

CEP ÜNİVERSİTESİ

Eğitim Felsefesi

OLIVIER REBOUL

İletişim Yayınları • Presses Universitaires De France

CEP ÜNİVERSİTESİ

Eğitim Felsefesi

La philosophie de l'éducation

OLIVIER REBOUL
Strasbourg İnsanî Bilimler Üniversitesi Öğretim Üyesi

Çeviren
IŞIN GÜRBÜZ

İletişim Yayınları • PRESSES UNIVERSITAIRES DE FRANCE

İletişim Yayınları • PRESSES UNIVERSITAIRES DE FRANCE

CEP ÜNİVERSİTESİ

İletişim Yayıncılık A.Ş. Adına Sahibi: Murat Belge
Genel Yayın Yönetmeni: Fahri Aral
Yayın Yönetmeni: Erkan Kayılı
Yayın Danışmanı: Ahmet İnsel

Yayın Kurulu:
Fahri Aral, Murat Belge, Tanıl Bora, Murat Gültekingil, Ahmet İnsel, Erkan Kayılı, Ümit Kıvanç, Tuğrul Paşaoğlu, Mete Tunçay.

Görsel Tasarım: Ümit Kıvanç
Dizgi: Maraton Dizgievi
Sayfa Düzeni: Hüsnü Abbas
Baskı: Şefik Matbaası (iç) / Ayhan Matbaası (kapak)
Dağıtım: Birleşik Basın Dağıtım A.Ş.

İletişim Yayıncılık A.Ş. · Cep Üniversitesi 58 ISBN 975 470 162 8

1. Basım - İletişim Yayınları, Aralık 1991.
Temmuz 1990 tarihli 2. baskısından çevrilmiştir.

© Que sais-je?, Presses Universitaires de France, 1989
108, Boulevard Saint-Germain, 75006, Paris-France
© İletişim Yayıncılık A.Ş., 1991
Klodfarer Cad. İletişim Han. No:7 34400
Cağaloğlu-İSTANBUL, Tel: 516 22 60 - 61 - 62

Önsöz

Günümüzde bilgi bir yandan en önemli değer haline gelirken diğer yandan da artan bir hızla gelişiyor, çeşitleniyor. Ama katlanarak büyüyen bilgi üretiminden yararlanmak, özellikle gündelik yaşam kaygılarının baskısı altında, zorlaşıyor. Her şeye rağmen bilgiye ulaşma çabasını sürdürenler için de imkânlar pek fazla değil.

Ayrıca, özellikle Türkiye gibi ülkelerde bir konuda kendini geliştirmek ya da sırf merakını gidermek için herhangi bir konuyu öğrenmek isteyenlerin şansı çok az. Üniversitelerimiz, toplumumuzun yetişkin bölümüne katkıda bulunmak için gerekli imkânlardan yoksun.

Cep Üniversitesi kitapları işte bu olumsuz ortamda, evlerinde kendilerini yetiştirmek, otobüste, vapurda, trende harcanan zamandan kendileri için yararlanmak isteyenlere sunulmak üzere hazırlandı.

20. yüzyıl Fransız kültür hayatının en önemli ürünlerinden olan, bugün yaklaşık 3000 kitaplık dev bir dizi oluşturan "Que sais-je" (Ne Biliyorum?) dizisini İletişim Yayınları Türkçe'ye kazandırıyor. İletişim'in Cep Üniversitesi, bu büyük diziden seçilmiş,

Türkiyeli okurlar için özellikle ilgi çekici olabilecek eserlerin yanısıra, Avrupa'nın başka yayınevlerinin benzer bir çerçevede yayımladığı kitapları da içeriyor.

Ayrıca, Türkiye'nin siyaset, kültür, ekonomi hayatıyla ilgili konularda özel olarak bu dizi için yazılmış telif eserler "üniversite"nin "öğrenim programını" tamamlayacak.

Cep Üniversitesi'nin her kitabı alanının öndegelen bir uzmanı tarafından yazıldı. Kitaplar, hem konuya ilk kez eğilen kişilere hem de bilgisini derinleştirmek isteyenlere seslenebilecek bir kapsam ve derinlikte. Bilginin yeterli ve anlaşılır olması, temel kıstas. Cep Üniversitesi kitaplarını lise ve üniversite öğrencileri yardımcı ders kitabı olarak kullanabilecek; öğretmenler, öğretim üyeleri ve araştırmacılar bu kitaplardan kaynak olarak yararlanabilecek; gazeteciler yoğun iş temposu içinde çabuk bilgilenme ihtiyaçlarını Cep Üniversitesi'nden karşılayabilecek; çalıştığı meslek dalında bilgisini geliştirmek isteyen, evinde, kendi programlayabileceği bir meslekî eğitim imkânına kavuşacak; ayrıca, herhangi bir nedenle herhangi bir konuyu merak eden herkes, kolay okunur, kolay taşınır, ucuz bir kaynağı Cep Üniversitesi'nden temin edebilecek.

Cep Üniversitesi kitapları sık aralıklarla yayımlandıkça, benzersiz bir genel kültür kitaplığı oluşturacak. İnsan Hakları'ndan Genetik'e, Kanser'den Ortak Pazar'a, Alkolizm'den Kapitalizm'e, İstatistik'den Cinsellik'e kadar uzanan geniş bir bilgi alanında hem zahmetsiz hem verimli bir gezinti için ideal "mekân", Cep Üniversitesi.

İletişim Yayınları

İçindekiler

I. BÖLÜM
Eğitim Felsefesine Giriş 7
Felsefe Tarihi 9
Bilimler Üzerine Düşünce 11
Mantıklı Analiz 13
"A Contrario" Uslamlama 15
Diyalektik 16

II. BÖLÜM
Eğitim Nedir? 20
Yetiştirmek, Öğretmek, Biçimlendirmek 20
Doğa ve Kültür Asarısında Eğitim 24
Eğitimin Amaçları: Toplum İçin mi Yoksa Çocuk İçin mi? 28

III. BÖLÜM
Eğitici Kurumlar 32
Bir Kurum Nedir? 32
Ereklikten Kaçınılabilir mi? 34
Aile 38
Okul 44
Üniversite 50

IV. BÖLÜM
Pedagoji ve Çatışkılar 57

Sofist ve Bilgeler 57
Zorlama ve İstek 59
Aktarma ve Kendiliğindenlik 62
Belirsizlik ve Teknikçilik 65
Kopuş ve Süreklilik 69

V. BÖLÜM
Otorite 74
Otoritenin Görünümleri 74
Eğitimde Otorite Üzerine Tartışma 77
Eğitim ve Demokrasi 82

VI. BÖLÜM
Katılık 88
Karşıtların Birliği ve Anlam Belirsizliği 88
Eğitimde Katılık 91
Katılık ve "Ötekisi" 96

VII. BÖLÜM
Değerler ve Eğitim 102
Pozivitizm Eğilimi 102
Rölativist Eğilim 106
Kayıtsızlık Eğilimi 109
Öğretilmeye Değer Olan Nedir? 114
Eğitim ve Kutsallık 120

SONUÇ YERİNE 126

BİBLİYOGRAFYA 128

BİRİNCİ BÖLÜM
EĞİTİM FELSEFESİNE GİRİŞ

Felsefe, şeylerin artık kendiliğinden gitmediği yerde, herkes için açık olanın artık açık olmadığı yerde; Sokratesci alaycılık ile başlar.

Şu halde eğitim felsefesi her şeyden önce bir sorgulama olacaktır; bir bilgiler topluluğu değil, fakat eğitim üstüne bildiğimiz ya da bildiğimizi sandığımız her şeyin bir sorgulanmasıdır. Bu sorgulama nasıl bir niteliğe sahiptir?

Öncelikle *bütünseldir*. Kuşkusuz felsefe her şeye el atmaz. Fakat her şey üzerine felsefe yapılabilir: Tanrı üstüne, nezaket üstüne, sanat üstüne, bilimler üstüne, dil üstüne... Doğrusu, hiçbir alan felsefi sorgulamadan kaçamaz. Ve eğitim felsefesini meşrulaştıran da budur. Eğitim en üstün insanî olgu olduğu ölçüde; insan, eğitim tarafından oluşturulduğundan başka bir şey değildir, diyordu Kant.

Sonra, en derinine kadar gitmesi anlamında *radikaldir*. Örneğin herkes kendine şöyle sorar: "Saat kaç?" Felsefe ise kendine şöyle sorar: "Zaman nedir?" Eğitim sözkonusu olduğunda da soru aynıdır. Felsefe kendine, disleksiyi(*) nasıl gidermek gerektiğini değil, fakat okuma bilme olgusunun nasıl bir değer veya nasıl bir anlam taşıdığını sorar. Bir okul programı çıkarmaya çalışmaz, öğretilmeye layık olanın ne olduğu ve neden layık olduğunu sorar. En

(*) Disleksi: Okuma ve okuduğunu anlama güçlüğü. (ç.n)

emin ve en etkili araçları aramaz, eğitimin amaçlarının neler olduğunu sorar.

Son olarak, bu nedenle, onu doğuranın tamamen spekülatif bir çıkar olmaması anlamında felsefi sorgulama *hayatîdir*. "Zaman nedir?" diye sorulduğunda, yalnızca zaman değil fakat biz, kaygımız ve neşemiz, hayatımız ve ölümümüz sözkonusudur. Bir bilgelik aşkıyla felsefe yalnızca bir bilgiyi değil fakat bir varolma bilgisini, bilgi yoluyla varolma bilgisini araştırır. Bize, bu araştırmanın, bugünkü felsefeciler tarafından daha ziyade ihmal edildiği şeklinde bir itiraz gelecektir. Belki de, fakat eğitim üstüne felsefe yapmak sözkonusu olduğunda buna girmemek mümkün değil.

Bu araştırma Yunanlı düşünürlerin bir araştırmasıdır. Sokrates, *Protagoras*'da, istisnai bir eğitim getirmekle övünen filozafa sorar: "Senin derslerin nasıl bir fayda sağlıyor?" Ve Protagoras cevap verir: "Evine daha iyi bir halde döneceksin..." (318*a*). Uyulmasa bile iyi bir program. Sonuçta Yunanlılar, iki büyük insanî gerçekliği, *philosophia* ve *paideia*'yı her zaman birbirinden ayrılmaz olarak ele almışlardır. Fakat daha eski başka kültürlerde, eğitimin anlamı üzerine de sorular sorulmuş, bunun felsefesi yapılmıştır. Kutsal kitabın şu heyecan verici pasajı buna kanıt teşkil eder:

"Eğer yarın oğlun sana," Ebedi Tanrı'nızın size buyurduğu bu talimatlar, bu kanunlar ve bu âdetler nedir?" diye sorarsa oğluna şöyle diyeceksin...

Eğer yarın: her zaman çocuğun anne babasına sorular sorduğu, öğrencinin öğretmenlerini eleştirdiği, bütün bir kuşağın bir önceki kuşağı sorguladığı bir an gelir. Bu an felsefenin anıdır, Oedipus'un Sfenks karşısındaki durumu gibi, köşeye kıstırılarak cevap vermemiz ya da ölmemiz gereken andır.

Oğluna şöyle diyeceksin: Kutsal Kitab'ın cevabı güncellik dışı olarak görünebilir; güncel olan, bu cevabın dolambaçlı yollara başvurmaması, otoriteye veya yararlılığa veya iyi duygulara çağrı yoluyla Yahudi dininin sayısız buyruklarını doğrulamaya girişmemesi, doğrudan öze gitmesi ve soran çocuğu ona sahip çıkmaya, *sizinkinden bizimkine* geçmeye teşvik etmesidir:

"... Ebedi Tanrı'dan korkarak, her zaman mutlu olmasını ve yaşamasını" (Deutéronome VI, 20).

Bir soruya cevap vermek gerekiyor: Bugün eğitim felsefesini kim yapıyor? Bir uzmanlar topluluğunun elinde mi? Bir anlamda, kendine eğitimin amaçları üzerine soru soran her birey onu yapıyor. Bir eğitimci girişiminin anlamı üzerine düşündüğü andan itibaren, bu yaptığını neden veya daha doğrusu ne için yaptığını sorduğu andan itibaren felsefe yapar. Bu durumda "uzmanlar"ın felsefesi ne getirebilir? Bir tek şey, fakat doğruyu söylemek gerekirse temel olan bir şey, yöntem. Hangi yöntem?

Gerçeklik, yani burada felsefe tarihi, bizi tek bir yöntem olmadığını söylemeye itiyor. Her felsefeci ona uygun gelen yöntemi yarattı ve öncekilerin yöntemini kendine uygun olarak değiştirdi; bu, felsefi bir yöntemin seçiminin felsefi bir seçim olduğunu gösterir. Bu durumda, başkalarının olduğunu bilerek, en azından bu kitapta kullanacağımız beş yöntemi ele alacağız.

I. Felsefe Tarihi

Şunu belirtelim ki, insan bilimleri karşısında felsefeci, donanımdan yoksundur, çünkü ne istatistiklere, ne belgelere, ne anketlere, ne deneye, kısacası üzerine dayanabileceği dışardan hiçbir şeye sa-

hip değildir. O, ağsız düşünen biri değil midir? Ve yine de felsefe sağlam bir temele sahiptir: Kendi tarihi.

Bu vazgeçilmezdir. Felsefe ancak, onun tarihine girilerek, sorularımızın daha önce sorulduğunu, az ya da çok geçerli olan fakat en azından tartışmalarımıza yeni bir yapı kazandıran çözümler bulduklarını keşfederek "yapılabilir." Özellikle, her bireye karmaşık ve bazen çelişkili bir şekilde düşündüğü şeyi açıklar. Böylece meselelerin ortaya konmasını, her zaman en karanlık olan en somut soruların, onları düzenleyen ve aydınlatan yüzlerce yıllık bir düşünceye indirgenmesini sağlar. Tartışmalarda direktif olmama durumu veya dahası "pozitif pekiştirmeler" (telafiler) üzerine düşünelim: değer ve gerçeklik, zorunluluk ve özgürlük gibi metafizik meselelere başvurmadan bunlar gerçekten iyiye doğru götürülebilir mi?

Geçmişin büyük felsefecilerinin eğitim meselesine el attıklarını söylemeye bile gerek yok. Platon, Aristoteles, Stoacılar, Augustin, Aquino'lu Thomas, Erasmus, Hobbes, Locke, Hume, Helvétius, Rousseau, Kant, Fichte, Hegel, Nietzsche... eğitimi düşüncelerinin temel bir konusu yapmışlardır. Eğitimle pek fazla ilgilenmeyen Descartes bile *Discours*'una, almış olduğu eğitimin radikal bir sorgulamasıyla başlamış mıdır?

Sonuçta, Kutsal Kitaplar tanrıbilim uzmanı için neyse, felsefe tarihi de felsefeci için o olacak, üzerinde düşündüğü bir temel olacaktır; ve felsefe de bir gelenektir. Fakat onu dinsel gelenekten ayıran şey hemen görülür. Tanrıbilim uzmanı Kutsal Kitapları, üzerinde yorum yapmakla yükümlü olduğu bir gerçeklik olarak görürken, felsefecinin geçmişin ustalarından beklediği şey, kuşkusuz önce anlamak

zorunda olduğu, fakat sonra onu kendi döneminin sorunlarına uygulamak için tartışarak, diğerleriyle karşılaştırarak yeniden ele almak zorunda olduğu bir derstir. Öğretimin ve eğitimin en güncel sorunlarını aşmak için Platon'dan, Descartes'dan, Hegel'den ve özellikle Comte ve Spinoza'dan faydalanan Alain'de bu yöntemin iyi bir örneği bulunacaktır.

Şu halde felsefe yapmak için, bir okulun çıkılması gereken bir mekân olduğunu, gerçek amacın yalnızca şu ya da bu doğruyu öğrenmek değil, fakat düşünmeyi öğrenmek olduğunu hatırlayarak, felsefeciler okuluna girmek gerekir. "Felsefe öğrenilmez, yalnızca felsefe yapmak öğrenilir", der Kant.

II. Bilimler Üzerine Düşünce

Bugün *eğitim bilimleri* mevcuttur. Eğitim felsefecisi bunları, bir felsefecinin dilbilimi bilmezlikten gelmesinden daha fazla bilmezlikten gelemez. Konusu bu bilimlerin önermeleri üzerine düşünmek, onların değerleri, anlamları, sınırları hakkında sorular sormaktır. Ve bizim ikinci yöntemimizi oluşturan şey budur.

Birinci saptama: eğitim *bilimleri* vardır ve bu çoğulluk durumu değiştirilemez. Sonuçta bu bilimler, birbirinden oldukça ayrı iki tür içinde gruplandıklarına göre, çifte bir çoğulluk taşırlar.

İlk olarak eğitime uygulanan teorik bilimler vardır. Örneğin bir eğitim etnolojisinden, sosyolojisinden, psikolojisinden, sosyo-dilbiliminden, ekonomisinden, tarihinden bahsedilir. Onlardan istenebilecek en az şey iki koşula uymalarıdır. Öncelikle, bunları uygulayanların kendi bilimlerinde gerçekten uzman olmaları, gerçekten tarihçi, gerçekten ekonomist olmaları. İkinci olarak, hepsinin gerçek

disiplinlerarasılığı kendilerine ilke edinmeleri, yani kendi bakış açılarını değiştirme riskini göze alarak işbirliğine gitmeleri. Örneğin okulda başarısızlık gibi bir problem üzerine, her biri kendi disiplini içinde kapalı kalırsa, onu yalnızca kendi disiplini çerçevesinde açıklamaya girişecektir; ve böylelikledir ki, sosyolojiden sosyolojizm içine, psikolojiden psikolojizm içine, kısacası indirgemeci bir dogmatizm içine düşülür.

Şimdi, bizzat eğitim tarafından ortaya atılan meselelerden doğan spesifik bilimler var: şu öğretimi nasıl düzeltmek, nasıl geliştirmek, öğretmen-öğrenci ilişkilerini nasıl kolaylaştırmak, sporda en iyi hareketleri nasıl elde etmek? Ve öğretme sanatları dosimolojiler, psikopedagoji, fiziksel faaliyet bilimleri, vb. bu şekilde ortaya çıkmıştır.

Kuşkusuz eğitim bilimlerinden kesin bilimlerin nesnelliği ve kesinliği istenemez. Ne var ki bunlar ancak iki koşulda "bilim" olarak adlandırılabilirler; ilk olarak eğitim olgularını açıklamaları veya en azından yorumlamaları koşulunda ve ikinci olarak açıklayıcı hipotezlerini doğrulamaları veya en azından kanıtlamaları koşulunda. Öte yandan çoğulluklar bir sınır, aşılamaz bir sınır olarak kalır. Neden?

İnsanî bilimlerin temelinde gibi görünen bir örneği, bir meseleyi alalım: *yetişkin olmak nedir?* Biyoloji, bir organdan diğerine değişen organik olgunluk normlarını belirler, fakat bir yaştan çok bir aşama oluşturan, bazı insanların hiçbir zaman ulaşamadıkları ve hiç kimsenin tam olarak ulaşamayacağı bir aşama oluşturan psişik olgunluk üzerine bir şey bilmez. Ve Piaget'nin eseri, psişik olgunluğu değerlendirmeyi olanaklı kılan kriterleri gerçekten sunar: Formel işlemler, denge, merkezini kaydırma, tersine çevrilebilirlik, karşılıklılık. Yalnız bu kriter-

ler, olgunluktan önçe gelen ve onu hazırlayan gerçek ve gözlemlenebilir bir aşamayı değil, çok az insanın gerçekten ulaşabileceği bir ideali tanımlarlar. Psikanaliz daha mı nesneldir? Freud sürekli olarak, nevrozların ve sapkınlıkların çocuksuluğunu gösterir ve analitik tedaviyi, "içimizden her birindeki çocukluk kanıtlarını aşmak için tedrici eğitim" olarak tanımlar. Fakat bu olgunluk kriterleri -"cinsellik", gerçeklik prensibinin zevk prensibi üzerindeki üstünlüğü, bu'dan bene geçiş- tartışmasız olmaktan uzaklar ve özellikle çoğunluğun ulaşamayacağı bir ideal oluşturuyor gibi görünüyorlar.

Eğitim bilimlerinin bu başarısızlığı bize göre iki nedenle açıklanır. Öncelikle, bu bilimler çok sayıdadırlar, dolayısıyla kısmidirler, oysa olgunluk kişiliğin bütününü ilgilendiren global bir olgudur. İkinci olarak, kendilerinin nesnel olduğunu iddia ediyorlar, oysa olgunluk bir değer yargısı temeline oturur. Şu halde bu başarısızlık normaldir; bu, eğitim bilimlerinin gereksiz olduğunu göstermediği gibi olgunluk meselesinin çözülemez olduğu anlamına da gelmez; yalnızca çözümün tamamen bilimsel olamayacağı anlamına gelir.

III. Mantıklı Analiz

Sonuçta her eğitimci, şu ya da bu şekilde onu çözmek zorunda kalabilir. Bir bireyin bir formasyon veya bir iş için "olgun" olmadığı söylendiğinde ne demek isteniyor?

Oysa bu soru, "ne demek isteniyor...?" sorusu, mantıklı analizin, yani ondan bir norm çıkarmak üzere gündelik dili incelemeye dayanan ve Anglo-Sakson'larda çok revaçta olan yöntemin en temel sorusudur.

Buna bir örnek verelim. "Öğretmek"ten bahsedildiğinde ne demek isteniyor? Israel Scheffler (1950, bölüm V) bu fiili eşanlamlılarıyla karşılaştırmakla işe başlıyor: Öğretmek, göstermek mi veya bildirmek mi veya biçimlendirmek mi, vb. demektir? Sonra üç sözdiziminden yola çıkarak üç anlamı olduğunu ortaya koyar: *teaching that,* -duğunu öğretmek, *teaching how to,* (yapma)yı öğretmek, *teaching to,* nedenini öğretmek. "-duğunu öğretme"ye denk düşen şu iki örneği alalım: 1) Pierre, Colomb'un Amerika'yı 1492'de keşfettiğini öğrendi; 2) Pierre namuslu olmayı öğrendi. 1)'in tek bir anlamı vardır, oysa 2) muğlaktır, ya Pierre namuslu biri haline geldi denmek isteniyor, ya da namuslu değilken namuslu olmak gerektiğini bildiği söylenmek isteniyor. Örneğin ahlâki eğitimde, fakat aynı zamanda fiziksel ve hatta entellektüel eğitimde "-mayı öğretmek", bilgilendirilen kişiyi biçimlendiren öğretim tercih edilecektir; 3) Pierre namuslu olmayı öğrendi, dolayısıyla namuslu. Fakat 3) ile yetinildiğinde, nedenini bilmeden, alışkanlıkla veya korkuyla namuslu olabilir. Aynı şekilde birçok alanda ne yaptığını anlamadan bilmek -ezbere bilmek, bir dili konuşmayı bilmek, hesap yapmayı bilmek, vb.- mümkündür. "-mayı öğretmek" bir formasyondur; fakat kesinlikle başarılı olacak olan ve her durumda bir eğitim olacak olan bir formasyon mudur? Bu nedenle üçüncü anlamı, "nedenini öğretmeyi" ciddiye almak gerekir: anlamayı sağlayarak biçimlendiren ve 4) Pierre namuslu olmak gerektiğini anladı cümlesiyle gösterilebilecek olan bir öğretim.

Aşırı derecede basitleştirdiğimiz bu analiz, Sokrates'in yöntemini hatırlamamazlık edemez. Sonuçta mantıklı analizin sağladığı esas fayda, rastlantısal olarak en yaygın olan bazı formüllerin taşıdığı

anlam belirsizliğini gün ışığına çıkarmasıdır. "Motivasyon": öğrencilerini motive etme veya onların motive olmalarını bekleme olgusu mudur? "Toplumsallaşma": çocuğu topluma entegre etmektir, fakat hangi topluma? "Öğretimi demokratikleştirmek": öğrencilerin onun yönetimine katılmasına izin vererek onu daha liberal kılmak mı veya herkese aynı başarı şansını tanıyarak daha eşitlikçi mi, veya dahası başlangıçta kötü durumda olanlara daha fazla şans tanıyarak eşitsiz kılmak mı sözkonusudur?

Ne varki mantıklı analiz hiçbir sentez getirmez. Haklı olarak, yanlış soruları (bu kitapta birçoğuyla karşılaşacağız) geçersiz kılmakla övünse de, bizi gerçek soruların eşiğinde bırakır. Her türlü değer yargısını dışlayarak, felsefenin Wittgenstein'ının dediği gibi "olayları olduğu gibi bırakır"; onları daha açık kılmakla yetinir.

IV. "A Contrario" Uslamlama

Ne mutlu ki mantıklı analiz, *a contrario* uslamlama adını vereceğimiz şeyle tamamlanabilir. Genel kanı olarak istenemez olandan, bir eğitim hedefi olarak kimsenin talep edemeyeceği şeyden yola çıkarak değerleri oluşturmaya dayanır.

Değerleri tanımlamak sözkonusu olduğunda, Platon'dan esinlenen bu yöntem çok etkili olarak ortaya çıkar. Birisine adaletin ne olduğu sorulduğunda kuşkusuz cevaplamakta güçlük çekecektir. Şimdi, adaletsizliğin ne olduğu sorulduğunda bunu bilecektir; çünkü herkes her yerde ve her zaman adaletsizlikle karşılaşıyor.

Oysa adil olan hakkında *önceden* bir fikir sahibi değilsek, adalet hakkında en azından üstükapalı

bir bilgimiz yoksa, "bu adaletsizdir" demek nasıl mümkün olabilir? Aynı şekilde gerçek bir öğretimin ne olduğunu ya da ne olabileceğini tanımlamak da tekil olarak güçtür; buna karşılık herkes terbiye etmenin, şartlandırmanın, propagandanın ne olduğunu çok iyi bilir ve hiç kimse öğretimi bunlara indirgemek istemeyecektir; ve onun özü, bu reddedişten yola çıkarak belirlenebilir. Aynı şekilde, hiç kimse formasyonu bir enformasyona, daha az da olsa bir deformasyona indergemeyecektir. O halde, bu değilse nedir?

Kuşkusuz bazen bir şeyin tersini söylemek aslında onu söylemektir; örneğin resmi söylemin mutlu hümanizminin genellikle tam tersi bir gerçekliği sakladığı görülür. Fakat bu gerçeklik yadsınamaz ise, onun geçersiz ilan edilmesi bile karşı çıktığı değerler lehinde tanıklık eder. Bugünkü okulu antidemokratik olarak nitelemek, eşitliğin tartışılmaz değerini *a contrario* olarak koymaktır. Aynı şekilde, bazı eğitim biçimlerinin "çocuksulaştırdığı" belirtildiğinde, yetişkin olmanın bir değer olduğu, eğitimin sonunun kişisel düşünce ve özerklik olduğu *a contrario* olarak konur.

A contrario uslamlamanın sınırı, bir topluma veya bir kültüre ait olan ve evrensel olduğuna dair hiçbir kanıt bulunmayan bir konsensüs üzerine dayanmasıdır. Konformizmin eleştirel zihniyete ve özgünlüğe tercih edildiği, eşitliğin benimsenmediği toplumlar vardır. Sonuçta bu yöntem bize düşündüğümüz şeyi gösterir, fakat meşrulaştırmadan.

V. Diyalektik

Doğruyu söylemek gerekirse, yukarıdaki yöntemler analiz için çok uygundurlar, fakat sentezden

haberleri yoktur. Biz yalnızca diyalektiğin buna ulaşabileceğini düşünüyoruz.

Burada Hegelci bir anlamda alınan diyalektik, kuşkusuz eğitim alanında eksik olmayan teorilerin, "tezlerin" karşıtlığından yola çıkar. Baskı ve özgürlük arasındaki, çaba ve çıkar arasındaki, içerikler ve pedagoji arasındaki, genel kültür ve uzmanlaşma arasındaki, amaç olarak toplum ve amaç olarak çocuk arasındaki karşıtlık. Oysa, tezlerden her birinin yetersizliği nedeniyle antitezini doğurduğu veya tersi ve karşıtlığın ancak, tezlerden her birinin gerçekten olumlu yanlarını birleştiren farklı nitelikte bir sentezle aşılabileceği göterilebilir.

Yetişkin tanımımıza yeniden dönelim. Yetişkini eğitimin hem ustası hem de modeli yapan geleneksel anlayış karşısında, bugünlerde bu normun radikal bir itirazına tanık olmaktayız; yabancılaşmanın, konformizmin ve köhneliğin prototipi olan yetişkin yerini sürekli yeniyetmeliğe ve tamamlanmamışlığa bırakmalıdır.

Bu iki tezden her biri özellikle diğerini eleştirmesiyle güçlüdür, ki bu da ona *a contrario* uslamlamayı getirir. Geleneksel olan tez, çocukta özgür olanı yaratıcı olanı bastırmaya ve paradoksal olarak onu sonsuza kadar çocuksulaştırmaya varır. Fakat diğeri de yetişkin modeli reddederek aynı sonuca ulaşır; çünkü iktidarlar için, ebedi yeniyetmeleri, dengesizleri ve sorumsuzları manipule etmekten daha kolay bir şey yoktur. Diyalektik bu dondurulmuş kavramları sırt sırta getirir. "Tamamlanmış" yetişkin, eğitimin amacı değildir; eğitim ancak, bireylere, öğrenmeye son vermeyi değil, fakat kendi öğrenmelerini kendi ellerine almayı sağladığı takdirde anlam taşır. Fakat kendi için sonsuza dek yeniyetmelikte karar kılmak, kendini bir karikatür

içine hapsetmektir, çünkü gerçek yeniyetmenin özelliği her şeyden önce "büyümek", gerekirse ayaklanmayla kendini aşmak arzusudur! Kısacası ne fosilleşmiş kişi ne de çocuksu kişi yetişkin değildir ve gerçek olgunluk ne gençliği hor görmek ne de onu taklit etmektir, fakat onu kendinde ele almaktır.

Şimdi Marksistler'in aksine diyalektiğin, en azından eğitimde, her zaman idealist olduğunu düşünüyoruz; çünkü karşıtlıklar gerçek ise de, sentez gerçek değildir. Ütopya düzleminde yer alır. Fakat Ütopya da bir şeydir; kapalı bir şekilde yetersizlikleri ortaya koyarken onları hareketlendirmeye katkıda bulunduğuna göre, bir anlamda gerçekliğin parçasıdır.

Bu giriş kısmını birkaç saptama ile bitirelim.

Öncelikle şunu belirtelim ki, beş yöntemimizden hiçbiri kesin bilimlerde isbattan bahsedildiği anlamda "isbatlayıcı" değildir. Bunun nedeni felsefenin bir kesin bilim ve hatta bir bilim olmamasıdır. Konusu, ancak az veya çok muhtemel olabilen ve her zaman yeniden ele alınması gereken cevaplar getirdiği temel soruları ortaya koymaktır. Bu yöntemler en azından, keyfiyetten olduğu kadar dogmatizmden de kaçınılmasını sağlarlar.

Fakat neden bir değil de beş yöntem? Bu, kesin felsefenin yerine önemsiz bir şey geçirmek değil midir? Şimdi, Heidegger ile birlikte *Denken ist ein Handwerk* olduğu, düşünmenin bir zanaat olduğu, bir el emeği olduğu düşünülebilir; Bu durumda bir makine-alet değil, başta yaratıcısı olmak üzere herkesin gerektiğinde, sonra yerine koymak üzere en uygun aleti içinden alacağı bir aletler kutusu kabul edilecektir.

Bir yöntem seçimi bir felsefe seçimi ise, yöntemlerin çokluğu da plüralist bir felsefeden kaynaklan-

maktadır. Dogmatizme bir başka alternatif var mı? Sonuçta Montaigne'in himayesi altındaki bu dizi içinde, bize temel görünen şey, eğitimde bile, özellikle eğitimde olayların kendiliğinden gitmediğini göstermektir.

İKİNCİ BÖLÜM
EĞİTİM NEDİR?

Şu halde eğitim felsefesi çifte bir özgüllüğe sahiptir. Eğitim bilimlerine kıyasla, kendisine sorduğu sorularla özgüldür. Felsefenin diğer branşlarına kıyasla, konusu ile, eğitim ile özgüldür. Şu halde bu bölümün amacı eğitimi tanımlamak olacaktır.

Bir tanımın her zaman biraz keyfî olduğu biliniyor ve bu nedenle onu kanıtlamak gerekir. Burada, ne doğal bir olgunlaşmayı ne de yapay bir terbiyeyi betimlemediğini göstererek, "eğitim" kelimesinin anlamını kuşkusuz kısıtlayan bir tanım bulmaya çalışacağız; fakat bu anlamı yanlış olarak indirgemekten ve eğitimi bozmaktan kaçınacağız.

I. Yetiştirmek, Öğretmek, Biçimlendirmek

Etimoloji işimize yarayabilir mi? Eğitmenin (éduquer) Latince *educere*'den ("çıkartmak", "dışarı koymak") geldiği iddia edildi. Bu doğru değil. Terim bir başka fiilden, hayvanları veya bitkileri yetiştirmek anlamına, yaygın olarak çocukların bakımını üstlenmek anlamına gelen *educare*'den gelir. Etimoloji her zaman tehlikelidir!

Terimin tarihiyle de yetinilemez. 19. yüzyıl Fransızcası'nda "eğitim" (éducation) özellikle yaşamayı bilmek anlamına sahiptir, ki bu da "üst" sınıfın normlarına, sembollerine, değerlerine, parolalarına uyumlanmayı fakat aynı zamanda kendine

gerçek bir hakim olmayı gerektirir; eğitilmiş kişi mevkisini korumak ve soğukkanlılığını korumak çifte anlamı içinde nasıl davranacağını bilen kişidir. Anlamı bize gizlice giren İngilizce kelime *education*, bu sahte dost tamamen farklıdır. *Education*, kurum olarak, okul ve üniversite sistemi olarak öğretim anlamına gelir; *an educated person* okumuş kişi anlamını taşır, ki bu da onun iyi yetiştirildiği anlamına gelmez... Günümüzde, eğitim sorunlarından, bakanlığından, bilimlerinden bahsedildiğinde, düşünülen şey özellikle öğretimdir. Yine de herkes kabul edecektir ki, eğitim, yüksek tabaka insanının üretiminden başka bir şeydir. Bu durumda, eşanlamlıların analizine dayanan bir başka yöntem deneyelim.

Eğitmek fiilinden yola çıkalım. Bunun birçok eşanlamlısı vardır, ki bunlardan üç tanesi yetiştirmek, öğretmek ve biçimlendirmektir.

Yetiştirmek, dar anlamda eğitime, esas olarak ailenin eğitimine indirgenir. Kendiliğinden bir eğitim sözkonusudur; bebeğini nazlandıran bir anne onu eğitir, çünkü onda ötekinin bilincini uyandırır ve her türlü dilden önce onun iletişim yeteneğini geliştirir; fakat anne bunu programlamaz ve hatta farkında bile değildir; o farkına varmasa da sevecenliği eğiticidir.

Öğretmek ise kastî bir eğitimi betimler; amaçları açık olan, yöntemleri az veya çok kodlanmış olan, bir kurum içinde uygulanan ve profesyoneller tarafından yürütülen bir faaliyettir.

Şu halde yetiştirmek ve öğretmek, birbirinden farklı ve bazen birbirini dışlayan faaliyetlerdir. İkisi de gerekliyse de, ikisini aynı anda yapmak ve bunları tek bir kişinin sorumluluğuna vermek zordur. Anne babalar, okumuş olanları bile, çocuklarına öğretim vermekte pek başarılı değillerdir, çünkü

her zaman çok sabırsız, kaygılı ve tutkuludurlar. Buna karşılık bir öğretmen bir ikinci anne veya baba değildir; rolleri sevmek veya kendilerini sevdirmek değildir; burada öğretmek için bulunurlar.

Biçimlendirmek çok rağbet gören bir terim haline geldi: "Sürekli formasyon, formatörlerin formasyonu"; üstelik bazen tartışma konusu olan bir terim; "kitabî, köhneleşmiş öğretim"in karşısına, insanî, verici, "varolmayı öğreten" iyi formasyon çıkarılıyor. Biz bu sloganları aşmaya ve terimi, önceki iki terimle karşılaştırarak tanımlamaya çalışacağız.

Formasyon nedir? İster teknik, ister mesleki, askeri, sportif olsun ve hatta bütün yeniden yetiştirimleri (recyclage) kapsasın, formasyon bireyin şu ya da bu toplumsal fonksiyona hazırlanmasıdır. Bunu bir öğretim biçimi olarak mı düşünmek gerekir?

Yine de güncel dil burada da bir dışlama ilişkisi ortaya koyar: "Birine bir şey öğretilir", "biri bir şey için biçimlendirilir." Öğretimin amacı veya en azından konusu öğrencidir. Formasyonun konusu toplumsal fonksiyondur: onun geleceğin ilk yardımcısı, geleceğin memuru, geleceğin doktoru olmasının önemi yok. Örneğin bir daktilo sekreter biçimlendirilirken ona bir araç gibi yaklaşılır; ondan kendini ifade etmesi, yenilik yapması istenmez, yalnızca hatasız olarak olabildiğince hızlı yazması istenir. Piyano öğretimi ise tersine öğrenciye bir amaç olarak yaklaşır; klavye onun içindir ve onun için öğrenir.

Günümüzde neredeyse mevcut olmayan ailesel eğitim ve formasyon arasındaki ilişki bir yana bırakılacaktır; onu başka toplumlarda, arkaik, Ortaçağ, vb. toplumlarında incelemek gerekir.

Sonuçta görünüşte eşanlamlı olan yetiştirmek, öğretmek, biçimlendirmek birbirleriyle dışlama ilişkileri taşırlar. Üç durumda da aynı şey öğrenilse bi-

le, aynı şekilde öğrenilmez. Örneğin yabancı bir dil. Aile içinde, konuşma yoluyla kendiliğinden ve kabaca öğrenilir. Okulda, bir programla, yöntemlerle, tekniklerle, öğretmenlerle öğrenilir. Formasyon içinde de durum aynıdır ama tamamen farklı bir anlayışla; lisede öğretilen İngilizce gibi ticari İngilizce veya tercümanlık formasyonu zordur. Mümkün olduğunca iyi ve mümkün olduğunca hızlı tercüme yapmayı öğreten bir öğretmen mesleki formasyon verir; olanaklı birçok tercüme olduğunu gösteren ve bazen ulaşamasa da en iyisini bulmak için gerekli tüm zamanını veren bir öğretmen öğretir.

Yetiştirmek, öğretmek, biçimlendirmek: kuşkusuz ideal tipler (Max Weber'in kullandığı anlamda) sözkonusudur. Somut olarak onları birleştirmek olanaklıdır, hatta istenirdir. Örneğin anaokulunda, öğretime hazırlayarak yetiştirilir; üniversitede, mesleki formasyonlar sağlanarak öğretilir; aynı şekilde piyanistlik mesleğine hazırlanan kişi de örneğimize girer. Yalnız, bütün durumlarda uzlaşma durumları sözkonusudur ve bir uzlaşma tanım gereği antagonist gerçeklikler arasında olur. Fakat bu durumda, onları birleştirmeyi sağlayan kavramı nereden bulacağız?

Burada da dile dayanalım. Ailesel eğitimde, öğretimde ve formasyonlarda *öğrenilir*. Dolayısıyla üç terimi birleştirmekle kalmayıp onlara bir de "katkı" getiren öğrenmek, *eğitim* ismine denk düşen fiildir. Sonuçta yüzmeden cebire kadar birşey öğrenen birisi her zaman, en azından kendi alanında "daha iyi" hale gelmeyi öğrenir.

Daha iyi hale gelmek ne demektir? Her bireyin kendinde taşıdığı insanî varoluşun potansiyellerini geliştirmek. Eğitim bütün alanlarda, doğumdan son

güne kadar insanî öğrenme sürecidir. Ve ailesel eğitim, öğretim, formasyonlar bu öğrenme sürecinin kısımlarıdır. Bütün durumlarda, insan olmak öğrenilir. Şu halde eğitim tanımlanmak isteniyorsa, "insan" kelimesi ütüne düşünmek gerekir.

II. Doğa ve Kültür Arasında Eğitim

Doğuştan mı insan olunur, yoksa eğitim yoluyla mı insan-haline gelinir?

İnsan bilimleri göstermiştir ki, bugünün yeni doğmuş bebeğinin, prehistorik çağların yeni doğmuş bebeğinden hiçbir farkı yoktur. İnsanlığın elde etmek için binlerce yıl koyduğu her şey "kültüreldir", doğal değil, bir başka deyişle miras yoluyla değil eğitim yoluyla aktarılır. Kısacası, insanı insan yapan her şey: dil, düşünce, duygular, teknikler, bilimler, sanatlar, ahlâk, insan bunlara sahiptir çünkü bunları öğrenmiştir.

Antropoloji, insanın "zamanından önce doğmuş" bir hayvan olduğunu belirtir. Organizması, özellikle sinirsel bağlantıları tamamlanmamıştır. Dolayısıyla, küçük hayvanın tersine, her şeyi öğrenmek zorundadır ve öğrendiği sürece diğerlerine, yetişkinlere bağımlıdır. İnsanın bu tamamlanmamışlığı aynı zamanda onun büyüklüğüdür; hayvan doğuştan ne ise o iken veya olgunlaşma yoluyla doğal olarak o hale gelirken, insan türünün çocuğu, Fichte'nin dediği gibi olması gereken şey haline gelmek zorundadır. Fakat bu elverişsiz durum sonuçta çifte bir avantaj sağlar. Öncelikle çocuğun zayıflığı, yıllar boyunca onu koruma, bakma, eğitme zorunluluğu, kuşkusuz toplumun en önemli faktörlerinden birini oluşturur; sonuçta toplum olmadan çocukluk olmayacak, dolayısıyla insanlar olmayacaktır! İkinci ola-

rak, tamamlanmamış olduğu için çocuk, hayvandan sonsuz derecede daha ileriye gidecektir; doğasının bitmemişliği aynı zamanda onun yoğrulabilirliğini getirir (bkz. Dewey, 1966, bölüm IV).

İnsanın bu doğası, eğitim dışında tutulursa çok az bir şeye indirgenir. "Vahşi çocuklar" örneğini, özellikle 1920'de Hindistan'da bir kurt ininde bulunan iki kız çocuğunu hatırlayalım. Bu çocuklar, Amala (yaklaşık iki yaşında) ve Kamala (sekiz yaşında), ayakta duramıyorlardı ve dirsekleri ve dizleri üzerinde emekliyorlardı; konuşmayı bilmeyen bu çocuklar kurtlar gibi uluyorlar, çiğ et üzerine atlıyorlar, canlı tavukları boğazlıyorlardı. Bütün vahşi çocuklarda koku alma duyusu aşırı gelişmiştir ve cinsel ihtiyaç çok zayıftır; ellerini kullanmayı, kahkaha atmayı ve gülümsemeyi bilmezler; kabartma bir imajı bir nesneden ayıramazlar, aynada kendilerini tanıyamazlar, vb. Onların durumunun hiçbir şeyi kanıtlamadığı, çünkü aşırı derecede geri zekâlı oldukları iddia edildi. Fakat Lucien Malson (*Les enfants sauvages*, "10/18, 1964), onların davranışının hiç de geri zekâlıların davranışı olmadığını belirtiyor. Sonuçta onlar, insan tarafından eğitilmeyen küçük bir insanın "insanî hiçbir yan taşımadığının" canlı kanıtıdırlar; daha ilerde bu tırnak işaretlerinin nedeni görülecektir.

Zaten bazı felsefeciler insan doğasını açıkça ve basitçe reddediyorlar ve her insanın eğitimle ne verildiyse o olduğunu söylüyorlar. Bu, güzel Epiméthée mitinin (Platon, *Protagoras*) ortaya koyduğu gibi sofistlerin görüşüydü. 18. yüzyılın ampiristleri, insanın başlangıçta, üzerine tecrübenin her istediğini yazabileceği *silinmiş bir tahtadan* başka bir şey olmadığını savunurlar. Helvetius, "Eğitim bizi biz yapar" diyordu: yalnızca bildiğimiz değil, oldu-

ğumuz şey, bir insan, duygularıyla, zekâsıyla, ahlâklılığıyla bir insan yapar. Ve bugünün kültürcüleri sofistlerin bu tezini yeniden ele alıyorlar: evrensel değerler yoktur; içinde yetiştikleri kültürlerin birbirinden farklılık gösterimesi gibi insanlar da zevklerinde, duygularında, törelerinde birbirlerinden farklılık gösterirler.

Kısacası, eğitimin hem rastlantıya bağlı tecrübeleri hem de iradi ve metodik öğretimi içerdiğini belirterek, Helvetius'un dediği gibi "eğitim her şeyi yapabilir." Skinner gibi bir neo-behaviorist,(*) bu doktrine bilimsel bir içerik kazandırdığını iddia edecektir. Ona göre, eğer eğitim her şeyi yapabilirse, bunu bilir, ne yaptığını bilir; çocuğu körükörüne ve kontrolsüz koşullandırmalara terketmek yerine onun geleceğini bilimsel olarak programladığını bilir. Gelecek uzmanların!

Böylece insan hayvanî yanıyla doğal ve insanî yanıyla kültürel olacaktır; vücudumuzdan başka ortak noktamız olmayacaktır. Yine de önceden değindiğimiz tırnaklara yeniden dönelim: vahşi çocukların "insanî hiçbir yan taşımadığı" söylenebilir mi? Bilimsel incelemeler için onları hayvanlıkları içinde bırakmak yerine her seferinde onların eğitilmesi için her şey yapıldı; kendilerini bu tür deneylere verenler bizim için Nazi doktorlarıyla aynı durumda olacaktır... Vahşi bir çocuk, bir geri zekâlı olarak veya bir deli olarak, insanî bir varlık olarak kalır; ve bilim insan doğasını yöntem olarak dışlasa bile, etiğin onu devredilemez olarak olumladığını kabul ediyoruz. Her insan çocuğu, reel veya sembolik biçimde Tanrı'nın çocuğudur.

Ampirist veya kültürcü felsefeler, eğitim adına

(*) Behaviorist: davranışçı (ç.n.)

en yanlış pedagojik emperyalizmi bile pekâlâ meşrulaştırabilirler. Fakat yine de Kant'ın sorusuna cevap vermek gerekecektir: eğer insan eğitimin ürünüyse "eğiticileri kim eğitecek?"

Temel bir saptamayı ekleyelim. Vahşi çocuklar şu ya da bu şekilde eğitilebilirler, oysa hiç kimse bir hayvana dili, teknikleri veya ahlâklılığı öğretemez. Şu halde, tam olarak öğrenme olanağına dayanan evrensel bir insan doğası pekâlâ mevcuttur. Ve bu saptama yalnızca teorik değildir. *İnsan doğası* kavramının önemi, eğitimde her şeyin mümkün olmadığını, eğiticinin ne tanımazlıktan gelebileceği ne de eğitimi bozmadan değiştirebileceği bir direnişle karşılaştığını göstermesidir.

Bu direniş öncelikle çocuğun psikolojik yapısıdır. Piaget, Freud, Wallon gibi birbirinden çok farklı yazarlar, çocuğun zorunlu bazı aşamalardan geçtiğinin ve eğiticinin bunları zarar vermeden atlayamayacağını ve kısıtlayamayacağını gösterirler. Bu nedenle Rousseau, on iki yaşına kadar, rolü büyümeyi hızlandırmak değil fakat korumak olan, çocuğa öğretmek değil fakat onu öğrenmeye hazırlamak olan "negatif bir eğitim" salık veriyordu. Bu aşırılıkların temelinde bir doğruluk vardır.

Doğa aynı zamanda her çocuğa özgü karakterdir, onun hareket etme, hissetme ve öğrenme tarzıdır. Bunu bilmezlikten gelmek, çocuğu ortak bir kalıp içine sokmaya çalışmak, onu "kardeşi gibi çatışmaya" zorlamak, onun kendi gücüne güvenmeyerek, bir daha tamir edilemez şekilde onun cesaretini kırmak tehlikesi taşır. Eğitmek, bir modele göre yetişkinler üretmek değildir, her insanda kendi olmasını engelleyen şeyi açığa çıkarmak, ona kendi tekil "deha"sına göre varolma olanağını tanımaktır.

Kısacası, eğitimin içeriği değişken ise de, eğitil-

mek zorunluluğu evrenseldir, çünkü insana içkindir. İnsan doğası eğitilmeyi gerekli kılar; fakat aynı zamanda eğitimin herşeyi yapamayacağı bir türdedir. Buna karşılık, eğitim her şeyi yapamazsa da onsuz hiçbir şey yapılamaz.

III. Eğitimin Amaçları: Toplum İçin mi Yoksa Çocuk İçin mi?

Buradan itibaren eğitimin amaçları saptanabilir mi? Bu amaçların içeriğine son bölümde yeniden dönülecek. Burada kendimizi onların biçimleriyle, bir amacın eğitici olarak nitelenmesini sağlayan şeyle sınırlayacağız.

İnsan doğasını reddeden ampirist veya kültürcü doktrinler, çocuğun, topluma özgü değerlerin fonksiyonu olarak toplum için eğitildiğini söyleyeceklerdir. İnsan doğasını savunanlar ise tersine, çocuğun kendisi için, kendi doğasına göre büyümesini olanaklı kılmak için eğitildiğini iddia edeceklerdir.

Birinci tezin kendi için bir gerçekliği vardır. Sonuçta, çocuğun yalnızca büyümesi hedeflenirse, o, her durumda kendisinin olacak olan ortamla bütünleşme yeteneğinden yoksun bir marjinal haline getirilmez mi? Dahası, her toplumun, kendini tehlikeye sokmadan vazgeçemeyeceği gereklikler vardır; toplumun verilen bütün yetenek düzeylerine ihtiyacı vardır. Üstelik, toplum eğitimden, çocuğa toplumsal hayatın olanaklı olmasını sağlayan değerleri öğretmesini isteme hakkına sahip değil midir? Bir toplumun elinden alınamaz ortak mirası olan dilden başlayalım. Eğer öğrencilerin yaratıcı kendiliğine saygı bahanesiyle, onları kendilerini iyi ifade etmek ve iyi anlamak için zorlamaktan vazgeçilirse, sonunda bizzat iletişime zarar verilir. Aynı şekilde, gençlere,

tam olarak yetişkin hale gelmelerini sağlayacak olan bilim, sanat, ahlâk hazinelerini iletmekten vazgeçilirse zarar verilmiş olur. Kısacası bu tezin gücü, çocuğu topluma adapte ederek ve toplumla bütünleştirerek aynı zamanda onun iyiliği için çalışıldığını göstermesidir.

İnsan doğasının savunucuları, aşkın her türlü değeri tanımayı reddetmesiyle bu doktrinin, "normal", "adaptasyon", "toplumsallaşma", "denge" gibi "bilimsellik" iddiası taşıyan normlara dayanmak zorunda olduğunu ve böylece tam bir konformizme vardığını belirtirler. Her şeye rağmen, Mozart ve Beethoven, Rousseau ve Nietzsche, Van Gogh ve Gauguin uyumsuz kişilerdi ve dehaları bizzat uyumsuzluklarından kaynaklanıyordu. Özellikle ahlâki açıdan, toplumsal bütünleşme tartışılmaz bir norm olmaktan uzaktır, çünkü her toplum bir fanatizm yönü, bir kutsal egoizm yönü taşır; gençleri ırkçı bir topluma "adapte etmek" mi gerekecektir -ve hangi toplum az ya da çok ırkçı değildir? Üstelik böyle bir eğitim bizzat toplum için zararlıdır, çünkü onun başlangıçta içerdiği her şeyi dondurmaya, körleştirmeye katkıda bulunur. Toplum (daha doğrusu bir toplum) ne basit ne de durgundur; ve eğitim çocuğu onun karmaşıklığına ve evrimine hazırlamak zorundadır. Dil sözkonusu olduğunda: bir ülkenin dili birçok değişke içerdiği ve hiç durmadan evrildiği halde neden öğrencilere bir ölçüde yapay olan bir okul dili dayatılıyor? Kısacası, bireyi toplumun bir aracı haline getirmek isterken, onun saygınlığı unutuluyor ve üstelik o oldukça yoksul bir araç haline getiriliyor.

Toplum için mi yoksa çocuk için mi? Belki de burada yanlış bir alternatif sözkonusudur, şöyle ki her terimin değeri ötekinin eksiklikleriyle ölçülür.

Çünkü birey ve toplum (yani bir toplum) arasında, üçüncü bir terim mevcuttur: *insanlık*. Ve eğitim bizzat buna tanıklık eder. Çocuk, çocuk kalması için eğitilmez. Fakat "bir emekçi veya bir yurttaş" olması için de eğitilmez. O, insan olması için, yani insanî eserler ve kişilerle iletişim kurmaya, duygu ve düşünce birliği kurmaya yetenekli bir kişi olması için eğitilir. Çünkü bütün kültürlerin ötesinde, her şeyden önce kültürlerin birbirleriyle iletişim kurabilecekleri olgusuna dayanan kültür vardır; örneğin diller vardır, fakat hiçbiri çevrilemez değildir. Oysa insanî model dışardan empoze edilmez; çocuğun zekâsını ve kişiliğini uyararak, ona kendi olma olanağını sağlayarak onu insan yapar. Dil çerçevesinde kalırsak, Montaigne ve Rabelais, Gide ve Proust aynı dili öğrendiler, fakat her biri, klişelerin ötesinde, kendi tarzlarını bulmayı ve kendilerini ifade etmeyi bildiler.

Sonuçta bize göre eğitimin amacı, her bireye, gerçekten insanî olan bir kültür içinde kendi doğasını gerçekleştirme olanağını sağlamaktır. Bu amaç ütopik gibi görünüyorsa da, aşılama eğitimini olduğu kadar bırakınız yapsınlar eğitimini de koruyan tek amaç budur. Şu halde eğitimi bir terbiyeden veya kendiliğinden bir olgunlaşmadan farklı kılan şey insanî olanla kurulan bu temel bağdır. İnsan olmak, insan haline gelmeyi öğrenmektir. İki saptama yapalım. İlk olarak, iki öğrenme tarzı vardır: bizzat toplum içinde yaşamaktan gelen kendiliğinden bir süreç ve öğretmenleri ve hedefleriyle birlikte bir kasıtlı yöntemler bütünü. İkinci olarak "insan haline gelmek" hiçbir zaman tamamlanmaz ve insanî kültüre ulaşmak hiçbir zaman elde edilemez: eğitime son verecek bir insanlık diploması yoktur!

Bu durumda bizim önerdiğimiz tanım şudur:

Kültüre giriş, insanı hayvandan ayıran özellik iken, eğitim, her insan çocuğuna tedrici olarak kültüre girme olanağını sağlayan süreçler ve yöntemler bütünüdür.

Eğitim nerede, nasıl, kim tarafından ve kim için yapılır sorularını daha sonraki bölümlerde göreceğiz.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM
EĞİTİCİ KURUMLAR

Aile, okul, üniversite, fakat aynı zamanda öğrenci hareketleri, sürekli formasyonlar, sportif federasyonlar, eğitici olarak nitelenen birçok kurum var. Burada ilk üçü üzerinde düşünmekle ve onları kurum yapan şeyi sorgulamakla kendimizi sınırlayacağız.

I. Bir Kurum Nedir?

"Hayvansal kurum"dan bahsedilmez, ki bu da kurumun insanî, daha kesin ifadeyle toplumsal bir gerçeklik olduğunu kanıtlar. Bir toplumdan diğerine değiştiğine göre toplumsaldır; hukuk, aile, okul yüzyıllar içinde o kadar farklılar ki, insan bazen kendine bu kelimelerin hep aynı şeyleri mi ifade ettiği sorusunu soruyor.

Global bir toplum içinde her kurum görece *özerktir*. Örneğin hukuk polis örgütünden daha fazla özerktir, en azından demokrasilerde; bir öğrenci hareketi okuldan daha özerktir. Fakat hiçbir özerkliği olmayan bir kurum artık bir kurum değildir; o yalnızca kurumun bir parçası olacaktır; örneğin X koleji, milli eğitimin parçasıdır.

Aynı şekilde üyelerinden *önce varolması* -okula "girilir"- ve onların gidişinden sonra da varlığını sürdürmesi anlamında bir kurum *kalımlıdır*. veya en azından, tasdikname ya da bakalorya gibi, öngö-

rülebilir biçimler altında ve belirli tarihlerde kendini yeniden üretmesi anlamında düzenlidir. Buna karşılık bir kriz, bir savaş, ne kalımlı ne düzenli değilken kurum değillerdir; bunlar toplumsal olguların bir başka tipine girerler.

Bir kurum *zorlayıcıdır*, çünkü dış baskılara karşı koyarak, üyeleri üzerinde bir otorite uygular ve onların özgürlüklerini sınırlar. Bu zorlamanın maddi düzlemden çok sembolik düzlemde olduğunu ve onun maddi desteğinden yoksun olsa bile kurumun varlığını sürdürdüğünü belirtelim; binasız bir okul, okul olarak kalır, tıpkı "çöl kilisesi"nin kilise olarak kalması gibi. Zorlama şeflerin üzerine de uygulanır; kilisesini dağıtmaya karar veren bir papa görmek güçtür: Örneğin Max Weber, üyelerinin anlaşılmasına bağlı olan ve onlar tarafından dağıtılabilen derneği *(Verein)*, üyelerine ve hatta dışardaki insanlara kendini dayatan kurumdan *(Anstalt)* ayırır.

Bu zorlama keyfî değildir. Sonuçta kurum, zorlamayı meşrulaştırarak sınırlayan *kurallara* tabidir. Bu kurallar, öğretim içindeki "resmi talimatlar" gibi açık olabilirler veya öğretme ve değerlendirme biçimlerine yön veren gelenekler gibi kapalı olabilirler. Ailede kurallar kapalıdır, hukuk buraya kriz durumunda müdahale eder.

Buraya kadar yalnızca kurumun anatomisinden bahsettik. Kurumu anlamak, ancak onun her zaman toplumsal bir fonksiyonu olduğunu dikkate almakla mümkündür. Örneğin okulları hapishanelerden veya fabrikalardan ayıran şey nedir? Fonksiyonlarıdır, gerçekte kötü bir şekilde yerine getirseler bile, uygulamaya yöneldikleri öğretme fonksiyonlarıdır. Zaten kurum içinde "şeylere" bir anlam veren, tebeşirden "didacticiel"e (bilgisayar yardımlı eğitimde kullanılan yöntemler bütünü ç.n) kadar

onları bir araç olarak veya engeller olarak niteleyen fonksiyondur. Fonksiyon özellikle eylemlere anlamlarını verir; burnunu silen bir öğretmen, bunu örneğin bir dili doğrudan yöntemle öğretmek için "pedagojik bir amaç doğrultusunda" yapmadığı sürece, bir öğretici olarak hareket etmez. Fonksiyonu dikkate alınmadan bir kurum tanımlanamaz.

Özet olarak kurum şöyle tanımlanabilir: görece özerk, kalıplı veya düzenli, kurallara göre zorlayıcı ve toplumsal fonksiyonuyla ayırdedilen toplumsal bir gerçeklik.

II. Ereklikten Kaçınılabilir mi?

Fonksiyon kavramı yine de sorunludur. Sosyologlar onu ereklik kavramından kaçınmak için kullanırlar. Gerçekte ereklik, amaçlar yoluyla bir açıklamadır, dolayısıyla bunları koyma kapasitesine sahip bir varlığın -bahçesini yapmak için bir bel satın aldı- yani bilinçli ve özgür bir bireyin önvarsayımına dayanan bir açıklamadır. Fakat ereklik, bilincin bulunmadığı durumda kullanılabilir mi?

Bir oltalı balık avı topluluğu gibi hemen hemen tamamen üyelerinin anlaşmasına dayanan bir dernek sözkonusuysa, ereklikten bahsedilebilir; derneğin "çünkü"sü bir "... için"dir. Okul veya üniversite sözkonusu olduğunda tamamen farklıdır. Bunlar ancak, erekliği yanlış kullandıkları için kurumun toplumsal niteliğini tanımazlıktan gelen iki tavrın reddedilmesiyle anlaşılabilirler.

Birincisi, örneğin okulun yasa koyucu tarafından kurulduğunu ve fonksiyonunun onu yöneten metinlerle belirlendiğini varsayan *hukukçuluktur.* Oysa resmi bir metin, zaten varolan bir okulu örgütlemekten veya yeniden biçimlendirmekten baş-

ka bir şey yapmaz; üstelik onu bazı sınırların ötesinde değiştiremez. İster iktidarı ellerinde bulunduranlar isterse bizzat kurumun görevlileri sözkonusu olsun, kurumun gerçekliği bireylerin bilincini ve iradesini aşar. Kurumlar evrim gösteriyorlarsa, bu kararname ile olmaz.

İkinci tavır, *psikolojizmdir;* doğruyu söylemek gerekirse bu tavır, bu evrimi daha iyi açıklar, çünkü kurumu, üyelerinin iradesi ile "kurulan" ve dolayısıyla onlar tarafından değiştirilebilen bir dernek olarak görme eğilimi taşır. Ancak, kurum bir dernek değildir. Kuşkusuz "kurumsal pedagoji"nin hatası buradadır; pratiği ne kadar zengin olursa olsun, öğrencilerinin ve öğretmenlerinin okul üzerinde "kurucu" bir iktidar uygulayabileceklerine safça inanarak okulun niteliği konusunda yanılgıya düşer. Kuşkusuz onu "hareket ettirebilirler", fakat çok dar sınırlar içinde ve varlığı onlara bağlı olmayan bir gerçeklik olarak. Kurum, psikolojikliğe, hukuksallığa olduğundan daha fazla indirgenemez; tamamen toplumsaldır.

Ve toplumsal olanın indirgenemez özgüllüğünü açıklamak içindir ki, Durkheim, *Les règles de la méthode sociologique*'de (PUF, 1947), ereklik kavramının yerine fonksiyon kavramını geçirmeyi önerir. Günümüzde, sürekli formasyonda farkedildiği gibi, bu rol ona başlangıçta verilenden farklı olsa bile, *fonksiyon* bir kurumun toplumsal bütün içinde oynadığı fiilî roldür. Doğal bilimlerden alınan "fonksiyon" terimi, toplumsal alana aktarıldıktan sonra nesnelliğini korumakta mıdır? Bize göre, her durumda, fonksiyon erekliği ortadan kaldırmaz; onu bir başka biçim altında içerir.

Bu bizzat Durkheim'da görülür. Ona göre fonksiyon kurumun yararlılığıdır. Oysa toplumu, temel

uyumu ile nitelenen bir organizma olarak gördüğüne göre, onun bütün organlarına, tam olarak kurumlarına, bazı geçici uyumsuzluklara rağmen, yararlı bir rol vermesi normaldir. Sonuçta, toplumsal olguların, "toplumu kendisiyle ve dışarısıyla uyumlu hale getirecek şekildeki" bu yardımı olmadan, toplum varlığını sürdüremeyecektir. Örneğin okulu alalım; modern toplum içinde ikili bir fonksiyona sahiptir; farklılaştırıcı fonksiyon, çocukları gelecekteki mesleki görevlerine hazırlamak; birleştirici fonksiyon, aynı dili, aynı temel bilgileri, aynı değerleri öğreterek ulusun birliğini hazırlamak. Bu, okulun bir şey *için* varolduğunu söylemektir, bilimin değil fakat felsefenin yetki alanı içindeki bir ereklik koymaktır.

Çünkü olgular, tamamen farklı bir şekilde yorumlanabilir. Marksizm örneğini alalım. Marksizm'e göre, bir kurumun fonksiyonu onun yararlılığı ise, bu nadiren bütünün yararınadır: bundan faydalanan, bir sınıftır. Kapitalist rejimde okul, hakim sınıfın hizmetindedir; farklılaştırıcı fonksiyonu ayıklamadır ve dolayısıyla eşitsizlikleri yeniden üretmektir; birleştirici fonksiyonu hakim ideolojiyi zihinlere yerleştirmek ve ayıklamayı olumlamaktır (başarısızlığın hakedildiğini göstermek, vb.). Bu akıl yürütme tarzıyla Marksizm erekliği ortadan kaldırmaz, ikiye katlar. "Tarihle aynı yönde" giden fonksiyon vardır, ters yönde giden fonksiyon vardır. Fakat her iki durumda da bir ereklik sözkonusudur; kurum, gerici veya ilerici -ve okul "diyalektik olarak" hem gerici hem ilericidir- her zaman bir sınıf *içindir*.

Son bir örnek, bir kurumun fonksiyonunun, diğer kurumlarınkine karşı veya tamamlayıcı olarak tanımlandığını ve böylece toplumsal dengeye katkı-

da bulunduğunu düşünen N. Postman'ın "ekolojik" bakış açısını ele alalım. Okul konusunda oldukça açık; fonksiyonu, bir kasınkı gibi "antagonisttir." Durgun ve kapalı bir kültür içinde, bir ilerleme ve açılma fonksiyonu yerine getirir; sonsuz değişime açık bizimki gibi bir kültürde ise tersine bir hatırlama ve yargılama fonksiyonu sağlar. Veya dahası, bunu sağlamak zorundadır ve Postman, kendisini medya araçlarına uydurduğunu ve yalnızca kendisinin öğretebileceği şeyi öğretmekten vazgeçerek Amerikan okulunun kendi fonksiyonuna ihanet ettiğini söyleyen ilk kişidir. Postman'a göre kurumun kendinde değeri yoksa da, toplumsal dengenin böyle bir değeri vardır ve kurumlar onun *için* işlerler, okul onun *için*, modalara ve medya araçlarına karşı "direnmeyi" kendisi için görev bilmelidir. Burada da ereklik.

Kısacası fonksiyon, sıkı bir şekilde psikolojik veya hukuksal bir bakış açısından kurtararak toplumsal erekliği görelileştirir. Fakat bir kurumun *fonksiyonunu* gerçek *işleyişinden* ayıran şey, onun ideal bir referans, bir değer taşımasıdır. Erekliği olmayan eğitici bir kurum, eğitici olmayacaktır. Yalnızca bir kurum mu olacaktır?

Son bir soru soralım. Toplumun karmaşık yapısı içinde her kurum kendi fonksiyonunu, genellikle diğer kurumlarınkiyle uzlaşmaz bir şekilde, az çok iyi bir biçimde yerine getirir. Fakat bütün kurumlarda ortak olan bir fonksiyon yok mu?

Diyelim ki var ve bir ortak fonksiyonun belli bir güven telkin etmeye dayandığını düşünelim, ki bu güven olmadan toplumsal hayat olanaksızdır. Kendimizi tedavi ettirmek için tıp camiasına, bizi yargılaması için yargıçlara ve çocuğumuzu okutması ve geliştirmesi için okula güven duyarız. Ve kuruma

duyulan bu güvenin gerekçesi, üyelerinin yeteneğidir.

Kuşkusuz güven suistimal edilebilir, doktorlar, yargıçlar, hukukçular düş kırıklığına uğratabilirler. Gerek bilgi, sağduyu, fiilî yetki eksikliğinden dolayı. Gerekse tembellikten kokuşmuşluğa kadar giden ahlaklılık eksikliğinden dolayı. Güvensizlik genelleştiğinde, kurum yıkılır veya dönüşür (polis bir mafya haline gelir!) Fakat normal durumda, kurumun üyelerinin onun özgül fonksiyonunu yerine getirme (örneğin öğretmenlerin öğretme) kapasitesine sahip olduklarının ve eğer biri tersini iddia ederse bunu kanıtlamanın ona düştüğünün kabul edilmesi anlamında *güven varsayılmıştır*. Bu varsayılmış güven olmadan, toplumsal hayat olmayacaktır.

III. Aile

Şu halde eğitici kurumları fonksiyonlarıyla tanımlıyoruz. Oysa birinci fonksiyon, çocuğun alışkanlıklarını coşkularını, duygularını biçimlendirerek, her türlü entellektüel ve akılcı öğretimden önce, onu eğitime hazırlamaya, onu "yetiştirmeye" dayanır. Eskiler bunu çok iyi anlamışlardı.

Platon şöyle der: "Eğitimden *(paideia)* öncelikle çocuğun kazandığı erdemi anlıyorum"; bu ilk eğitim, "zevk, sevgi, acı, nefret" gibi en ilkel duyguların, ilerde çocukta ortaya çıktığında akıl ile kendiliklerinden uyuşacakları şekilde, iyi alışkanlıklarla biçimlendirilmesine dayanır. Bu ilk eğitimin, *mousikè*'nin rolü, akıl yürütme ve anlama kapasitesine sahip olmadan önce çocuğu estetik araçlar yardımıyla iyiyi sevmeye ve kötüden nefret etmeye yatkınlaştırmaktır:

"Ve akıl ortaya çıktığında, çocuk onu benimser

ve müzik içinde beslendiği ölçüde onu daha fazla sevecenlikle hısım olarak kabul eder" (*République*, III, 402; bkz. Aristoteles, *Ethique à Nicomaque*, X, 1179).

Platon ve daha az derecede Aristoteles, bu temel eğitimi, Sparta modeli uyarınca, siteye emanet etmek istiyorlardı; bugün biz bunun ailenin fonksiyonu olduğunu düşünüyoruz.

Fakat aile hâlâ bu kapasiteye sahip midir? Modern aile aşırı derecede yetersiz değil midir? Yalnızca hacmi açısından değil, fakat fonksiyonları ve otoritesi açısından da daraldığı biliniyor; anne babalar artık çocuklarının evliliği veya mesleği hakkında karar veremiyorlar; yalnızca birkaç şey hakkında mı karar verebiliyorlar? Yine de, çocukları karşısında iki temel fonksiyonunu hâlâ koruyor: onları korumak (beslemek, giydirmek, bakmak, vb.) ve eğitmek.

Burada bir paradoks ortaya çıkıyor: Kontrollü de olsa, itiraz edilse de anne babaların çocukları üzerindeki otoritesi, katı bir hükümdarın uyrukları üzerinde uygulamayı düşlediğinden çok daha güçlüdür. Anne ve babaların hayata ve ölüme karar verme hakları yoksa da, en azından çocuğun yaşaması ve ölümden kurtulması onlar sayesindedir; ona herhangi bir davranışı empoze edebildikleri veya yasaklayabildikleri gibi, onu en özel, en sürekli düşüncelerinde ve duygularında da biçimlendirebilirler. Bizim demokratik sistemimizde, ailenin iktidarı oldukça monarşik olarak kalır ve onu uygulayanların doğumun onlara verdiği yetkiden başka yetkileri yoktur.

Böylece birçok düşünürün aileye karşı çıkması açıklanıyor: "Çocuk yapmanın daha iyi bir yanı yok, diye yazıyor Sartre; onlara ***sahip olmak***, ne kadar

büyük haksızlık!" (*Les mots*, s.11). Ona göre, bu "sahip olma", mülkiyet hakkının sınırı aşan bir biçimidir, geleceğini belirleme gücüne sahip olunan insanî bir varlığın sahiplenmedir. *Koruyucu* olarak aile, kapalı topluluk, muhafazakâr bir rol oynar; her türlü yenilikten, her türlü karşı-konformizmden, her türlü ayaklanmadan, hatta her türlü düşünceden sakınır. *Eğitici* olarak, kaçınılmaz bir şekilde kendi hiyerarşik ve eşitliksiz yapısını dayatmaya yönelir; bir büyüğün, hatta bir babanın veya bir annenin üstesinden gelmek onlara küfretmek demektir. Piaget (1957), ailenin çocukta, anlaşılmaz olduğu ölçüde daha kutsal olan bir kurala bir itaat ve zorlama ahlâkını korumaya çalıştığını göstermiştir. Çocuğu korurken ve eğitirken aile, her zaman onu ebedi bir ergin olmayan kişi haline getirmek tehlikesiyle karşı karşıyadır.

Eleştiriler yalnızca bölünmüş, egoist, kötü aileyi değil, aynı zamanda birlik ve sevginin hakim olduğu mutlu aileyi de hedefler. Gide'in, "parmaklıkları, seven kişilerin kolları olan bir hücre rejimi" olmakla suçladığı aile tipi tam da budur. Karşılıklı sevgi, birbirine acı çektirmeme kaygısı, kabul etme ve kabul edilme de her türlü bağımsızlaşma girişiminin önünde bir engeldir. Aile birlik halinde kalır, çünkü her birey orada kesin olarak, hiç değişme olmadan, hiç sürpriz olmayan aynı rolü oynamayı kabul eder. Kuşkusuz ünlü ergenlik çağı krizinin nedenlerinden biri burada yatmaktadır: aileler, dünün çocuğunun, sırlarıyla, fikirleriyle, tutkularıyla birden bir başka varlık haline gelmesini kabul etmezler, anlamazlar; ve buradan çatışma doğar.

Kısacası, monarşik bir prensip temeline oturan aile, ancak bunaltarak koruyacaktır ve ancak dondurarak yetiştirecektir. Bu eleştiriler yeni değil.

Bunlar, Platon gibi rasyonalistlere de özgü değil, çünkü İncil'de de bunlara rastlanır: "Eğer annesine ve babasına kin duymayan biri bana gelirse..." (Luc XIV, 26). Günümüzde ailenin otoritesine, ileri sanayi toplumlarında olduğu kadar Üçüncü Dünya ülkelerinde de itiraz edilmekte; her yerde toplumsal ilerlemenin ve bireyin özgür gelişmesinin engelleyicisi olarak ortaya çıkmakta. Ve iyi bir ifadeyle belirtildiği gibi (bkz. Lacroix, 1948), modern insanın kimliği babanın sembolik ölümünden geçer. Tam da bu nedenle modern değil midir ve kendini insan olarak kabul etmektedir?

Aileye yönelik bu eleştiriler onu ortadan kaldırmadılar. Kuşkusuz değişme eğilimi taşıyor, üstelik iki zıt yönde; bir yandan tek ana/babaya dayalı (mono-parentale) aile ve öte yandan topluluk halinde genişleyen aile. Fakat yeni biçimleriyle birlikte, fonksiyonlarını koruyor ve hatta bunlar güçlenme eğilimi taşıyorlar: bireyin giderek daha yalnız ve daha yoksun olduğu bir dünyada, koruma fonksiyonu; köy, dükkan, kilise, vb. gibi kendiliğinden eğitici ortamların yok olduğu ve okulun öğretimden başka bir şey vermediği bir dünyada eğitim fonksiyonu. Sonuçta, okul kadar aile de hâlâ kendini korumaktadır; onlara yöneltilen radikal eleştiriler, onları ortadan kaldırmak bir yana, tersine onları güçlendiriyor gibi görünüyor. Bu da, bütün nedenlerden daha güçlü olarak bir gerekliliğin varlığını göstermektedir.

Bu gereklilik, Yunanlılar'ın gayet iyi gördüğü gibi, temel eğitimin gerekliliğidir. Alain'in dediği gibi, bütün diğer okullardan önce bir *duygu okulu* gereklidir ve bu fonksiyonda ailenin yerini neyin tutabileceği pek bilinemiyor. Comte ve Freud gibi çok farklı yazarlar, ailenin rolünün, insanın içinde da-

ha fazla hayvanî fakat aynı zamanda daha sağlam olanın, içgüdülerin değiştirilmesi olduğunu belirtirler. Freud'a göre özellikle, Oedipus'un ortaya çıkışı ve üstbenin oluşumuyla birlikte, ailenin bastırdığı ve yüceleştirdiği libido sözkonusudur; Freud nevrozların düğüm noktasının burada bulunduğunu belirtir ve ailevi eğitimin tehlikeleri üzerinde durur. Fakat izleyicilerinden bazılarının yaptığı gibi onu tamamen de reddetmez. Ona göre libidonun bastırılması ve üstbenin oluşumu insanın geleceği için kaçınılmazdır; insan olmak, bastırılmaktır. Az ya da çok iyi, veya az ya da çok kötü insan olunabilir, fakat insan olmamazlık edilemez.

Auguste Comte, daha olumlayıcıdır. Aile incelemesi (*Système*, cilt II, bölüm III), kuşkusuz, ailenin kendine özgü fonksiyonu hakkında, en kaba içgüdüleri, cinselliği ve analık duygusunu toplumsal eğilimlere dönüştürmeye, dolayısıyla insanı insanîleştirmeye dayanan fonksiyon hakkında bizi en iyi aydınlatan incelemedir. Temel eğitim buradadır ve aile onu, öğreterek değil fakat varolarak, her bireye kendi rolünü oynamasına izin vererek gerçekleştirir. Anne sevgisi içinde her türlü sevgi modelini, babanın duyguları içinde her türlü itaat ve aynı zamanda her türlü hayranlık modelini keşfetmek için çocuk olmak yeterlidir. Yeterli, fakat gerekli. Duygu okulu olarak ailenin yeri doldurulamaz. Aile bağının yanlış ve zararlı olabileceği konusunda Comte yanılgıya düşmez; yine de onu insanın insanı tanımasını ve sevmesini sağlayan tek araç olarak görür. Ona göre, duygularımızın bu kökenini tanımazlıktan gelen her devrimci girişim başarısızlığa mahkûmdur, çünkü saf olduğu ölçüde daha da zayıf olan ve sonuçta yalnızca şiddetle korunabilen soyut bir kardeşlik temeline dayanır.

Ailenin çocuklar için yalnızca eğitici olmadığını ekleyelim. O, anne babalar için de bir duygu okuludur. Onlar da bir çift olmanın, sonra çocuk sahibi olmanın deneyi içinde, coşku veya tutku olarak değil, fakat diğer varlıklar karşısında sorumluluk olarak, karşılıklılık olarak, duyguyu öğrenirler. Çocuk anne babasının eğiticisidir. Kuşkusuz bunu birçok tarzda yapar ve bunlar yaşına göre değişir. Fakat öncelikle, onlara yönelik bu sonsuz, genel beklentiyle öyledir ve onlar bu beklentiye ancak ona yetişkin olmayı, yani varolmayı öğreterek yanıt verebilirler.

O halde işte bizim sonuçlarımız.

1) Ailenin temel fonksiyonu, en hayvanî itkilerden yola çıkarak ve onları değiştirerek duyguları biçimlendirmektir. Tarih göstermiştir ki bu fonksiyon, ailenin alabildiği en çeşitli biçimler arkasında varlığını sürdürmüştür.

2) Aile, bu fonksiyonu yerine getirme kapasitesine sahip tek kurum gibi görünür. Ve bu tez, anne babaların özel çocuğunun (doğal veya evlatlık) hayatının başlangıcında, hatta bazen fiziksel olarak, çok sert bir şekilde engellendiğini gösteren birçok psikolojik araştırma tarafından desteklenir; soğuk hatta düşman bir toplumla karşı karşıya bulunan çocuk kendini varolmaktan bile suçlu hisseder, bu da onun normal bir şekilde büyümesini engeller (normal büyüme şefkatı gerektirirken).

3) Aile fonksiyonunu öğreterek değil fakat varolmakla yetinerek yerine getirir. Yani sevmekle yetinerek. Aile sevgisi genellikle körükörüne, fırtınalı, acımasızdır. Yine de erkek ya da kadın, yetişkin ya da çocuk, bireyin kendini yeri doldurulamaz bir varlık olarak keşfetmesini sağlayan, dünyadaki tek fırsattır.

4) Bu ailevi eğitim, eğiticilerin eğiticisi olan ço-

cuklar kadar ana babalarına da fayda sağlar. Tam anlamıyla "sürekli" bir eğitim var ise, o buradadır.

5) Bir kurumun yalnızca varsayılan güven ile varlığını sürdürdüğünü gördük. Global toplum, en azından belli bir yaşa kadar ve belli sınırlar içinde çocuklarını kendi anladığı biçimde eğitmesi için aileye güven duyar; zorlayıcı yasalar, yalnızca ailenin bu güvene layık olmaması durumunda müdahale ederler. Bugün, duygu okulu olarak aile, diğerlerine ve kendine olan bu güveni öğretir, ki bu güven olmadan toplumsal hayat olanaksız olacaktır. İşte onu meşrulaştıran budur.

IV. Okul

Günümüzde okul en gelişmiş kurumlardan biridir. Dünyanın her yerinde, zorunlu okul süresinin yanısıra, mevcut okul sayısı da hiç durmadan artıyor. Ve kuşkusuz modern toplumun en fazla önem verdiği kurum budur; onunla ilgili projelerin, reformların ve hatta eleştirilerin bolluğu bu öneme tanıklık eder.

Okul nedir? "Istırap okulu", "Frankfurt okulu" gibi ikincil anlamları bir yana bırakalım. Üç anlam buluyoruz. İlk olarak kollektif bir öğretim yapmaya ayrılmış bir müessese. İkinci olarak, bu müessesenin yalnızca bir organı olduğu milli veya özel kurum. Son olarak bütün çocuklar için aynı ve mesleki bir ereklik taşımadan temel öğretim veren, öncekinin parçası olarak kurum; bu üçüncü anlamda, "okul" ilk veya asıl veya temel okul için eksiltili bir ifadedir.

Okulsuz toplumlar olduğunu ve bulunduğu yerde de okulun bir toplumdan diğerine değiştiğini belirtelim. "Geleneksel" denilen okul güven uyandırıcı

bir mitten veya kullanışlı bir korkuluktan başka bir şey değildir. Gerçekte, aynı yaştaki çocuklara yönelik, programlarla, saatlerle yürütülen kollektif bir öğretim veren ana ders veya temel sınıf, 19. yüzyılın ikinci yarısının "yenilikleridir." Önceden okul tamamen farklıydı.

O halde neden okul? En mükemmel cevap verme biçimi, onun işleyişiyle ilgili ve gelecek bölümde göreceğimiz eleştirilerden yola çıkmak değil, fakat onun varlığını sorgulamaya kadar giden eleştirilerden yola çıkmaktır.

İvan Illich'in (1971) değeri, okulu radikal reddedişiyle, *a contrario* olarak onda yeri doldurulamaz şeyin ne olduğunu göstermiş olmasıdır.

Ona göre okul, zorunlu olduğu için insanları öğrenmekten soğuttuğuna göre hem etkisizdir ve kitlesel olarak yoksulları okutmakta başarısız kalsa da, yine de aşağılık ve suçluluk duygularını tamir edilemez bir şekilde aşılayarak onlara bir öğretim vermeyi başardığına göre hem de zararlıdır. Yazarın okulun yerine koyduğunu iddia ettiği, hepsi de isteğe bağlı "şebekeleri" bir yana bırakalım ve onun eleştirisinin iki konusunu ayıralım: bir yanda zorunlu okul, öte yanda okul tekeli.

Bugünkü modern uygarlığımızda, okulun yerine, her bireyin bütün hayatı boyunca kendi seçtiği şebekeler içinde kullanabileceği "formasyon biletleri"ni geçirerek okul zorunluluğu kaldırılırsa ne olur?

Bir ilk fonksiyon, çocukların korunması fonksiyonu ortadan kalkacaktır. Illich'in sandığının tersine, gençleri çalışma dünyasına sokmanın onları manipülasyondan ve sömürüden kurtaracağına dair hiçbir kanıt yoktur; her şey tersine bir kanı uyandırıyor: üretici çalışma içinde birey her şeyden

önce bir araçtır. Oysa öğrenci okulda yaptığı şeyi kendi için yapar.

Bugün okul, koruyucu fonksiyonu içinde ailenin yerine geçmeye yönelik basit bir ana okulu değildir. Eğer koruyorsa, bunu öğretmek için yapar. İşte bir başka kurumun -veya dahası bir "kurum eksikliği"nin- yapabilmesi zor gibi görünen pozitif fonksiyonu.

Burada da Illich bize değerli bir yardım sunar. Okulda bir "sözdizim", yani zorlayıcı ve boş bir kurallar sistemi öğrenildiğini, oysa hayatta bir "anlambilim", yani anlam ve çağrışım açısından zengin tecrübeler kazanıldığını belirtir; sözdizim: okuldaki hesabın amaçsız formalizmi; anlambilim: birlikte yararlı bir alet yapmak için harcanan çaba. Buna, sözdizimden yoksun bir dilin karman çorman bir dilden başka bir şey olmadığı ve aynı şekilde kurallardan yoksun bir bilginin, karışık enformasyonların ve kör becerilerin uyumsuz bir bütününden başka bir şey değildir. Bu belirtildikten sonra, İllich'in iştiaresi tamamen ona karşı çevrilerek saklanabilir ve sözdizim dil için ne ise, okul bilgisinin de hayat tecrübesi için o olduğu, yani onun düzenleyici ilkesi olduğu söylenebilir. Bu durumda *okul bilgisini* niteleyen şey nedir?

İlk olarak *uzun vadeli* bir bilgi sözkonusudur. Birisine aradığı yolun sağdaki üçüncü yol olduğu belirtilirse, ona hemen yararlı olacak, fakat kuşkusuz bir daha hiç işine yaramayacak bir enformasyon verilir. Eğer ona harita yardımıyla yolunu bulması öğretilirse, her zaman ve en farklı koşullarda kullanacağı bir bilgi kazanmış olacak. Okulun aktarma iddiasında olduğu bilgiler bu tür bilgilerdir, daha sonrası için, hayatta yönünü bulabilmesi için gerekli bilgilerdir. Gerçekte, okulda öğrendiğimiz

tarihsel olguların çoğunu unutuyoruz, fakat bunlar bize yetişkin bir yaşta bir tarih kitabı okuma, bir anıtı anlama olanağı sağlıyorlar. İngilizce ve matematikten öğrendiklerimizi unutuyoruz, fakat gerektiğinde onları çok hızlı bir şekilde yeniden öğrenme, sonuçta öğrenme kapasitesine sahibiz.

İkinci olarak, mantıksal biçimde birbirine bağlanan *organize* bilgiler sözkonusudur. Bir matematik temeli olmadan kimya olmaz, dilsel ve retorik yetenek olmadan edebiyat olmaz, tek kelimeyle, öngereklilikleri belirleyen, bir başka deyişle onu izlemek için önceden neyi bilmek gerektiğini belirleyen bir program olmadan öğretim olmaz. Hiçbir zaman astronomi ve yüksek matematik görmemiş biri bir gözlemevini ziyarete gidebilir; orada aygıtlar ve belki yıldızlar görecektir, ona dev rakamlardan, izafiyetten bahsedilecektir... Fakat yine de astronomiyi bilmeyecektir.

Üçüncü olarak *didaktik transpozisyon* yoluyla öğrencilerin düzeyine uyarlanan, getirilen bilgiler sözkonusudur. Okulda öğretilen bilgi, üniversitelerin araştırma merkezlerinde üretilen bilgi değildir; bu arıtılmış, öğrencilerin düzeyleri ölçüsünde basitleştirilmiş bir bilgidir. Lisede, Collége de France'da olduğu gibi matematik öğretmek veya okulda üniversitede olduğu gibi La Fontaine okutmak sözkonusu değildir.

Dördüncü olarak, *kanıtlara dayalı* bilgiler sözkonusudur. "Kanıtlanmış" demiyoruz çünkü bu öğretimin içeriğini yalnızca kesin bilimlere indirgemek olacaktır. Fakat doğrulamalarıyla birlikte ortaya konan ve her zaman eleştirilmeye elverişli olan bilgiler sözkonusudur, öyle ki bu iki etkinlik, doğrulama ve eleştirme kuşkusuz bilgilerin kendilerinden daha önemlidir (yine sözdizim!). "Size söyle-

diğime göre doğrudur", okulda duyulmaması gereken, okulu yadsıyan türden bir cümledir. Buna karşılık, sözleri öğrencileri tarafından onlara öğrettiği yöntemler uyarınca eleştirilen bir öğretmen, kendinin tam olarak başarıya ulaştığını kabul edebilir; onları kendi düzeyine getirmiştir.

Beşinci olarak, *çıkar gütmeyen* bilgiler, yani en azından o an için mesleki veya başka bir ereklik taşımayan bilgiler sözkonusudur. Kuşkusuz, nesnelerin yapımından bir kooperatifin yönetimine kadar teknikler okula sokulabilir. Yine, bazı sosyalist ülkelerde olduğu gibi, her okul, endüstriyel veya tarımsal bir üretim işletmesine de bağlanabilir. Fakat okuldaki çalışma, entellektüel veya bedenen olsun, frezecinin, cerrahın veya el işçisinin, kim olursa olsun çalışanın her zaman kendi dışında kalan bir amacın aracı olduğu üretici çalışmadan özü itibarıyla farklıdır. Okulda öğrenci bir amaç muamelesi görür, kendi için çalışır, kendi özerkliği için öğrenir. Mesleki formasyon ancak okul dışında veya okul sonrasında olabilir, ve hatta hafızayı bir yapıya kavuşturmak ve bir yargılama gücünü biçimlendirmek kapasitesine sahip kişisel bir öğretimin ardından gelmesi durumunda daha etkili olacaktır. Aynı şekilde, her birine kendi vücuduna sahip çıkma olanağını sağlayan bir öğretim; okuldaki çalışmanın üretici çalışmadan hangi noktada ayrıldığını anlamak için, okuldaki sporu profesyonel spordan ayıran şey üzerine düşünmek yeterlidir.

Okul bilgisinin beş özelliğinin bunlar olduğunu düşünüyoruz. Her türlü ahlâki eğitimi bunun dışında tuttuğumuz için itirazla karşılaşabiliriz. Hiç de öyle değil. Okulun kendine özgü bir ahlâki formasyon verdiğini, aile içinde ve kuşkusuz çalışma hayatı içinde bulunmayan değerler öğrettiğini hatırlaya-

lım: eşitlik, adalet, çaba, eleştirel zihniyet. Eğer okul bu değerleri "öğretiyorsa", bunu ahlâk dersleri vererek değil, bizzat kendisi öyle olarak yapar. Eğer okul olması gereken şey ise, ona gitmek de entellektüel olduğu kadar ahlâki bir eğitim sağlar.

Kuşkusuz okulu idealleştirmek sözkonusu değil ve fonksiyonlarını kötüye kullandığını sık sık görüyoruz. Fakat bizzat bu nedenle suçlanması olgusu, bu fonksiyonların sürekliliğini sağlar.

Ivan Illich'in ikinci itirazıyla bitirelim: modern toplum içinde okul eğitim tekelini kendi elinde tutmaktadır ve Kilise'nin eski özdeyişini kendi lehine değiştirmiştir: Okul dışında selamet yoktur! Ne yazık ki burada haklı gibi görünüyor. Bu tekel kötüye kullanılmaktadır. Sınıf dışında çok şey öğrenildiği ve zorunlu olunmadığı ölçüde daha iyi öğrenildiği kesindir. Bu nedenle okul felsefemiz, ancak eğitici bir *üçüncü ortam* felsefesi ile tamamlandığı takdirde değer taşır: gençlik hareketleri, kültür evleri, amatörler dernekleri, kültürel amaçlı bazı sürekli formasyonlar, vb. Ve halk kitlelerinden gelen gençlik kuşkusuz bu üçüncü ortama ayrıcalıklı gençlikten daha fazla ihtiyaç duyar. Bir başka deyişle, halkın eğitilmek için yalnızca okula sahip olması haksızlıktır. Kendini dayattığı bu noktada okulun tekeli patalojiktir; toplumun anti-eğitici hale geldiğini kanıtlar.

V. Üniversite

Okul gibi üniversite de bugünün dünyasında hiç durmaksızın büyümektedir. Yalnız, okuldan beklenen şey az çok bilindiği halde, üniversitenin fonksiyonları sorgulandığında bocalanmaktadır. Ve bu "bocalayanlara" üniversite mensuplarının kendileri

de dahildir. Üniversite krizdeyse, esas olarak bir kimlik krizi sözkonusudur. Kültürel öğretim veya mesleki formasyon? Araştırmaya öncelik veya öğretime öncelik? Temel araştırma veya uygulamalı araştırma? Seçkincilik riskiyle birlikte öğrencilerin ayıklanması veya aynı düzeye getirilmeleri riskiyle birlikte mümkün olduğunca çok öğrenci alınması? Bilgi birliği veya uzmanlaşmış bilgiler? Başka bir yerlerde cevap verilebileceğini kabul ederek, bu soruları burada cevaplayamayız. Üniversitenin varlığı için gerekli olan fonksiyonları saptamakla yetineceğiz.

Üniversite için şu tanım verilebilir: yüksek öğretimi temel araştırmayla birleştiren kurum. Buradan yola çıkarak *tamamen üniversiteye* özgü üç fonksiyon tipi saptanabilir.

İlk olarak *öğretim* fonksiyonları. Sonuçta öğretim vermeyen bir üniversite, öğrencisiz bir üniversite düşünülemez. Yine de bizzat bu öğretim çeşitli ve bazen antagonist fonksiyonlar yerine getirir.

Orta öğretimi izleyen ve genel ve çıkar gütmez fakat önceden uzmanlaşmış içeriğiyle nitelenen kültürel öğretim vardır. Hukukçular, doktorlar, öğretmenler, vb. yetiştiren mesleki öğretim vardır. Son olarak, üniversitenin veya endüstri ya da ordu gibi dış kuruluşların hizmetine uzmanlar yetiştiren araştırma öğretimi vardır. Bu üç öğretim tipi olgular içinde genellikle birbirlerine karışırlar; fakat ayrı ve bazen çatışma içinde kalırlar. Şu soruyu sorarak bu karşıtlıkları aşmaya çalışalım: bir öğretimin *üniversite* öğretimi olmasını sağlayan şey nedir?

İlk olarak bir "yüksek" öğretim sözkonusudur. Bu terimin hiçbir anti-demokratik yanı yoktur. Onun ötesinde artık bir öğretim olmaması, onun kendi alanı içinde daha ileriye itilemez olması anla-

mında bir öğretim "yüksektir." Bu nedenle, kendilerininkinin üstünde bir merci olmadığına, kayırıcılık ve iltimas riskiyle birlikte, mantıksal olarak tek tek üye kabul etme yolu, seçerek alma olduğuna göre, üniversite mensuplarını atamak çok güçtür. Kuşkusuz yüksek öğretim, yüksek okullar tarafından da ve genellikle daha iyi olarak yürütülür. Fakat üniversite öğretimi mesleki bir öğretime indirgenemez; öğretmenler veya doktorlar yetiştirdiğinde bile, araştırma ile sıkı birliğini oluşturan bir *fazlalık* getirir. Aynı zamanda bir eksiklik olan bir fazlalık. Mesleki öğretim öğrencilere tam olarak düzenlenmiş ve kullanıma hazır bilgiler, anahtar bilgiler vermek zorunda iken, üniversite yapılan bilgiler öğretir ve bunları, bu yapmanın içerdiği bütün sorular ve bütün koşullarla birlikte yaparak öğretir. Bu nedenle olduğu gibi tekrar edilen tamamlanmış bir ders, üniversiteye uygun düşmeme riski taşır.

Bu, üniversitede öğretimin araştırmadan ayrılamaz olduğu anlamına gelir. Fakat *araştırma* nedir? Bize öyle geliyor ki, üniversitedeki araştırma en azından üç fonksiyonu yerine getirir.

İlk olarak derinleştirilmiş veya *temel* araştırma. Genel anlamda araştırma içeriği açıkça kontrol edilebilen yeni bilgilerin üretimidir, iki dönem içerir. Önce, programlanamayan yenilik: ısınarlama olarak bulunmaz; yenilik ancak bağımsız olma, iktidarların her türlü talimatından ve her türlü uygulama zorlamasından ve hatta başarıdan bağımsız olduğu durumda verimli olabilir. İkinci olarak, bazen bıktırıcı fakat kaçınılmaz bir disiplinle programlanması gereken kanıt. Örneğin bir üniversitenin para-psişik fenomenler üstüne araştırma yapmasını engelleyen hiçbir şey yoktur; fenomeni çok farklı koşullarda yeniden üretmeye dayanan tek-

nikten başlayarak tüm kanıt tekniklerini kullanma hakkına sahip olması koşuluyla. Bilimsel bir olgu, yeniden yapılabilen şeydir.

Bu durumda üniversitedeki araştırmayı, endüstriyel veya askeri araştırmadan ayıran şey nedir? Öncelikle temel olması, yani bağımsız ve çıkar gözetmez olmasıdır. Aynı zamanda herkese açık olmasıdır; üniversitedeki araştırmada sır olamaz.

Bugün Alain Touraine'in dediği gibi, üniversite "yalnızca bir laboratuar değil fakat bir koruyucudur." Bir başka deyişle, araştırma ikinci bir fonksiyon, bir *tutma* fonksiyonu yerine getirir. Bir kütüphaneyle veya bir müzeyle aynı sıfatla korur; yalnızca nesneleri değil, bilgileri ve değerleri de korur. Bu tutma fonksiyonu bazı dönemlerde ağır basmıştır. Örneğin, Attika Yunancası'ndan başka bir dilin öğretilmediği ve mimarların veya vergi idarecilerinin uygulamasıyla hiçbir ilişkisi olmayan soyut bir matematiğin öğretildiği Bizans dönemi üniversitesinde (5. yüzyıldan 15. yüzyıla kadar!). Sonuçta, tutma fonksiyonu Bizans İmparatorluğu gibi tehdit edilen toplumlarda veya sömürgeleştirilmiş Arap ülkeleri gibi hükmedilen toplumlarda baskın çıkar. O halde, üniversitenin ilk görevi kültürel bir kimliği korumaktır.

Fakat bu fonksiyon bizi hâlâ ilgilendiriyor mu? Kuşkusuz. Örneğin bir üniversitenin, yararlı olduğu için değil fakat tersine yararlı olmaması nedeniyle tamamen yok olmak tehlikesi taşıdığı için, kaybolmakta olan bir dili öğretmesi normal bulunur. Kısacası üniversite bir toplumun entellektüel ve eleştirel hafızasıdır. Kutsal bir kültürel mirası aktarır; yararsız ve kırılgan olduğu için kutsaldır ve üniversite olmadan yok olacaktır. Bizans dönemi üniversitesi olmasaydı, uygarlığımız ne olacaktı?

Yine de "eleştirel" bir hafıza. Ve üniversitedeki araştırmanın üçüncü fonksiyonu, onu her türlü kurumdan ayıran bir *düşünme* fonksiyonu burada kendini gösterir. Düşünmek için, yani daha önce düşünülmüş olanı düşünmek için, bilinen veya bilindiği sanılan şey üstüne kendine sorular sormak için buradadır. Epistemoloji, felsefe, estetik gibi bazı disiplinlerde daha net olarak ortaya çıkan bu fonksiyon, sonuçta her türlü üniversite bilgisi için, her türlü araştırma için kaçınılmazdır. Neden?

Öncelikle, çünkü düşünme, bilgi birliğinin, kuşkusuz bugün gerçekleşemez olan, fakat her kültürün yönelmesi gereken ideal olarak kalan birliğin aranmasıdır, ki bu olmazsa bir sürü körükörüne uzmanlaşmalar halinde bölünme tehlikesi vardır. Ortaçağ üniversitesi için aklın ve inancın ilişkileri üzerine düşünmek önemliydi; hatta bu düşünce, Müslüman ya da Hıristiyan Ortaçağ üniversitesinin ruhuydu. Aynı şekilde bir Afrika üniversitesi için, örneğin tıpta veya pedagojide, geleneksel kültür ile Batı kültürü arasındaki ilişkiler üzerine düşünmek önemlidir. Ne yazık ki uygulanmaktan çok ilan edilen disiplinlerarası olmak, diğerleri arasında bir seçenek değildir; üniversitenin ayakta kalması ona bağlıdır.

Sonra, çünkü düşünme bilginin doğru uygulanması için kaçınılmazdır. İnsan genleri ve embriyonları ne ölçüde manipüle edilebilir ve neden? Uzay araştırmasına ve ekonomik araştırmaya sırayla ne kadar önem vermek gerekir? Bu tür düşünme olmadan, bilimlerin ilerlemesine kanserli bir hücrenin çoğalması kadar az hakim olunabilir ve o kadar zararlı hale gelebilir.

Kuşkusuz eleştirel fonksiyon dışarda uygulanır. Fakat üniversite eleştirinin bir ölçüde kurumsal,

resmi olduğu tek mekândır; her şeyden önce bir "eğlence" ve bağımsızlık mekânı olmak zorunda olan bir mekân. Evet, bir gazetede şu ya da bu artist veya şu ya da bu politikacı eleştirilebilir; aynı şekilde arkadaşlar ya da yakınlar eleştirilebilir; fakat her zaman tüm sorumluluğu üstüne alarak! Ve eleştiri bunu hiç unutmayacaktır, gerek kibarlıkta gerekse saldırganlıkta aşırıya kaçacaktır. Eleştirinin, gelenekleri ve yöntemleriyle korunan serinkanlı bir düşünce olabildiği bir mekan, her an "neden" diye sorabilme hakkının ve buna karşılık buna cevap verme görevinin bulunduğu bir mekân gereklidir.

Şimdi üniversitenin, onu çevreleyen ve üstelik onu finanse eden toplum karşısındaki fonksiyonlarına bakalım.

İlk toplumsal fonksiyon, *ünvanların verilmesidir.* Bir üniversitenin bunu, denk düşen bir öğretim vermeden sağlayabileceğini belirtelim. Örneğin 19. yüzyılda, "fakültelerde", dışarda hazırlanan, bakalorya ve doçentlik sınavı yapılıyordu. Evrimleşme meselesiyle birlikte bu fonksiyona yeniden döneceğiz.

İkincisi, Fransa'da 1968 yasasıyla ısrarla öngörülen *yetişkinlerin formasyonu* fonksiyonudur. Bu üniversitenin tekelinde değildir; üstelik kitlesi bir öğrenci kitlesi değildir ve içeriği genellikle yüksek öğretime bağlı değildir. Yine de bilgi açısından zengin bir kurum olarak üniversitenin, onu kabul eden ve bazen finanse eden bölgeyi bundan yararlandırması normaldir. Özellikle, bu formasyon yalnızca eğitilenler için değil, üniversitenin kendisi için de faydalıdır, çünkü onu tamamen farklı bir kitleye hitabetmeye, dolayısıyla başka öğretim biçimleri geliştirmeye, başka sorulara cevap vermeye iter. Son olarak üniversite formasyon verdiği kişilerin pratik ve mesleki tecrübelerinden faydalanabilir.

Üniversitenin fonksiyonları: bu durumda sekiz tane bulduk. Üç öğretim fonksiyonu; üç araştırma fonksiyonu ve iki toplumsal fonksiyon. Sonuçta onun bütün fonksiyonlarının bir birliği bulunabilir mi? Dilbilimsel analiz bize bunların hepsini içine alan bir kelime sunar: hem bilgilendirmeden (*-diğini* öğretmek) hem de çıraklıktan (*-e* öğretmek) farklı bir öğretme tarzını, kendileri için bir değer taşıyan ve birlikte ilerleyen bir öğretim ve bir araştırmayı betimleyen *tahsil* kelimesi. Tahsilin amacı nedir? Bütün analizlerimiz yeniden ele alınırsa, bu amacın tek bir kelimede özetlendiği görülecektir: anlamak. Anlamak, işte üniversitelerin varolma nedeni budur.

Şu halde, bu fonksiyonları karşı karşıya getirecek kadar birbirinden ayırarak, karşılıklı fonksiyonlarıyla birlikte üç eğitici kurum tanımladık. Bize, teorik analizde kuşkusuz kaçınılmaz olan bu bölümlemenin, pratikte çok yıkıcı olduğu ve eğitimimizin iki korkunç eksikliğini meşrulaştırmaya neden olduğu şeklinde itiraz edilecektir.

Bir yandan, bu şekilde kurumlar arasındaki -okul ve aile, endüstri ve üniversite arasında, vb. - *antagonizmaya*, toplum için ve eğitilenlerin kendileri için zararlı olan çatışmaya boyun eğilir. Öte yandan, aynı şekilde toplum için ve gençler için zararlı olan *kopuşlara* -anaokulu ve "yüksek okul" arasında, okul hayatı ve meslek hayatı arasında, vb.- boyun eğilir. Bu şekilde bölmelere ayırarak, kaygılar, başarısızlıklar, dramlar yaratılıyor.

Buna yeniden döneceğiz. Şimdi, ilkel *başlama* törenlerinden bu yana her toplumun eğitimi bir antagonizmalar ve kopuşlar dizisi olarak kabul ettiğini belirtelim. Antagonizmalar ve kopuşlar, gençliğin üstün bir otoritenin, babanın, öğretmenin, pat-

ronun otoritesinin sonsuz erkinden kurtulması ve gerçekten yetişkin hale gelmesi için ödenmesi gereken bedel bu değil mi? Dahası bunları ölüm değil, özgürleşme faktörleri olarak görmek gerekir. Bu pedagojinin sorunudur.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM
PEDAGOJİ VE ÇATIŞKILAR

Şimdi, bir pedagoji felsefesine girişelim, kuşkusuz onu daha etkili kılmak için değil, fakat neye dayandığını ve bizzat varlığının ortaya koyduğu sorunları sorgulamak için.

"Pedagoji" kelimesi en azından iki anlam taşır. Öncelikle, pedagog olma, öğretme ve eğitme sanatına sahip olma olgusu, özellikle pratik içinde öğrenilen bir beceridir. Sonra bu sanatın teorisi, Durkheim'ın oldukça iyi ifade ettiği gibi bir "pratik teoridir", çünkü insan bilimlerini eğitme sanatına uygulama kaygısı taşır.

Şimdi sorunlar. Pedagojinin derin bir şekilde ideolojik olduğuna, ideolojileri niteleyen bu akıl ve tutku karışımını taşıdığına inanmak için pedagoglar arasındaki tartışmalara, anlaşmazlıklara bakmak yeterlidir. Fakat bu olağan tartışmaların ötesinde pedagojinin kendisinde gizli olan çatışkılar bulunduğunu düşünüyoruz. Onları belki de aşmak için, onların bilincine varmayı kendimize görev edineceğiz.

I. Sofist ve Bilgiler

Çatışkıların en birincisi pedagojilerin kendisiyle ortaya çıkar. Gerçekten bir pedagoji varolduğu andan itibaren, eğitimin içeriği ile biçimini, öğretilecek malzeme ile öğretme tarzını karşı karşıya getir-

mek ve diğerinin aleyhine olarak terimlerden birini seçmek teşvik edilmedi mi? Günümüzde, her ikisi de aynı derecede sekter olan pro-pedagoglar ile anti-pedagoglar arasında Manikeizm tarzında bir tartışmaya tanık olunmaktadır. Buna takılıp kalmamız gereksiz; önemli olan çatışkının gerçekte çok uzağa gittiğini görmektir.

Bilinen ilk pedagojinin, *paidagogein* olmakla (*Théélète*, 167c; *Republique*, 491e), yönlendirme tarzının varış noktasından daha önemli olduğu fikriyle "gençleri yönlendirmekle" övünen Yunan sofistleri olduğunu düşünüyoruz. İçlerinden en büyüğünün dediği gibi: "Bir sofist olduğumu ve insanları eğittiğimi kabul ediyorum" (*Protagoras*, 317b). Ne kadar güzel bir söz! Eğitimin spora ve geleneksel dine indirgendiği bir dönemde, metodik bir sanat olarak eğitimi ilk olarak uygulayanlar, her eyin öğrenilebileceğini ve dolayısıyla "erdem"in (bir başka deyişle, bir insanın ulaşabileceği her türlü entellektüel ve ahlâki mükemmeliyet) bir bağış değil fakat öğrenilen bir şey olduğunu ilk ilan edenler sofistler olmuştur. Ancak, Platon'un dediğine bakılırsa sofistler, doğruyu ve öğrettikleri şeylerin gerçek değerini aramayı es geçmişlerdi; yalnızca öğretimlerinin hedeflerini belirlemekle, onun süresini ve fiyatını saptamakla yetiniyorlardı. Buradan, Platon'un belirttiği pragmatizmleri -doğru olan=etkili olandan başka bir şey değildir- ve rölativizmleri ortaya çıkıyordu: retorikleriyle gençleri etkileyerek, onları "ne iyinin ne de namuslu kişinin, tersinden daha fazla değer taşımadığı..."nı (République, VII, 538e) düşünmeye itiyorlar.

Pedagog ile sofisti karıştırmayalım. Fakat her türlü doğruluktan ve her türlü nesnel değerden yoksun olarak *insanları eğitmenin* gerekçesi zorunlu olarak Protagoras'ın sözüne, *insan her şeyin ölçü-*

südür sözüne dayanıyor gibi görünüyor; bir başka deyişle pedagoji kendisini yücelttiği andan itibaren her zaman, iletmekle yükümlü olduğu bilgileri önemsememe eğilimi taşımıştır. Her pedagojinin eğilimi, biçim açısından, eğitme tarzı açısından bir dogmatizme varmak ve içerik açısından bir rölativizme bağlanmaktır.

Yine de teorisiyle olduğu kadar sanat olarak da pedagoji eğitim için gerekli olarak kalır. Sonuçta Çince'yi öğretmek için bilmek yeterli olmadığı gibi, oğlunun namuslu olması için namuslu olmak da yetmez. Pedagoji, eğitilenlere, bilmedikleri şeyleri öğrenme isteğini ve araçlarını veren düşünülmüş sanattır.

O halde bu "eğilim"den nasıl kaçınılacak? Belki de pedagogların çok az yaptıkları bir şeyi yapmakla, bir tek pedagoji değil fakat birçok pedagoji olduğunun (bu çoğulluk, dogmatizme karşı en iyi parmaklığı oluştururken) bilincine varmakla başlamak gerekir.

Günümüzde, pedagojik teoriler üç büyük akım halinde gruplanabilirler. Modellere bağlı olan ve iletme tarzından çok neyi iletmek gerektiği kaygısını taşıyan klasik akım. Çocuktan, onun tecrübelerinden ve isteklerinden yola çıkan ve öğretilen şeyin öğretilen kişilere uyarlanmasını talep eden yenilikçi akım. Son olarak, pedagojiyi kesin bir bilim veya en azından etkili ve garantili bir teknik haline getirmeye çalışan fonksiyonel veya teknikçi akım. Bu üç akımı, izleyen sayfalarda sürekli olarak bulacağız.

II. Zorlama ve İstek

Pedagojinin "öğrenme isteğini ve araçlarını verdiğini" söylüyoruz... Ve burada, doğrudan uygula-

mayı ilgilendirmesi ölçüsünde daha keskin olan yeni bir çatışkı, öğrenme zorunluluğu ile öğrenme isteği arasında bir çatışkı ortaya çıkıyor.

Klasiklerin konumu iyi biliniyor. Okul hayata hazırlar ve hayat bir oyun değildir. İnsanlığın keşfetmek için binlerce yıl harcadığı şeyi çocuk birkaç yılda kavramalıdır; dolayısıyla katı bir disipline boyun eğmelidir ve kendisine sürekli çaba göstermeyi dayatmalıdır.

Yenilikçi, dayatılan çabanın, çocuktaki öğrenme isteğini öldürmekten başka bir işe yaramayacağı şeklinde cevap verir. Çünkü, çalışsa bile bu, bilgilerin değeriyle ilişkisi olmayan dürtülerle, ikbal avcılığı veya korku gibi güç itiraf edilebilir dürtülerle olacaktır. Aynı şekilde, dayatılan disiplin, sağlıksız düşlerde olduğu kadar şiddete dayalı oyunlarda da kendini gösteren derin bir disiplinsizliği maskeleyecektir. Kısacası, zorlamak yerine, öncelikle, eğitilen kişilerin "talebini", "motivasyonunu", "isteğini" keşfetmek gerekir.

Fakat bu "isteğin" gerçekten, bireylerin ihtiyacı olan öğrenme isteği olacağının garantisi nedir? Bir kapristen başka bir şey mi olacaktır? John Dewey, anlık isteğin ve zorunlu çabanın oldukça ötesinde yer alan bir sentez bulmaya çalışmıştır. Ona göre, ne biri ne diğeri eğiticidir, çünkü bunlar kısa vadeli ve yüzeysel motivasyonlardan başka bir şey değildir. Pedagog gerçek ilgiyi, yani benin, gerçekleştirdiği esere tamamen katılımını ortaya çıkarmalıdır. Geçici isteğin ve verimsiz çabanın ötesinde, kendiliğinden derinlemesine çabayı ve gerçek keyfi yaratan *ilgi çekici olanı* bulmak gerekir. Nasıl? Dewey, sonuçta her öğretimin bir cevap olması gerektiğini, yani öğrencilerin kendilerine sordukları hem entellektüel hem de duygusal sorulardan yola çıkması

gerektiğini söyler. Oysa bu soru/cevap diyalektiği eser içinde somut bir şekilde gerçekleşir. Eser içinde (bir marangozluk çalışması, ekip halinde yazılmış bir roman veya bir kooperatif sözkonusu olsun), öğrenciler, ancak bilimsel veya diğer bilgiler sayesinde çözebilecekleri meseleler ortaya koyarlar; programlarla ilgilenirler çünkü onlara ihtiyaçları vardır ve bir karşılık elde etmek için değil fakat eserlerini ortaya koymak için öğrenmeye çalışırlar; bu eser onları motive eder çünkü "onlara aittir" ve kendilerini onda ifade ederler.

Bu sentez güzeldir, fakat ütopiktir. Örneğin, birkolejin (İskoçya'da gördüğümüz gibi) halk karşısında bir opera sahneye koymaya karar verdiğini düşünelim. Eserin başarılı olması için, doğal olarak en iyi şarkıcılar, en iyi çalgıcılar, dekorlar için en iyi desinatörler, bütçe için en iyi hesapçılar seçilecektir ve "hiçbir işe yaramayan iyiler" figüranlığa ve bilet satışına gönderilecektir. Eser herkesi "ilgilendirecektir", fakat aslar ile ihmal edilenler arasındaki farkları artırarak. Okulun sorunu, ilgilenilmesi değil öğrenmeye ihtiyaç duyulan şeyle ilgilenilmesidir. Bir başka sentez bulunamaz mı?

Sözlü denilen kültürler veya antik düşüncenin ustaları ve hatta İsa sözkonusu olduğunda, her yerde aynı pedagojik yöntem, yani sır yöntemi bulunur. Usta, bilgilerini yayarak değil, gizleyerek, öğrencilerine sırları keşfetmek için zamana ve çok çabaya ihtiyaçları olduğunu göstererek "motive eder." İsa'nın meselleri, havarilerinin kafasını ve bazen bizim bile (örneğin Yetenekler meseli) kafamızı karıştıran gizli bir anlam taşırlar. Aynı şekilde Platon'da bizi bugün hâlâ büyüleyen şey, hiçbir zaman ne olduğunu söylemeden onu bulma isteğini bize bırakarak, aşkın bir gerçeklik bulunduğunu (her şe-

yin ötesinde iyilik) ifade etme sanatıdır; bizi yolun başına getiriyor ve orada bırakıyor; sonsuza kadar.

Sır pedagojisi, az ya da çok derûnî birkaç ustaya özgü değildir. Onun her türlü öğretime uygulanabileceğini düşünüyoruz. Örneğin öğrencilere, *Ağustos Böceği ve Karınca* okunabilir ve hangisi haklı diye sorulabilir. Sonra, kâh ağustos böceğine kâh karıncaya hak vererek okutturulabilir; sonra, kuşkusuz zaten varolmayan cevap hiçbir zaman verilmeyerek öğrenciler tartıştırılabilir. Evet, öğrencileri, sonunda sırrın kendilerinde bulunduğunu anlayana dek, esrarı çözmeye motive etmek.

III. Aktarma ve Kendiliğindenlik

Üçüncü bir çatışkı ikincisini biraz farklı terimlerle yeniden alır, çünkü içerikler meselesi üzerinde durur.

Bir yandan eğitim (terimin bütün anlamlarıyla), becerileri, bilgileri ve değerleri aktarmak, bir başka deyişle her bireye, insanî mirastan mümkün olduğunca en büyük ve en iyi payı alma olanağını sağlamak zorundadır. Fakat öte yandan modeller dayatmanın, eğitilen kişideki, yalnızca ifade yolları arayan ve engellendiği için, yıkıcılık, saldırganlık gibi sapkın ve kötü biçimler altında patlak verecek olan bu muhteşem yaratıcılığı yok ederek onu pasif ve itaatkâr bir varlık haline getirmeye yolaçtığı doğru değil mi?

Aktarma teriminin, doğruyu söylemek gerekirse şanssız bir istişare olduğunu belirtelim, çünkü bilgiyi hareketsiz bir şey haline ve öğreneni pasif bir alıcı haline getirir. Aragon'un muhteşem özdeyişini hatırlayalım: "Tecrübe aktarılamaz; yalnızca dogmatizm aktarılabilir." *A fortiori*, ne bir matematik-

sel bilgi ne de bir eserin anlayışı aktarılabilir; olsa olsa bir nöbetçiye aktarıldığı gibi körükörüne talimatlar aktarılabilir.

Modellere tamamen karşı çıkmak ve öğrenenin yaratıcılığına, bağımsız metine, bağımsız resime, bağımsız ifadeye dayanmak mı gerekir? Çocuğun yaratıcılığının kendisinin de bir ürün olduğu, onun da ortam, aile, medyalar, vb. tarafından biçimlendirildiği şeklinde kolayca cevap verilebilir. Dahası, kendiliğindenlik, serbestlik, kendinin ifadesi anlamında bağımsızlık öğrenilmesi gereken bir şeydir. İstenen şeyin istenildiği gibi yazılması için, iyi olarak değerlendirilirse, sonra onlara aykırı davranılsa bile bir sözdizim ve tarz öğretiminden geçmek gerekir. Resim için de aynı şey geçerli: serbestlik, çizginin hafifliği, çerçeveleme, ifade, uzun bir sabırın ürünüdür. Yargılama için de aynı şey geçerli: "kendine ait kişisel bir fikir sahibi olmak" için, kendini klişelerden ve önyargılardan kurtarmak için görmeyi, duymayı, anlamayı öğrenmek gerekir.

Burada da, sonuçta eğitimin karikatürlerinden başka bir şey olmayan iki terim arasında bir sentez bulmak gerekir. Doğru bilginin özü itibarıyla dinamik olduğunu ve onu elde edenin aktivitesine denk düştüğünü göstermeye dayanan bir sentez; öğrenmek, öğretenin ve öğrenenin "ortak eylemidir." Bulunması gereken şey bu ortak eylemdir.

Örneğin yabancı bir dili alalım. Hareketsiz elemanlar, öğrenilmesi gereken bütün bir kelimeler ve sözdizimler "dağarcığı" içerdiği kesindir. Ancak, onu öğrenirken, bir başka düzlemde bir bilgi elde edilir; hareketsiz bir kod, *"Danke schön-Bitte schön"* türünde bir otomatizmler dizisi değil, fakat dilsel bir yetenek, yani bir dilde sınırsız sayıda cümle kurabilme ve anlama yatkınlığı. Körükörüne kuralla-

rın değil, fakat akıl yürütmeyi ve oluşturmayı sağlayan algoritmaların öğretildiği matematik için de aynı durum sözkonusudur. Kendini ifade etme ve yorumlama çifte istidatının elde edildiği bütün estetik alanlar için de aynı durum geçerlidir.

İstidat, aktarmanın ve kendiliğindenliğin ötesinde aradığımız eylemdir. İki şeyi gerektirir. İlk olarak insan aklının başlangıçta öğrenme kapasitesine sahip olmasını, dilsel, matematiksel, etik veya başka bilgileri, aklı "insanileştiren" bu bilgileri (bunları elde etme yatkınlığı, onu "akıl" olarak tanımlayan şey iken) kullanmasını ve öncelikle kavramasını sağlayan kapalı durumdaki kurallara sahip olmasını gerektirir. İstidat aynı zamanda bilgilerin, hareketsiz bir dağarcık değil, fakat dinamik bir biçim oluşturmasını gerektirir; satranç oyuncusunun istidatı ne kuralları tanımasına ne de çok sayıda hamle modelini aklında tutmasına indirgenir; *kurallar ve modeller yardımcı iken, her seferinde* en iyi çözümü bulmaya dayanır.

O halde Platon ünlü paradoksuyla ne demek istiyordu: hiçbir zaman önceden zaten bilinmeden başka bir şey öğrenilemez? Kimsenin, Çince'nin gramer kurallarını doğuştan, kendinde taşımadığı doğrudur; fakat yine de herkes kendinde, öğreneceği gün onları anlamasını ve uygulamasını sağlayacak olan evrensel grameri taşır. Hiçbir zaman görülmemiş bir tablonun uydurulamayacağı doğrudur, ancak görüldüğünde tablo anlaşılabilir ve sonra da "benimsenir." Dansın veya resmin öğrenilmesi de paradoksu doğrular; şöyle ki öğrenci her zaman yapmayı bildiği şeyden yola çıkar ve tüm ilerlemesi gereksiz jestleri tasfiye etmeye ve başarılı jestleri geliştirmeye dayanır.

Biz bir istidat pedagojisinin yanındayız.

IV. Belirsizlik ve Teknikçilik

Bununla birlikte eğitim, bütün bir hareketsizlik alanını, mekanik jestler, ezbere dayalı terimler, vb. içerir ve istidat bu hareketsiz taban üzerinde oluşur. *Pedagojik tekniklerin* esas faydası, mümkün olduğunca bu hareketsizlik alanını daraltmaktır.

Teknikler, eğitim onlara her zaman sahipti. Alfabe, sayı boncuğu, hatta sopa gibi dış teknikler! Öğretimde 18. yüzyıla kadar hakim olan retorik ve diyalektik gibi iç teknikler. Fakat günümüzde başka bir şey sözkonusudur.

Öncelikle, teknik yeniliklerin bir bolluğuna tanık oluyoruz: en bilinenleri sıralarsak, programlı öğretim, audio-visuel, pedagojik hedefler, mikro-öğretim, yapay zekâ ile veya onsuz bilgisayarlı öğretim (BÖ), LOGO didacticiel'leri. Sonra bu yenilikler, "programlar", "hedefler" kavramlarının gösterdiği gibi, endüstriyel tekniklerden esinlenirler ve belli bir bilimsellik iddiasında bulunabilirler; kuşkusuz, böyle bir yenilik için kanıt genellikle, hiçbir bilimsel temeli olmayan bir reklamdan başka bir şey değildir, fakat burada önemli olan bilimselliğin kabul edilmiş norm olduğudur. Son olarak ve özellikle, bu yenilikler, birbirlerine karşı ne kadar dışlayıcı olurlarsa olsunlar, hepsi de aynı pedagojik tez üzerine otururlar.

Bu tez şu şekilde ortaya konulabilir: bir eğitici (veya bir eğitim sistemi), eyleminin sonuçlarıyla ilgilenmeme hakkına sahip değildir. Şu halde ona bu sonuçları kontrol etmesini, böylece öğretimini en nesnel ve en kesin biçimde değerlendirmesini ve bu değerlendirmeye bağlı olarak eğitici eylemini hiç durmaksızın düzeltmesini sağlayacak olan "araçları" vermek gerekir. Günümüzde bilgisayar ideal

araç olarak görünüyor, fakat esas olan araç değildir. Esas olan ne istendiğinin (son hedef), ona nasıl ulaşılacağının (operasyonel hedefler) ve son olarak gerçekleştirilen şeyin (değerlendirme) ne olduğunun tam olarak bilinmesidir.

Araçsal tez bugün o kadar yaygın ve o kadar inandırıcı görünüyor ki, insan kendine onun karşısına hangi tezin çıkarılabileceğini soruyor. Yine de antitez Aziz Paul'ün şu cümlesinde bulunabilir gibi görünüyor: "Diken biri hiçbir şey değildir, sulayan biri hiçbir şey değildir. Yalnızca büyüten biri bir şeydir..." (1 Corinthiens III, 7). Aziz Paul'e göre büyüten *Tanrı'dır*; eken ve sulayan, çalışan fakat eylemlerinin sonuçta neye katkısı olduğunu bilmeyen *synergoi*'ları, yardımcılarıdır. Günümüzde, çocuğun doğal "büyümesi'nden bahsedilecektir ve eğiticileri, sonuçtan hiçbir zaman emin olmadan, büyümenin gerçekleşip gerçekleşmeyeceğini, nasıl ve ne zaman gerçekleşeceğini hiçbir zaman söyleyemeden bu büyümeyi kolaylaştırmak için ellerinden geleni yapan yardımcılardan başka bir şey değildir.

Araçsal tez tarihin yönünde gidiyor gibi görünüyor. Ona sık sık yöneltilen naif itiraz çürütülebilir, şöyle ki pedagojik teknikler öğretmeni gereksiz kılacaktır. Hiç de öyle değil. Bilgisayarlı öğretimi alalım; öğretmenlerin orada gerekli olduğu görülüyor, öncelikle didactiel'lerin oluşmasına katkıda bulunmak için, sonra öğrencilere bunları kullanmakta yardımcı olmak, sorularına cevap vermek, vb. için. Teknikler, öğretmeni ortadan kaldırmazlar; onu, tekrarlama, düzeltme, vb. gibi verimsiz işlerden kurtarırlar.

Ancak, işte bir soru: eğitimin sonuçları bilimsel olarak kontrol edilebilir mi? Öncelikle böyle bir iddianın yalnızca öğretime uygulandığı belirtilecektir.

Tuhaf bir şekilde "toplumsal-duygusal hedefler" olarak adlandırılan şey, yani ahlâki, estetik, medeni eğitimin hedefleri, hepsi 21. yüzyıla havale edilmiş. Bugün öğretimin içinde, bu "bilimsel" kontrol hangi fiyattan ödeniyor?

Teknisyen eğilim, gerçeği her zaman gözlemlenebilen, kontrol edilebilen, ölçülebilen şeye indirgemek olacaktır; örneğin öğrenenlerden yüzde 90'ı, hedeflerin yüzde 90'ına ulaşmışsa bir öğretimin başarılı olduğu söylenecektir. Dahası bu hedefler, bir listede isimlerin önüne çarpı işareti koymak veya saymak veya yeniden üretmek gibi gözlemlenebilir ve ölçülebilir davranışları belirtirler. Anlamak, yargılamak, yaratmak gibi eylemler için tekniklerin söyleyecek pek bir şeyi olmadığı halde, bu tür hedeflerden uzaklaşıldıkça ölçülebilir olandan uzaklaşılır.

Can sıkıcı olan şey, tekniklerin, öğretimi, kendilerinin onun hakkında söyleyebildikleri şeye indirgemek ve dolayısıyla gözlenebilir ve ölçülebilir olmayan, nitel olan her şeyi tasfiye etmek istemeleridir. Böylece öğretimin en derin yönleri görmezlikten gelinir. Öncelikle süre, çünkü gözlemlenen şey tanım itibarıyla kısa vadeli dolaysız bir sonuçtur; fakat bu öğretim öğrencinin kişiliğini nasıl değiştiriyor, yirmi yıl içinde ondan ne kalacak, işte her türlü teknik kontrolden sıyrılan budur. Özgürlük de ortadan kaldırılır. Ya yadsınır, ya da programlanır, ikisi de aynı şeye gelir. Böylece şu "yaratıcılık hedefi"ne varılır: iyi bir gazetenin nitelikleri nelerdir? Evet, öğrencinin cevabı değerlendirilebilir, fakat her türlü özgürlüğü dışlayan, önceden belirlenmiş kriterlere bağlı olarak.

Gizli model, endüstriyel tekniklerinkidir. Bunlar içinde yapılan her şey bilinir ve çok iyi analiz

edilmiş ve çok iyi hakim olunan çok fazla sayıda bölünmüş operasyonlar birbirine bağlanarak, çok karmaşık ve yine de tamamen öngörülebilir olan bir sonuç elde edilir: öngörülemez olanlar varsa da, bunlar, bizzat tekniğin düzeltebileceği teknik eksikliklere bağlanırlar. Bilgisayarlar ve uzay mekikleri bu şekilde yapılırlar. Fakat bu şekilde mi eğitilir? Eğer evetse, öğretim, tekniklerin, esas olanı tamamen bilmezlikten gelerek üretebilecekleri dolaysız, ölçülebilir sonuçlara indirgenecektir: esas olan, düşünme ve yargılama yeteneğine sahip, bağımsız bir kafanın çok uzun vadeli formasyonudur, hedeflerin birbirine bağlanmasıyla hiçbir ilgisi olmayan sonuçtur.

Fransız ve Avrupalı öğretmenlerin çoğu pedagojik yöntemleri bu şekilde, bu "mekanist" anlamda kullanmadıklarını, hedeflerden veya bilgisayardan bu şekilde faydalanmadıklarını söyleyeceklerdir. Kuşkusuz. Fakat nitel olanı yeniden soktukları ölçüde, araçsal postulatı terkederler, artık eylemlerinin sonuçlarını kesin bir şekilde değerlendirdiklerini iddia edemezler.

O halde, "bahçıvanlık" iştiaresi lehine endüstriyel iştiareyi terketmek mi gerekiyor, esas olanın bakımını Tanrı'ya veya doğaya, sonuçta bilinmez olana bırakarak ekmek ve sulamakla mı yetinmek gerekiyor? Oldukça negatif olan bu tez, yine de iki açıdan övgüye değerdir. Öncelikle, eğitilen kişinin varlığına saygı duyması, onu bir ürün haline getirmeyi reddetmesi anlamında etik bir avantaj sağlar. İkinci olarak, analitik olana kıyasla global olana üstünlük tanıması anlamında pratik bir avantaj sağlar; yüzmek, madeni dövmek, bisiklete binmek sözkonusu olduğunda, öğrenmeye yatkın olunan şeyi yapmakla başlamak, onu yapmayı bilmek için bilme-

den önce yapmak gerekir. Bir ön öğretimi gerektiren okuma gibi istidatlar bile buna indirgenmezler; hecelemeden okumaya, global anlamaya geçildiği bir an vardır ve bu an, analiz edilemeyen, programlanamayan esas olan aşamadır.

Ekmek, sulamak... Yine de burada da teknik faaliyetler sözkonusudur ve dolayısıyla bunları mükemmelleştirmeye çalışmak ve bunu yapmak için pedagojik teknikleri kullanmak tamamen meşrudur. Eğiticinin, esas olanın başka yerde, eğitilen kişinin kendi üstüne çalışmasında, hiç kimsenin programlayamayacağı öngörülemez ve gizli çalışmada bulunduğunu bilerek, kendi yöntemlerini mükemmelleştirmek için, onları daha etkili kılmak için elinden geleni yaptığı düşünülebilir. Ve pedagojinin bu "iktidarsızlığı", daha iyi bir tekniğin aşabileceği teknik eksikliklerden kaynaklanmaz; bizzat eğitimin yapısından kaynaklanır. Bir tekniğe indirgenerek, bu bir eğitim olmaktan çıkacaktır.

V. Kopuş ve Süreklilik

Şu halde eğitimin kalbinde bir gizem vardır, pedagojik yöntemler ile onların sonuçları arasına giren bir "kara kutu" vardır, özellikle gerçekten eğitici, yani derin ve sürekli bir sonuç sözkonusu olduğunda. Bu bizi son bir pedagojik çatışkıya, kopuş ve süreklilik arasındaki çatışkıya götürür.

Klasik akım, eğitimde kopuşların gerekliliğinde ısrar eder. Sonuçta eğitim, çocuğu, genci veya yetişkini, onu ele almış olduğu durumdakinden farklı bir evreye götürür, nitel bir sıçrayış gerçekleştirir ve bunu bütün düzeylerde yapar. Okumayı bilmek bir heceler dizisini hecelemeye dayanmaz, tıpkı bir sistemi anlamanın bir işlemler dizisini birbirine bağ-

lamaya indirgenememesi gibi. Her iki durumda da öğrenmek gerçek bir iç mütasyondur. Yabancı bir dil için de aynı durum geçerlidir; Fransızca'dan Almanca'ya sürekli bir biçimde geçilmez; fonetik ve özellikle sözdizimsel bir kopuş gereklidir.

Yenilikçi akım ise -farklı bir anlamda olduğu gibi fonksiyonel- tersine, her eğitici ilerlemenin ondan önce gelen şeyin gelişmesi olduğunu belirterek, süreklilik üzerinde ısrar eder. "Geleneksel" okul, onun tecrübeleriyle ve çıkarlarıyla ilgilenmeden çocuğu zorlar, onun kendisine sormadığı ve ona ait olmayan meseleler için ona çözümler dayatır, sınıftaki her girişimin bir suç, her işbirliğinin bir oyunbozanlık olarak görüleceği derecede onun özgür faaliyetini engeller. Sonuç: iyi öğrencilerde yapıştırılmış bir bilgi ve ikiyüzlü değerler; diğerlerine gelince, dikkatsizlikleri, disiplinsizlikleri, tembellikleri öğretimin zararlılığına tanıklık ederler. Prévert'in *Tembel Öğrenci*'si akla geliyor:

"Başıyla hayır diyor
Fakat yüreğiyle evet,
Sevdiğine evet diyor
Öğretmene hayır..."

Bu "evet"den yola çıkmak ve Rousseau'nun dediği gibi, "çocuğu çocukluğu içinde olgunlaşmaya bırakmak" gerekir.

Bu iki tezden hiçbiri saf haliyle savunulamaz ve her biri diğeri tarafından çürütülür. Zorlama bir kopuş, ancak bir başarısızlığa veya aşılamaya varabilir, bu daha iyi değil! Fakat süreklilik, eğitimin pozitif değerini gözardı eder. Eğer sonuçta bir eğitim varsa, hiç kimsenin doğrudan kendi tecrübesinden bilime varmadığı içindir; çünkü öğrenmek, ilgilendiren şeyi yapmak değil veya yalnızca bu değil, fakat başlangıçta sizinle ilgili olmayan şeyle ilgilen-

mektir; çünkü çocuk, kendi meselelerinin çözümünü almak için değil, fakat başka meseleler, insanın meselelerini ortaya koymak için öğrenir.

Maine de Biran şöyle yazıyordu: *Homo simplex in animalitate, duplex in humanitate.* Onda bu özdeyiş esas olarak iradi eylem ile, çaba ile ilgilidir. Sonuçta çaba harcandığında bu her zaman bir şeye "karşıdır", fakat neye? Yenilmesi gereken bu direnç nerededir? Kendinde, derinde. Kendini zorlamak, isteklerine, ahşkanlıklarına, yorgunluğuna, korkusuna karşı mücadele etmektir. Kişilikteki ikiye bölünme bu şekilde gerçekleşir, kendinde hayvanı reddederek, en azından bir an için insan olunur. Bu ikiye bölünme, kendiyle kopma gücü olmadan, eğitimin nasıl olanaklı olacağı anlaşılamaz. Fakat bu noktada kalınabilir mi? Kopuş ve süreklilik arasında gerçekten seçim yapmak mı gerekir?

Çok eski bir mesajı bir kez daha dinleyelim. Platon'un *Mağara*'sında, birbirine zincirli mahkûmlar kafalarını güneşe doğru çeviremezler; zaten mağaranın dibinde geçtiğini gördükleri gölgeleri gerçeğin kendisi sandıklarına göre, kafalarını çevirmek için ne istekleri vardır, ne de bu akıllarına gelir; bu tutsakların zincirleri, özellikle cahillikleridir, görme ve bilme yanılsamalarıdır. Şu halde içlerinden birini kurtarmak için "onu bağından koparan ve bir hamlede kalkmaya, boynunu çevirmeye ve ışığa doğru bakmaya zorlayan" biri gerekir (*République*, 515*a*). Bu tutsak kurtulmuş olmaktan dolayı acı çekecektir ve ışık onun gözünü kamaştıracaktır. Fakat, güneşe doğru uzun bir ilerleyişin sonunda, "değişmiş olmaktan dolayı mutlu olacaktır" (516*c*).

Burada kopuşun amacını iyi görmek gerekir; hapsetmek değil fakat kurtarmak; acı çektirmek değil, fakat daha derin ve daha sürekli bir neşeyi

keşfettirmek. Kopuşun yapısında görmek gerekir; öğrenciye dayatılan şey kendinden vazgeçmesi değil, fakat tam tersine kendi olmasını engelleyen şeyden, sonsuza kadar yerleşik olan imajların tüketicisi olmanın pasifliğinden, fiziksel ve ruhsal uyuşukluğundan, onun gerçek zincirleri olan yanılsamalarından kopmasıdır.

Platon için, tutsağa görme yeteneği kazandırmak değil (çünkü ona zaten sahiptir (518*e*), fakat onun bakışını görülmeye değer şeye doğru yöneltmek sözkonusudur; ona bir bilgi aktarmak değil, fakat aklını bilmeye layık olan şeye doğru yöneltmektir. Bu hikayede *öğretmen,* aktaran kişi değildir; soran ve sorularıyla araştırmaya zorlayan kişidir.

Mağaradan çıkmak ve "bütün ruhuyla" doğrunun ve iyinin ışığını seyre dalmak, eğitimin amacı bu mudur? Platon'un cevabı biliniyor: hayır. Ona göre, mağaradan çıkmak, ardından mağaraya, karanlığa bir kez alıştıktan sonra "güzelin, doğrunun ve iyinin gerçekliğini" daha iyi anlayacakları için eski tutsakların "diğerlerinden bin kere daha iyi görecekleri" siteye bir geri dönüşün geleceği, uzun bir dolambaçtan başka bir şey değildir (520*c*).

Bize göre, Mağara iştiaresi eskimemiştir; bize öğretimin ancak uzun bir dolambaç olabileceğini, dolayısıyla diğer kopuşları izleyen bir kopuş olabileceğini, bir öğretmenin zorlamak için değil fakat kurtarmak için, aktarmak için değil fakat aklı ışığa yöneltmek için, acı çektirmek için değil fakat neşeye götürmek için dayattığını göstererek bizi pedagojik hayatın ortasına yerleştirir. Kopuş/süreklilik çatışkısının yerini *dolambaç ve geri dönüş* karşıtlığı alabilir. Öğretim, bilinçli ve sorumlu yetişkinlerin aktif hayatına geri dönüşü hazırlayan bu uzun dolambaç değil midir? Biz, pedagojinin politikaya en

derin biçimde bu anlamda bağlı olduğunu düşünüyoruz.

ÇATIŞKI ÜZERİNE BİR NOT: Bu analizler, sonraki bölümün analizleri gibi, "çatışkı"dan ne anlaşılması gerektiğini göstereceklerdir. Öncelikle çatışkının teoriler arasındaki basit bir çelişki olmadığı görülüyor. Kelimenin felsefi, dolayısıyla katı ve kesin bir anlamı vardır. Çatışkı iki "yasa" arasındaki, yani her biri kendinde meşru olan iki prensip arasındaki çelişkidir. Örneklerimiz yeniden ele alınırsa, tezlerden her birinin doğru, geçerli ve "yasayı yapmaya" elverişli olduğu, fakat antitezlerden her birinin aynı iddialarda bulunabileceği görülecektir. Bu durumda çatışkıyı çözmek için, tek yöntem, bir başka düzeye, nitel olarak farklı bir senteze geçmektir.

Sonra çatışkının bir çıkarlar, tutkular veya hatta ideolojiler çatışmasından kaynaklanmadığı, bizzat sözkonusu şeyin yapısından doğduğu görülür; sanat ve eğitim teorisi gibi bir pedagoji varolduğunda, çatışkılar ortaya çıkar. Örneğin: pedagoji mümkün olduğunca etkili tekniklerden vazgeçemez, fakat pedagojik teknikler tamamen etkili olsaydı, eğitim artık bir eğitim olmaktan çıkardı!

Bugün, pedagojiye değil fakat eğitimin kendisine bağlı olduğuna göre, daha da derin bir çatışkı vardır. Eğitmek, yetişkinler, yani kendilerinden sorumlu olan özgür kişiler yetiştirmektir; şu halde eğitim, eğiticinin eğitilen üzerindeki her türlü zorlamasını dışlamak zorundadır. Fakat zorlamasız bir eğitim, çocuğu özgür kılmaktan uzak olarak, onu bütün etkilere açık bırakır ve kendi itkileri karşısında silahsız bırakır. O halde, yetişkinin, aldığı eğitimle değil fakat ona karşı oluştuğunu mu kabul etmek gerekir? Bu otorite çatışkısını gelecek bölümde ele alacağız.

BEŞİNCİ BÖLÜM
OTORİTE

Öğretmenin öğrenci üstünde, sorumlunun sorumsuzun üstünde, bilenin bilmeyen üstünde, yetişkinin çocuk üstünde yer alması anlamında eğitim *dikey* bir ilişki olarak görünür. Şu halde birçok biçimde kendini gösteren bir otorite ilişkisi: babanın, öğretmenin, mümeyyizin, kurumun otoritesi. Bu kendiliğinden gidiyor gibi görünüyor.

Ve yine de günümüzde, bu kendiliğinden gitmiyor. Yönetim, iktidar, modeller, kurum, yetişkin, vb. gibi eşanlamlılarıyla birlikte otoriteye itiraz ediliyor. Liberalizm talebinden her türlü otoritenin radikal reddine kadar çeşitli derecelerde kendini gösteren itiraz. Ve şu sorudan kurtulamayız: eğitici *otorite meşru mudur? Eğer evetse, onu nasıl* kurmak gerekir? Eğer hayırsa, eğitimin yerine ne koymak gerekir?

I. Otoritenin Görünümleri

Otorite nedir? Bir kişinin şiddete başvurmadan, diğerlerine istediğini yaptırma gücüdür, gerek onun toplumsal konumundan, gerek istidatından, gerekse nüfuzundan gelen güçtür diyeceğiz. Tanımımız, itaatın hiçbir zaman tamamen zorlama olmaması olgusuna dayanır; sonuçta itaat eden itaatsizlik de edebilir; hayatını kaybetme riski de dahil olmak üzere bunun riskli olabileceği doğrudur, fakat yine

de bunu yapabilir. Bir başka deyişle, her otorite fiziksel güçten tamamen farklı bir düzlemdeki bir meşruiyet temeline dayanır ve otoritenin farklı görünümleri, onları meşru kılan şeye bağlı olarak tanımlanırlar.

Birincisi, hepsinin en rasyoneli, taraflardan her birinin kendi rızasıyla bağlandığı *sözleşmenin* otoritesidir. Bu, kuralın oyuncular üzerindeki, projenin onu ele alan ve kabul edenler üzerindeki otoritesidir, demokratik kurumun otoritesidir. Onu ihlal etmek, oyunbozanlık veya hilekârlık demektir.

İkincisi, *uzmanın*, yetkisi tanındığı için, konuda "otorite olduğu" için, anlaşılmasa bile görüşleri izlenen kişinin otoritesidir. Kendini hükümlerle veya emirlerle değil, fakat görüşlerle, raporlarla, her zaman öğütlerle ifade eder. Onu ihlal etmek bir oyunbozanlık değil fakat bir tedbirsizliktir.

Üçüncüsü ve daha az rasyonel olanı, sporda ve aynı zamanda hukukta bulunan *hakemin* otoritesidir. Bir anlaşmazlığı, hakemin her zaman doğrulaması gerekmeyen (çünkü bu kararı almakla onu önceden doğrulamıştır) bir karar ile çözer. Sonuçta, bitmek bilmeyen bir anlaşmazlıktansa, keyfî bile olsa bir anlaşmazlığa son veren bir hükümün daha iyi olduğu düşünülür. Şu halde hakemden istenen, bilgilerden çok taraflar karşısında bağımsızlıktır. Burada aykırı davranma itaatsizlik anlamına gelir.

Dördüncüsü, *modelin* otoritesi tamamen farklı bir düzlemdedir. Öncekilerin tersine, süreklidir; temeli bir vesile gerekliliği değil, fakat modelden yayılan prestij ve modelin uyandırdığı hayranlıktır. Model, tarihsel bir kişilik, bir artist, bir sporcu veya şarkıcı, vb. olabilir. Burada aykırı davranma kültürsüzlük olarak görülür.

Beşincisi, *liderin* otoritesi daha da az rasyonel-

dir. Modelinki gibi prestij üzerine dayanır, fakat liderin prestiji diğerlerini onu taklit etmekten çok izlemeye iter. Nüfuzu, ona katlananlarda iki ihtiyaca cevap verir: hayran olmak ve itaat etmek, şöyle ki itaat kaygıları giderir ve istemekten bağışık tutar. Yetişkin otoritenin insanîlikten uzaklaşması veya güçsüz düşmesi halinde gençlerin öncülerin peşine takılması anlamlıdır. Bu tür bir otorite üzerine oturan nazizm, onları ailenin, okulun ve kilisenin üçlü himayesinden "kurtardığı"na inandırarak gençleri kendine çekmeyi bilmiştir.

Sonuncusu, en irrasyonel olanı, *Kral-Baba*'nın otoritesidir. Karizmatik şefinki, mutlak hükümdarınki, savaşta subayınki; her açıklamadan önce, her tartışmadan önce, o, açıklanamaz ve bozulamaz olarak buradadır. Ve yine de bedelsiz değildir; mutlak iktidar rejimlerinde her zaman meşru hükümdar ile zorba arasında, kral ve tiran arasında ayrım yapılmıştır. Birincisi, bireyler karşısında toplumun yüceliğini temsil eder. Burada aykırı davranmak günahtır.

Çocuğun ilk olarak karşılaştığı görünüm Kral-Baba'nınkidir, çünkü onun üzerinde uygulanan ilk iktidar ona mutlak olarak yansır. Onu uygulayanın, çocuğun anlamadan bile önce "yükseltilmesi" gereken uygarlığı temsil etmesi olgusuyla doğrulanır; aynı zamanda çocuğun korunması ve bakılması gerektiği, aksi takdirde ölebileceği olgusuyla doğrulanır. Totaliter rejimlerde iktidarın, ona boyun eğenlerin özgür olmak için "olgun" olmadıklarını ileri sürerek kendini meşrulaştırdığını belirtelim. "Tanrısal adalet" modeli yetişkinin çocuk üzerindeki otoritesidir.

II. Eğitimde Otorite Üzerine Tartışma

Bu durumda insan nasıl özgürleşebilir? Öncelikle bu otoriteye son vermek, babanın ölümünü gerçekleştirmek zorunda değil midir? Dram, bu iktidarın dışsal olmamasıdır; ona maruz olanlar ve kendi rızalarıyla maruz olanlar tarafından içselleştirilmiş bir zorlamadır. İçimizden her birinde bir akrabaya bir boyun eğiş vardır, ki Marcuse'e göre bu, bütün devrimlerin başarısızlığını açıklar, çünkü onu yapanlar sonra, anasını ya da babasını öldürme suçunun kefaretini daha bütünsel bir boyun eğişle ödemek isterler. İnsan öyle eğitilmiştir ki yetişkin olmaktan korkar. Aynı şekilde, bu otorite dışsal bir güçle yok edilemez; ona ancak onunkiyle aynı tipte bir şiddetle, sembolik bir şiddetle ulaşılabilir. Kralı öldürmekten çok onun çıplak olduğunu göstermek, meşruiyetine itiraz etmek sözkonusudur.

Her türlü otoritenin, aynı zamanda her türlü baskının kaynağının ve modelinin yetişkinin çocuk üzerindeki iktidarı olduğunu iddia eden bu radikal teze, otoritenin ortadan kaldırılmasıyla eğitimin ortadan kaldırıldığı şeklinde kolaylıkla cevap verilebilir; sanki insan yetişkin doğmuş gibi hareket edilir. Jérémie Tanrıya şu sözleri söyletir:

"Artık yakınlarına ve kardeşlerine öğretecek bir şeyleri olmayacak ve şöyle diyecekler: Tanrı'yı tanıyın! Çünkü en küçüğünden en büyüğüne kadar hepsi beni tanıyacaklar..." (Jérémie, XXXI, 34).

Artık öğretecek birşeyi olmamak: Kehanet gerçekleşmiş gibi, zaten krallık içindeymiş gibi davranılabilir mi?

"Liberterlerde", "itirazcılarda", kısacası her türlü otoritenin karşıtlarında, farkedilen şey, otoriteyi görünümlerinden yalnızca birine, Kral-Baba'nın

otoritesine indirgemeleridir. Böylece, sanki toptan bir özgürlük ile totaliter bir otorite arasında seçim yapmak gerekiyormuş gibi biraz çocukça bir alternatif içine kendilerini hapsederler. O halde, eğitimden başlamak üzere bütün biçimleriyle burjuvazinin iktidarını yıkacaklarını ileri sürenlerin, genellikle en zorba, en kanlı diktatörler karşısında diz çökmelerinde şaşırtıcı hiçbir yan yoktur.

Günümüzde birçok insanın, otoritenin sinir hastaları olarak davranmalarında şaşırtıcı bir şey yoktur; ya her türlü kişisel sorumluluktan vazgeçerek ona boyun eğerler ya da en ılımlı ve en gerekli biçimleri altında bile onu reddederler. İster otoriteye hayranlık duysunlar ister ondan tiksinsinler, sanki Kral'ınkinin dışında başka bir görünümü olamazmış gibi ona karşı hep aynı körükörüne çocuksuluğu korurlar.

Otoritenin tek bir görünümü değil, birçok görünümü vardır. Ve gerçek tartışma, ikisi de aynı derecede soyut olan bir özgürlük ve bir otorite arasında değil, fakat otoritenin farklı görünümleri arasındadır: eğitmek için, yani özgürlüğü oluşturmak için hangisi en uygundur? Bu tartışma, klasik eğitimin savunucuları ile bütün biçimleri altında yeni eğitimin savunucuları arasındaki tartışmadır.

Klasik eğitim, kararlı bir şekilde, antik *paideia* ideali içinde yer alır. Eğitimin özgürlüğünü dışlamaz, fakat ona oldukça kesin bir anlam verir. Sonuçta "liberal tahsil" bireyi üçlü bir zorlamadan kurtardığını iddia eder. İlk olarak, tahsil çıkar gütmediğine, yalnızca anlamak için anlamak mutluluğuna yönelik olduğuna göre, tamamen dışsal olan hayatını kazanma zorlaması. İkinci olarak, okuldaki eğitim, ailenin bilmediği rasyonel değerleri aktardığına göre, ailenin zorlaması. Son olarak, bire-

yin kendi olmasını engelleyen önyargıların ve tutkuların içsel zorlaması.

Şu halde, amacı özgür yargılama yetisini oluşturmak olan klasik eğitim, Kral-Baba'nın otoritesini reddeder. Buna karşılık uzmanın ve hakemin otoritesi, fakat özellikle modelin otoritesi üzerinde durur. Çünkü ona göre, modeller beğenilerek ve taklit edilerek kendi olma, kendiliğinden düşünme ve yargılama noktasına gelinir. Öğretmen, modellerin ve onun otoritesini kabul edenlerin *temsilcisidir* (Gusdorf) ve liderden bu noktada ayrılır; bunları öğretmek için yetkiye sahip olduğuna göre, uzmanın otoritesi; disiplin uygulamak, değerlendirmek, doğru yola getirmek gerektiğine göre, hakemin otoritesi. Bütün bu modeller adına öğretmen, imla hatasından ahlaki hataya kadar her türlü sapmayı cevaplandırmakla görevlidir. Fakat her zaman özgür kişiler yaratma amacıyla.

Ancak, zorlayıcı araçlarla, onlara kendilerinin seçmediği modeller, hiçbir zaman anlamadıkları bir disiplin, kendilerine ait olmayan bir değerlendirme dayatılarak özgür kişiler yaratılabilir mi? Dahası bu tez, seçkincilik suçlamasından kurtulamaz. Antik çağdan bize kadar, "liberal" kültür, bir azınlığa, yani kumanda görevlerinde bulunanlara ayrılmıştır. Bu, özgür insanlardan çok şefler yetiştirir.

Yeni eğitim, her türlü otorite biçimini reddetmez. Uzmanınkini kabul eder: sonuçta öğretmen, öğrencilere yardım eden ve onlara istedikleri açıklamaları veren "kaynak-kişi"dir. Aynı şekilde, gerek öğretmen, gerek sınıf danışmanı, gerekse denkleri tarafından seçilen öğrenciler olabilen, fakat anlaşmazlıkların bulunması durumunda vazgeçilmez olan hakemin otoritesini de kabul eder. Fakat her iki durumda da, yalnızca ona duyulan ihtiyaçla

meşruiyet kazanan ve ne güç olarak ne de süre olarak fonksiyonunun sınırlarını aşamayan fonksiyonel bir otorite sözkonusudur.

Bu tez öncekine hangi noktada karşı çıkar? Esas olarak, modellerin otoritesinin yerine sözleşmenin otoritesini geçirme iddiasıyla. Öğrenciler bağımsız olarak kabul edilmiştir, fakat projelerini sonuna kadar götürmek, seçtikleri kişilerin kararlarına uymak, vb. zorunda olduklarına kuşku yoktur. Zorunluluk her zaman sözleşmeli türdendir ve ona aykırı davrananları çocukların kendileri, bir hilebazı cezalandırdıkları gibi cezalandırırlar (bkz. Piaget, 1957). Buna karşılık, artık dayatılmış model yoktur. Yeni eğitimin resmi programlarla sımsıkı bağlanmadığı durumda, öğrenciler öğrenmek istemedikleri şeyleri veya daha doğru bir deyişle yapmak istedikleri şeyleri kendileri seçerler, örneğin dayatılan bir yazarı incelemek yerine birlikte bir roman yazmak gibi. Özerkliği özerk olarak, işbirliğini işbirliği yaparak, demokrasiyi uygulayarak öğrenirler.

Kısacası, özgürlük adına, yalnızca sözleşmeli türden bir zorunluluğun ve fonksiyonel türden bir otoritenin korunduğu iddia edilir. Bütün mesele, bunun olanaklı olup olmadığını veya bilinçsiz olarak, reddedildiği iddia edilen otorite biçimleri üzerine dayanılıp dayanılmadığını bilmektir.

Örneğin liderin otoritesi. Öğretmen öğrencilerinin yararına olarak otoritesinden vazgeçse bile, öğrencilerden birinin kendine öncü süsü vermeyeceğini, bütün iktidarları kendi çıkarına olarak elde etmeyeceğini kim garanti edebilir? Sonuçta, öğretmen genellikle kendi haberi olmadan lider haline gelir; nüfuzuyla, farkına varmadan karizmatik bir şefin rolünü oynar ve muhtemel dikkafalıları bastırmak

görevini bizzat öğrenciler topluluğu üstlenmiştir. Şu soru akla geliyor: bunca pedagojik yeniliğin başarısı bu şekilde, kurucularının gizemli ve dolayısıyla kontrol edilemez nüfuzuyla açıklanmıyor mu?

Fakat bütün biçimleri altında yeni eğitimin temel eksikliği, öğretimin içerikleri meselesine hiçbir net ve uygun çözüm getirmemesidir. Ya, ifade etmek ve yaratmak istedikleri şeylerin seçimi öğrencilere bırakılarak, bu içerikler tamamen ve basitçe terkediliyor. Ya da, herşeye rağmen öğrencilerin bu içeriklerin özünü almak zorunda oldukları, bütün alanlarda katı bir öğrenimden bağışık tutulamayacakları, gevşekliğin kötü durumdaki çocukları daha da kötü duruma getireceği değerlendirmesi yapılıyor. Zorlamaya başvurmak istenmiyorsa, o halde ne yapmak gerekir? Öğrencilere kabul etmek zorunda oldukları şeyleri kabul ettirmek için, öğrenmek istemedikleri şeyleri öğretmek için kurnazca davranmak, hile yapmak. Bu kurnazlıkların, bu hilelerin kınanacak hiçbir yanı yoktur; sonuçta bu aşağılayıcı terimler, pedagojinin kendisinden başka bir şeyi belirtmezler! Fakat pedagoji, söylemeden, istemediği bir otorite tipinin üzerine dayandığına göre, artık meşru değildir.

O halde ne yapmak gerekir? Diğerinin lehine olarak bir otorite biçimini yadsımak değil, fakat tedrici olarak birinden diğerine geçmek gerekir. Kant meseleyi çok iyi koymuştur: "Üzerinde uygulanan zorlamanın onu kendi özgürlüğünü kullanmaya götüreceği, çocuğa kanıtlanmalıdır." Zorlama kendi başına, bir kötülük değildir; bilimde olduğu gibi sanatta da, demokraside olduğu gibi aşk hayatında da gereklidir. O olmadan, hiç kimseye ve özellikle kendine güvenilemezdi! Kötülük olan, zorlamayı, "kanıtlamak" yerine, zorla veya kurnazlıkla

dayatmaktır. Zorlayıcı otorite, çocuğun zarar vermesini ve kendine zarar vermesini engellemek için, kendiliğinden öğrenemeyeceği şeyi öğrenmeye teşvik etmek için, bu kapasiteye sahip olup olmadığını değerlendirmek için vazgeçilmezdir. Ve bu, *mutatis mutandis*, yetişkinlerin eğitimi için de geçerlidir; eğitilmeye ihtiyacı olanın, bir otoriteye de ihtiyacı vardır. Fakat eğitimin amacı, o olmadan edebilmeyi öğretmektir, ki "o" zamiri burada eğitimi değil, otoriteyi belirtir! Bir başka deyişle, eğitimin amacı eğitilen kişinin artık öğrenecek hiçbir şeyi kalmadığı bir evreye gelmek değildir, çünkü bütün hayat boşunca öğrenmeye ihtiyaç duyulur; her bireyin öğretmen olmadan kendi başına öğrenmesini, zorlamadan *kendi kendini zorlamaya* varmasını, ergin olmasını sağlamaktır.

Bu çocuğa ne kadar erken ve ne kadar somut olarak "kanıtlanırsa" o kadar iyidir.

III. Eğitim ve Demokrasi

Gördüğümüz gibi, pedagojik meselelerin politik bir boyutu vardır. Dahası, bir toplumun politik rejimi ile öğretirken kullandığı pedagoji arasında bir ilişki olduğu düşünülebilir. Fakat ilişki tek yönlü değildir, çünkü eğer öğretim global toplum tarafından belirlenmişse, öğretim de kendi açısından toplumu belirler; onu sabitleştirir veya onu değiştirir.

Buradan yola çıkarak şu soruyu soracağız: kendine demokratik diyen bir toplumda öğretim nasıl olmalıdır? Eğer cevap zorsa bunun nedeni "demokrasi" kelimesinin tekanlamlı olmaktan uzak olmasıdır.

Bu *öğretimi demokratikleştirmek* formülüyle farkedilir. Bazıları onu şu şekilde ifade ederler: öğ-

rencilere daha fazla özgürlük, daha fazla sorumluluk vermek; o halde demokratikleştirmenin içeriği her şeyden önce pedagojiktir. Bazıları ise formülü tamamen farklı biçimde ifade ederler: ya herkese eşit şans tanıyarak, ya da (daha mantıklısı) başlangıçta daha kötü durumda olanlara, daha az kalabalık sınıflarla, destekleme dersleriyle, vb. daha fazla şans vererek bütün çocukları öğretim karşısında eşit kılmak. Görülüyor ki birinciler için öğretim eşitliksizci olarak kalabilir, çünkü demokratik pedagojinin, az ya da çok yetenekli olanlar arasındaki, geleceğin şefleri ile geleceğin astları arasındaki farklılıkları, dolayısıyla çatlakları daha da güçlendirmesini engelleyen hiçbir şey yoktur (bkz. Meirieu, 1987). İkinciler için, esas olan hiç kimsenin kötü durumda olmaması iken, öğretim otoriter olarak kalabilir. Bize gelince, bir demokrasinin ne özgürlüğü ne de eşitliği feda edemeyeceğini düşünüyoruz.

Bir *ilk prensip* koyalım. John Dewey'in iyi bir şekilde gösterdiği gibi, bir toplumun gerçekten demokratik olması, okulun gerçekten demokratlar yetiştirmesiyle mümkündür. Otoriter bir pedagojinin boyun eğen kişiler veya asiler yaratması, gevşek bir pedagojinin sorumsuzlar yaratması tehlikesi vardır. Bu nedenle öğretim mümkün olduğunca sözleşmenin otoritesi üzerine dayanmalıdır, örneğin ortak olarak benimsenen projelerin ortak yönetimi gibi. Yine de demokrasi, öğrencilerin mümkün olduğu andan itibaren, kendisinin işleyişinin de prensipleri olan, öz-disiplini, işbirliği duygusunu, ötekine saygıyı kazanmasını gerektirir.

İkinci bir prensip, temel öğretimin olabildiğince uzun sürmesidir. Bir toplum gençlerinin çoğunu çok erken yaşta çalışma veya mesleki formasyon haya-

tına girmeye zorluyorsa ve kendi kültürünü geliştirme keyfini bir azınlığa bırakıyorsa, demokratik değildir, çünkü bu kültür yönetici seçkin bir kesimin kültüründen başka bir şey olmayacaktır. Kısacası, herkesin olabildiğince tam aynı zamanda gerektiği kadar uzun bir taban kültürü alması gerekir.

Bu prensibin uygulanması kendiliğinden yürümez. Sonuçta, herkese aynı temel öğretimin (ilk ve orta) verilmesini veya tersine her bireyin yatkınlığına göre düzenlemek üzere öğretimde farklılaşmaya gidilmesini gerektiren nedir?

Herkes için aynı öğretim: gerçekte bu çözüm eşitsizlikleri güçlendirmekle veya en azından desteklemekle sonuçlanır. Ya aslında zorlu bir öğretim sözkonusudur; öğrencilerin onu kavramak için daha fazla yardıma veya sadece daha fazla zamana ihtiyaçları varsa, onu izleyecekler ve sürekli başarısızlık durumunda olacaklardır. Ya da kolay bir öğretim sözkonusudur -orta öğretimin sonunda hemen hemen bütün gençlerin diploma aldıkları ülkelerde olduğu gibi; Bu durumda, evet, herkes başaracaktır, fakat çok düşük bir düzeyde ve gerçekten başarılı öğrenciler kendilerini başka yollarla, örneğin seçmeli ve daha tutkulu özel dersler alarak kabul ettireceklerdir. Kısacası çocukların eşit olmak için aynı durumda olmadıkları kabul edilirse, gerçekten eşitsiz hale gelmeden *aynı* öğretimi alamayacakları sonucuna varılır.

Bu durumda, herkes için aynı temel hedefi koyan farklılaşmış bir öğretim, farklı öğrenci kategorilerinin farklı yollarla ve kendi ritmlerine göre buna ulaşmalarını sağlar mı? Bilinmesi gereken şey, "farklılaşmış pedagoji"nin başlangıçta bulduğu eşitsizlikleri yok mu ettiği yoksa tersine benimsediği

mi? Burada, bir demokrasinin çözümsüz bırakmaya razı olamayacağı, hem politik hem pedagojik ciddi bir sorun sözkonusudur.

Bitirmek için *üçüncü bir prensip* koyalım. Herkese yönelik olan demokratik öğretim, nesnel olmayı kendine görev bilmelidir. Burada, çok fazla çağrışımlı, çok fazla Fransa tarihiyle dolu olan "laik" terimini kullanmaktan kaçınıyoruz. Aynı şekilde "tarafsız" terimini de; bir öğretim tarafsız olamaz; herhangi bir lehçeden çok Fransızca'nın öğretilmesi, gizli bilimlerin değil bilimlerin öğretilmesi bir seçime dayanır. Üstelik olmayabileceği halde bir öğretimin demokratik olmasını istemek, zaten bir değer pozisyonudur.

Nesnellik ile ne demek istiyoruz? Saint Augustin şöyle yazıyordu: "Hangi baba, yalnızca öğretmenin düşündüğünü öğrenmesi için oğlunu okula gönderecek kadar aptaldır?" (*De magistro*, no. 45). Bir başka deyişle, öğretmen, kendi öznelliğine bağlı olmayan, onu aşan bilgileri ve değerleri öğretmek için vardır. Kuşkusuz kendi zevklerine, kendi görüşlerine sahip olma hakkı vardır; hatta bunları öğrencilerine tanıtması istenir bir şeydir, fakat bunları öğretmesi, okutması değil. O halde nesnel olan nedir? Bir yandan insan aklından doğan bilgiler, yani bütün bilimler ve aynı zamanda bir toplum hayatının mümkün olmasını sağlayan ahlâki prensiplerdir. Öte yandan, kültürel bir onaya konu olan görüşlerdir; oysa kültürümüzün en temel görüşlerinden biri tam da demokrasidir.

Bazıları demokrasinin, öğretiminden çok az şey istediğini, gençleri coşturan, toplumu bir arada tutan ve hayata bir anlam veren bu değerleri kafalara sokma kapasitesinden yoksun gibi göründüğünü söyleyeceklerdir. Bizim için, burada demokrasinin

bir eksikliği değil, bizzat özü sözkonusudur. Gerçekten demokratik bir toplum sadece tek bir değere değil, iktidara hiçbir biçimde bağlı olmayan ve birbirleriyle bağdaşmaz bir çok değerle donatılmış olmalıdır. Demokratik bir devletin rolü tam tersine her bireye kendi hayatının anlamını kendi başına, bir yetişkin olarak bulmasını sağlamaktır. Bir devlet ancak kilise olmayı reddettiği takdirde demokratik olabilir.

Bugün, modern bir toplumda, öğretim esas olarak kamusaldır. Hukuksal olarak özel olduğunda bile, ona programlarını ve sınavlarını dayatan, öğretmenlerini kontrol eden ve onu kısmen finanse eden devlete (veya bölge yönetimine) bağlıdır. Demokraside devletin bu gücü, inançlar basamağında durur, çünkü fonksiyonu onları yasaklamak veya yaratmak değil, korumaktır. Bugün, özel bir güç, örneğin bir kilisenin öğretimi, inançları yarattığı veya yasakladığı iddiasında bulunursa, devletin müdahale etmesi ve inanç özgürlüğünü korumak için kontrolünü dayatması haklıdır. Bu kontrolün tek bir kamusal öğretimle mi, yoksa yarı-kamusal inançlararası bir öğretimle mi en iyi uygulandığı bizim sorunumuz değil. Basitçe, demokraside devletin (hükümet demek değil), beyin yıkamadan (endoctrinement) kaçınmak için öğretimi kontrol etmek zorunda olduğunu belirtelim.

Buradan yola çıkarak son bir soru: *beyin yıkama* nerede görülür? Başka yerlerde yaptığımız uzun analizleri burada yeniden ele alamayacağımız için, soruya cevap vermekle yetineceğiz. Bir öğretim, öncelikle düşünceyi baskı altına aldığında, amaçları, içerikleri veya yöntemleri ne olursa olsun, onları düşündükleri şeye inanmakta serbest bırakarak inanmaya zorladığında beyin yıkama yapar. Sonra

bir öğretim, kafalara kini yerleştirdiğinde beyin yıkar; kin, yani bütün bir inanlar kategorisine, bir halka, bir ırka, bir mezhebe zarar verme arzusu, horgörüye ve korkuya dayalı bir arzu; çünkü kini öğreterek, şiddet meşrulaştırılır, tek çare olarak şiddet "öğretilir" ve böylece demokrasi yıpratılır.

Açıkca görülüyor: beyin yıkama eğitimin bozulmasıdır. Kendi ereklikleri vardır: gençleri korumak ve onları biçimlendirmek. Kendine ait yöntemlere, bilgi-işlem yoluyla veya daha iyi değilse de derslerle ve sınavlarla olduğu kadar direktif olmayan görüşmelerle de beyin yıkama yapılabileceğine göre bütün yöntemlere sahiptir. Yalnızca bir inanç olan şeyi bir bilgi olarak gösterdiğine göre, kini ve dolayısıyla şiddeti meşrulaştırdığına göre, özellikle bir otoriteyi elinde tutar, oysa eğitim yalnızca fanatizme, şiddete ve kine karşı çıkan değerlerle bir anlam taşır. İnsanı ergin yapan değerler.

ALTINCI BÖLÜM
KATILIK

Otoritenin temellerini inceledikten sonra, şimdi onun uygulanmasına bakalım. Bunu yapmak için, katılık kavramını, eğitime sıkı bir şekilde bağlı kavramı analiz etmeyi tercih ettik. Karanlık bir kavram sözkonusu olduğunu ve dolayısıyla bunun eğitimi sorunlu hale getirdiğini göstereceğiz. Katılığa bir anlam vermenin tek yolunun onu karşıtıyla karşılaştırmak olduğunu düşünüyoruz. Fakat hangi karşıt?

I. Karşıtların Birliği ve Anlam Belirsizliği

Katılığın basit ve açık bir tanımı yapılabilir mi? Cevap hayır gibi görünüyor ve yapılabileceğini iddia etmek tam da katılıktan yoksun olmak olacaktır.

"Katılık": öncelikle terim, tamamıyla belirsizdir. Bir kötüyü olduğu kadar bir iyiyi de belirtir. Biz, bir sertlik, sıkılık belirtisi olarak katılığımızdan dolayı eleştiriliyoruz. Fakat aynı zamanda, bir sallapatilik, karışıklık, keyfiyet ve belki de aldatmaca kanıtı olarak katılığa sahip olmadığımız nedeniyle de eleştiriliyoruz. Gerekli kılındığına göre, bu, katılığın bir değer olduğu, fakat aynı zamanda bir antideğer de olabildiği anlamına gelir.

İçimiz rahat olsun: bu karşıtlıkların birliğinde olağanüstü hiçbir yan yoktur. Bu, birçok başka de-

ğerde de bulunur. Cesaret körleşmeye, iyi yüreklilik aptallığa, ahlâk ahlâkçılığa, adalet büyük haksızlığa dönüşebilir. Ustelik *jus summum, summa injuria* şeklindeki eski söz katılığın kendisine uygulanabilir; katılık "aşırı" olduğu andan itibaren kötüdür; sertlik, acımasızlık içine düşer, insanlıktan uzaklaşır. Her değer gibi onu yerine yeniden koymak gerekir. Keskin görüşlülük olmadan gerçek cesaret olmaz ve cesaret olmadan gerçek keskin görüşlülük olmaz. Katılık için de aynı durum geçerli. Onu dengeye getiren bir *başka* şey, ters veya tamamlayıcı bir değer gerekir. Fakat hangi değer?

"Katılık": terim yalnızca karşıt iki anlam taşımakla kalmaz aynı zamanda anlam belirsizliği de taşır. Veya dilbilimcilerin dediği gibi, çok anlamlıdır. Bir başka deyişle, bağımsız olmaksızın tek bir anlama indirgenemeyen birçok anlamı vardır. Bu birkaç örnekle anlaşılacaktır.

"Kışın sertliği", "matematiğin katılığı": ortak noktaları ne olabilir? Her iki durumda da isteklerimizi susturan esnek olmayan bir zorunluluğun varlığı görülür. Kış örneğinde olay zorunluluğu. Matematik örneğinde mantıklı zorunluluk. Fakat bu iki katılık en azından, gururunu kırmadıkları ortak bir nokta taşırlar. *Es ist so*'nun, yani "bu böyle"nin katılığı.

Bugün, "Bu matematik öğretmeni büyük bir katılık gösteriyor" dendiğinde, cümle iki anlama gelebilir: ya çok titiz bir şekilde akıl yürütmektedir, ya da sertçe cezalandırmaktadır... Burada bir başka katılık, sertliğin eşanlamlısı olan bir başka katılık buluyoruz; "bir cezanın", "bir kuralın", "bir sınavın katılığı", "bir kadının katılıkları" (her zaman çoğuldur ve eskimiş bir veridir...). Yine de katılık-sertlik, matematikte ve kış örneğinde görülen bu zorunlu-

luğa artık sahip değildir. Çünkü "aşırı" sert olunabilir veya "yeterince" sert olunmayabilir. Dava vekilinin kanunun "bütün katılığı içinde" uygulanmasını istediği noktada, avukat mahkemenin "anlayışlı olmasını" ister. Şu halde sertlik keyfi bir yan taşır. Ve yine de, o da onu meşrulaştıran ve o olmadan bir acımasızlığa dönüşecek olan bir kanuna veya bir kurala başvurur.

Neden, bu kadar anlam belirsizliğinin kaynağı olan bu çok anlamlılık? "Katılığın" her şeyi kaplayan bir kelime, Fransızca'nın bir kusuru olduğu düşünülebilir. Ve yine de diğer dillerde de aynı çok anlamlılığa sahip denk bir terim bulunur: İngilizce'de *the rigour*, Almanca'da *die Strenge*, modern Yunanca'da *e austérotèta;* sözlükler her seferinde aynı anlam yelpazesini verirler: katılık, sertlik, duygusuzluk, sıkılık, bağışlamazlık, kesinlik dayatması. Bu çok anlamlılığın rastlantısal olmadığının, bütün bu anlamların aralarında organik bir bağ olduğunun kanıtı. Bu bağ nedir?

Öncelikle, bu anlam kaynaşmasında iki karşıt kutup ayrılabilir: sertlik olarak katılık, tutarlılık olarak katılık.

Sertlik. İster iklimin, ister bir hastalığın, bir kuralın, bir yargının olsun katılık her zaman ona maruz kalana acı verir. Yalnız, bu acı, gerek kaçınılmazlık anlamında, gerek vazgeçilmezlik anlamında her zaman meşru anlamda, zorunlu olarak kendini gösterir. Katılık ıstırap verir ve bağırına hakkı bile tanımaz!

Tutarlılık. Katılık, kesin tanımlar verme ve bunlara bağlı kalma, kanıtlarını kesin bir mantıkla birleştirme, onları çürütmeye elverişli olguları arayarak teorilerini doğrulama (hatta "tahrif etme") olgusudur. Ve bu katılık acısız değil midir? Yine de o

da düşlerimize, arzularımıza, narsizmimize ters düşer. Tutarlılık anlamında bile katılık hiçbir zaman gülümsemez. Yoksun bırakıcıdır ve daha da kötüsü bize kabul etmeyi dayatarak bizi yoksun bırakır.

Şimdi bütün bu anlamları birleştiren şeyi görüyoruz. Ona maruz kalanlar için katılık bir sertlik veya acılı ya da yoksun bırakıcı bir tutarlılıktır, fakat kendinin doğrulanmış olduğu iddiasındadır.

Bunu iddia edenin o olduğunu ve doğrulanmasının bazen aldatıcı olduğunu belirtelim. Sonuçta *bağnazlık*, katılığın her zaman zorunlu olduğuna, kuralı bütün sertliği içinde uygulamak gerektiğine inanmaya dayanan bu sapma değilse, nedir? Sertlik bir seçim, bir "gerekli" kadar bir "istiyorum" değilmiş gibi. O halde "iyi katılığı" bağnazlıktan nasıl ayırmak gerekir? Sorunun kendiliğinde ve en fazla yoğunlukta ortaya çıktığı yer eğitim alanıdır.

II. Eğitimde Katılık

Birçok kültürde, özellikle geleneksel denilen kültürlerde, eğitim ve katılık birbirinden ayrılmazdır. Örneğin Kutsal Kitabın şu dizesi: "Sopasını hazırlayan oğluna kin duyar. Seven onu katılıkla cezalandırır" (Atasözleri XIII, 24). Burada, Yahudi-Hıristiyan kötümserliğinin klişesini yeniden ortaya çıkarmayacağız; aynı türden öğütler başka kültürlerde de bulunur. Örneğin Mısır yazıcılarının şu vecizesi: "Öğrencinin kulağı sırtıdır. Dövüldüğü zaman dinler." H.-I. Marrou'ya göre, Roma dönemi okulunun iki büyük pedagojik aleti, değnek ve sopadır; ve "elini değneğe uzatmak" ifadesi, öğretmek için seçilen bir açımlama idi. Bazan iki terim özdeşleşir. Örneğin Yunanca'da *paideia*'dan (eğitim) çıkarılan *paideuein* fiili sonunda yalnızca cezalandır-

mak, dayak atmak anlamına gelmeye başladı. Sanki her pedagojik eylem bir dayağa indirgenebilirmiş gibi. –

Bunun anlamı, çocukta kötü bir varlığın görülmesi midir? Doğruyu söylemek gerekirse, bu ilk günahı içinde taşıyan çocuk teorisi, Hıristiyan tanrıbilimcilerde oldukça nadirdir; Yeni Ahid'de bundan iz bulunmaz. Daha doğrusu çocuk, aralıksız olarak terbiye edilmesi, yola getirilmesi, ıslah edilmesi, budanması, başkı altında tutulması, evcilleştirilmesi, zemini çapalamak veya bellemek yoluyla yetiştirilmesi veya tek kelimeyle düzeltilmesi gereken küçük bir vahşi olarak görülüyordu. Bunu yapmamak onu sapkın ve kötü bir büyümeye terketmek demekti. *Malus, puer robustus* diyordu Hobbes; kötü insan, bilinçle ve sağduyuyla değil, zor ile büyümüş olan gürbüz bir çocuktan başka bir şey değildir. Şu halde katılık bizzat eğitimin içinde yer alır.

Oysa, eğitimin geniş alanında, okul bir katılık fazlalığı veya dahası ikinci bir katılık getirecektir. Aynı yaştaki ve aynı düzeydeki öğrencileri biraraya toplayarak, öğretimi, her biri sonuna kadar izlenmesi gereken bir program ile yapılaşmış olan ayrı "disiplinler" halinde bölerek, katılık-sertliğe, katılık-tutarlılığı ekler.

Disiplin. Burada da çok anlamlılık üzerinde duralım. Kelime öncelikle, her kurumda (kilise, ordu) ortak olan ve ihlal edilmesi cezalandırılan bir davranış kuralını simgeler. Aynı zamanda öğretilmek üzere düzenlenmiş ve programlanmış olan bir öğretim malzemesini (Latince, müzik) simgeler. Klasik eğitim bu iki "disiplini", öğretileni ve dayatılanı birleştirir. Şu halde okul, itaat, kesinlik, düzen, çaba gibi değerleri, katılık değerlerinin yöntemini salık verecektir.

Kuşkusuz bugün olaylar çok değişti. Fakat karşı-katılık pedagojilerini betimlemek istediğimizde seçim kararsızlığı içinde kalacağız. Kendimizi en önemlisi ile sınırlayalım. Jean-Jacques Rousseau, sürekli olarak duyduğumuz bir çığlıkta, düzeltme şeklindeki bu eğitim teorisine karşı çıkar: "Çocuğun doğası iyidir"; bugünün terimleriyle: çocuğun kendinde sağlıklı ve yaratıcı bir büyümesi vardır, dolayısıyla onu düzeltmek değil fakat korumak sözkonusudur.

Ve neye karşı? Herşeyden önce aile, kilise, okul gibi eğitici denilen kurumlara karşı! Rousseau'ya göre bunlar yalnızca düzelticidir ve onlar yüzünden toplumumuz yetişkinlerden değil fakat "eğitimle şımartılmış çocuklar"dan oluşmuştur (*Emile*, s. 72). Bu yanlış eğitim, zorlamalarıyla ve okuldaki kafa doldurmalarıyla çocuğun büyümesini bozar, oysa tersine doğasını serbest bırakmak, çocuğun çocukluğu içinde gelişmesine izin vermek, onu kazanmak için zaman kaybetmek gerekir! Fakat özellikle, eğitimimiz karşıt ve tamamlayıcı iki aşırılığıyla çocuğu bozar: kumanda eden, bastıran, cezalandıran katılık ve çocuğun kumanda etmesine ve kendini kabul ettirmesine izin veren bağışlayıcılık. Katılık ile ona köle olması; bağışlayıcılık ile tiran olması öğretilir; hiçbir zaman özgür olması öğretilmez.

Rousseau her türlü katılığı red mi eder? Hayır, ona gerçekten eğitici gelen bir katılık vardır. Paradoks şuradadır ki, hepsinin içinde en insanlıktan uzak olan katılık, *olayların zorunluluğu* sözkonusudur. Ve bunun yöntemleri biliniyor: hiçbir zaman kumanda etmemek, fakat çocuğun dış dünyaya boyun eğmesini sağlamak; hiçbir zaman yasaklamamak, fakat eylemi olanaksız kılmak; hiçbir zaman cezalandırmamak, doğal cezanın gelmesine bırak-

mak; çocuk bir cam kırdığında onu kınamayalım, bırakalım üşüsün; deli olmaktansa nezle olması daha iyidir... Ve olayların bu katılığı çok sert olabilir; çocuk soğuğa, acıya, yaralara, hastalığa, vb. katlanmayı öğrenecektir. Fakat bu katılık eğiticidir, çünkü doğaldır, zorunludur. Ve çocuk, yaşamasına izin verildiği takdirde bunu kendiliğinden kabul eder:

"Kar üstünde, soğuktan donmuş, mosmor kesilmiş ve parmaklarını güçlükle oynatabilen yumurcakların oynadığını görüyorum. Isınmaları ancak kendi evlerine gitmelerine bağlı, hiçbir şey yapmıyorlar; eğer buna zorlanırlarsa, zorlamanın katılıklarını soğuğun katılıklarından yüz kere daha fazla hissedeceklerdir." (*Emile*, s. 75).

Evet, Rousseau kışın katılığını, dayatılan bir saat ve program olmadan gerçekten ihtiyacı olacağı yaşta Emile'in öğreneceği bütün diğer disiplinler gibi, matematiğin katılığı gibi kabul eder. Rousseau'nun reddettiği, keyfi olduğu için küçük düşürücü olan katılıktır, insanın insan üzerinde uyguladığı katılıktır. Ve öncelikle çocuk üzerinde.

Şimdi, okutulmadan önce çocuğun tanınması gerektiğini düşünen Rousseau, kendisi çocuğu tanıyor muydu? Alain ve Piaget gibi bazıları hayır diye cevap verirler. Emile'i toplumdan izole ederek doğa -üstelik eğitici tarafından "değiştirilen" bir doğa- içinde yetiştirdiğini iddia ederek Rousseau çocuğun özü itibarıyla toplumsal bir varlık olduğunu, onun "doğal" çevresinin fiziksel dünya değil insanî ortam olduğunu bilmezlikten geliyor. Ve neorousseauizm tam da bu noktada Rousseau'yu tamamlayarak düzeltiyor.

Doğal ortama, kendisi de doğal olarak kabul edilen insanî ortamı, çocuk toplumunu eklerler. Bu, sözleşme temeline dayalı işbirliği pedagojisidir. Oy-

sa bu pedagoji, çift yan taşıyan kendine özgü bir katılığa sahiptir. Olayların katılığı, şöyle ki ortak eserin gereklikleri ve dirençleri: tahtanın, kilin, sayıların katılığı... Ve sonra diğerlerinin katılığı; bir sınıf meclisi sert kararlar alabilir, acımasız hükümlere varabilir. Fakat sözleşmenin bu katılığı ne keyfî, ne de küçük düşürücüdür. Kabul edildiği ve anlaşıldığı için doğru bir katılıktır.

Sözleşme, işbirliği, ortak proje: yine de bu yeniliklerin arkasında, tam da yok edilmek istenen gizli bir tür katılık, yetişkinin çocuk üzerindeki dikey zorlaması bulunmayacak mıdır? Çünkü herşeyin ötesinde, sözleşme olacağına öğrenci değil, öğretmen veya kurum karar verir.

Dahası zorlamalar, cezalar ve keyfî normlar gerçekten ortadan kaldırılabilse bile, el değmemiş olarak kalan bir katılık, başarısızlığın katılığı vardır. Bugün *başarı pedagojisinden* çok fazla bahsediliyor. Zaten çok uzun süredir, hatalarını düzeltmek için piyano öğrencisinin parmaklarına vurulmuyor. Ve yine de, profesyonel bir müzisyenin öğrenme süreci, darbelerin ve ihtarlarınkinden çok daha korkunç bir katılık taşır; onu "bir deli gibi" çalışmaya itenşey, başarısızlığın sürekli tehditidir. Ve başarısızlık tehditi, bütün ciddi öğrenme süreçlerinin, şampiyonunkinin, mühendisinkinin, doktorunkinin, vb. üzerinde asılı duran Demokles'in kılıcıdır. Başarı pedagojisi: Bize öyle geliyor ki bu sloganda çok büyük bir katılık eksikliği vardır. Kuşkusuz, her öğrenciyi cesaretlendirmek, ona güven vermek, özellikle sandığından daha fazlasını yapabileceğini göstermek iyidir. Fakat sonuçta, başarısızlığın ortak olmadığı noktada başarı nedir? Kaybedilecek hiçbir şey olmadığı noktada ne kazanılabilir? Burada da çocuk, Rousseau'nun "yumurcağı" bize bir ka-

tılık dersi verir; risksiz girişimleri sevmez, kazanacağından emin olduğu yerde oynamayı nadiren kabul eder. Öğrenmek başarısızlığı yadsımaya değil, fakat tersine ondan bir parça koparmak için onu bilinçli olarak görmeye dayanır. Öğrenmek her zaman aşmak değil midir?

Hayır, eğitimin katılığını çıkarıp atmadık. En iyi ihtimalle, Rousseau'nun iddia ettiği gibi onun yerini değiştirdik. En kötü ihtimalle onu maskeledik. Katılık iyidir, Michel Tardy'nin (1985) ifadesine göre "pedagojinin bir değişmezidir."

III. Katılık ve "Ötekisi"

Şimdi, bu noktada kalınabilir mi? Katılığın iyi bir kullanımını ayırdetme hakkı veya daha doğrusu ödevi yok mu? Kuşkusuz tartışılabilir olan fakat pozitif oldukları iddiasında bulunan üç önerme ile cevaplamaya çalışacağız.

1) Katılık Bir Değerdir - Bizzat eğitimin ve dahası okul eğitiminin içinde bulunan bir değerdir. Katılık, her şeyden önce çocuğa çocuk olarak kalmaya mahkûm olmadığını gösteren şeydir. Katılığı öğretmek, büyümeyi, yetişkin haline gelmeyi öğretmektir. Terimin ideal ve belki de ütopik anlamında yetişkin olmak gerçekte nedir? Gerçeklikten sonra arzularını gidermek, kendi sorumluluğunu üstlenmek, tutarlı olmak, üstlendiği sorumluluklara uymak, kendi doğru dengesini bulmak. Yetişkin olmak, terimin bütün anlamları içinde katılık yapma gücüne sahip olmak demektir.

Her halükârda hayatın bizi onu öğrenmekle yükümlü kıldığı cevabı verilecektir. Kuşkusuz fakat nasıl? Eğer hayatın akışına bırakılırsa, çocuk katılığı çok erken ya da çok geç, fakat her zaman şiddet

yoluyla öğrenme tehlikesiyle karşıkarşıya kalır. Tıpkı, direksiyonda temkinli olmayı öğrenmek için kazayı beklemek gerektiği gibi! Katılığa maruz kalmamak için onu öğrenmek gerektiğini, onu şiddet yoluyla öğrenmekten kaçınmak için yöntemle öğrenmek gerektiğini söyleyelim.

Bazıları, "katılık faşisttir" derler. Biz, faşizmi niteleyen şeyin toptan bir şekilde katılıktan yoksun olması olduğunu düşünüyoruz. Ulus, ırk, şef kültü gibi kontrol edilemez ve tutkulu kavramlarıyla birlikte, teorisi içinde. Keyfiyeti gündelik bir terör haline getiren uygulaması içinde. Faşizmin övündüğü "sertliği" bile, katılık eksikliği nedeniyle, kaba ve genel bir şiddetten başka bir şey değildir. Katılığın faşist olduğunu söyleyenler ne faşizmi ne de katılığı anlamazlar.

Daha az trajik olan, fakat çok güncel olan bir başka örnek alalım: eğitim dilindeki katılık eksikliği. Ne kadar mert olursa olsun sözlerin sloganlardan başka bir şey olmadığı yerde dil bize şiddet uygular. *Başarı pedagojisi:* evet coşku vericidir, rahatlatıcıdır. Fakat, eğer artık bir hakarette bulunmadan formülü eleştirme hakkı yoksa, bir şiddete, kuşkusuz sembolik fakat düşünceyi baskı altına aldığına göre yine de oldukça reel olan bir şiddete maruz kalınır. Katılık veya şiddet, seçmek gerekir.

Ve eğitici katılık, hoşgörülü bir şiddettir; çocuğun maruz kalabileceği ve uygulayabileceği şiddet. Şimdi, Rousseau'nun, katılığın keyfî olduğu andan itibaren şiddet haline geldiği görüşünü saklı tutalım. Çünkü burada, gizlenen, kural ile kendini doğrulayan, kendini "katılık olarak" ortaya koyan ve ondan daha da kötü olan spesifik bir keyfiyet sözkonusudur. Bundan nasıl kaçınmak gerekir?

2) Hiçbir katılık kendiliğinden gitmez, her za-

man *kendi katılığına karşı katılık* göstermek gerekir. Burada tamamen entellektüel ve eleştirel bir gereklilik sözkonusudur. Aristoteles'in şu formülünü hatırlayalım:

"Her olay türü için yalnızca, ona uygun düşen katılık derecesini aramak. Bir matematikçiden sadece gerçeğe yakın kanıtlarını kabul etmek, bir politik hatipten katı ispatlar istemeyi kabul etmek kadar akıldışı olacaktır" (*Ethique à Nicomaque*, 1094*b*).

Bir başka deyişle, her yerde bilimsel bir katılık istemekten daha az bilimsel bir şey yoktur. Onu içermeyen bir alana uygulanan bir katılıktan daha aldatıcı bir şey yoktur. Ve bu tutarlılık için olduğu kadar sertlik için de doğrudur. Kendini eleştirmeden, kendi katılığı üzerine kendine sorular sormadan katı olunduğunda, bir şiddet biçimi olan bağnazlık içine düşülür.

Örneğin, edebi bir metin için bir tek doğru tercüme olduğunu iddia eden bir dilbilimci, metinin taşıdığı tüm çağrışımı, heyecanı, şiirselliği boğma tehlikesi doğurur; onun sözde katılığı, aslında bir katılıktan yoksunluktan başka bir şey değildir.

Daha kitlesel ve daha ciddi bir başka örnek: pedagojik teknikler sayesinde öğretim içine yeni bir katılık" sokma yönündeki bu girişimler. Örneğin, öznel değerlendirmenin keyfiyetinden kaçınmak için, bir bilimsel yazı veya bir resim olarak kantitatif sınavların yerine tamamen kalitatif, "dolayısıyla" nesnel bir değerlendirmeye elverişli sınavların geçirilmesine çalışılacaktır. Örneğin bir ilkokul son sınıf öğrencisi: bir metni okuduktan sonra öğrenci, beş cümle arasından ana fikri veren cümlenin önüne işaret koymak zorundadır. Veya bir barem: bir Almanca kompozisyonunda, not, kelimelerin sayı-

sıyla orantılı ve yanlışların sayısıyla ters orantılı olacaktır: değerlendirmek hesaplamak halini alır. Yine de neyin feda edildiğini görmek gerekir.

Bir 5. sınıf öğrencisi ile birlikte, redaksiyon kapasitesi tamamen ihmal edilir; dahası, "doğru cevap" dayatılır; bir yerlerde, metnin ana fikrinin bu olduğuna karar vermiş olan bir otorite vardır ve bunu tartışmak mümkün değildir. Barem ile birlikte, her halükarda aynı derecede keyfî olarak, sayılabilir olmayan her şeyin, anlam ve sözdizim zenginliğinin, fikirlerin, tarzın... dışarda bırakılmasına karar verilmiştir. Kuşkusuz, değerlendirme gücü şüphelidir; fakat kantitatif yöntemlerin sözde-katılığı, kalitatif değerlendirmeden ne daha fazla doğru ne de daha az keyfîdir. Kalitatif olanın zorunlu olarak keyfî olmadığını veya daha ziyade, *az ya da çok* keyfî olduğunu ve giderek daha az keyfî olmasının, örneğin verdiği notları meslektaşlarıyla, hatta öğrencileriyle tartışan mümeyyize bağlı olduğunu kabul etmek gerekir.

Kısacası, kendi katılığı karşısında katı olmayı bilmek. Bu gerekli kuşkusuz, fakat hangi alanda, kime karşı, ne zaman, nasıl, nereye kadar ve son olarak neden? Bazı durumlarda düz ve bükülmez bir cetvel yeterlidir. Bazı durumlarda ise, eşit olmayan bir alan ölçülürken olduğu gibi bir iplik gerikir; bütün kıvrımlarını verecek kadar esnek bir iplik veya bir şerit. Şimdi, ne zaman cetvel ve ne zaman iplik gerekir? Bu hiçbir yerde yazılı değildir. Biraz dehaya sahip olmadan eğitici olunamayacağı kabul edilmişken, kendi katılık derecesini bulmak eğiticinin dehasına bağlıdır.

3) Başta şöyle diyorduk: karşıt bir değer onu dengelemediği sürece katılık bir değer değildir. Fakat hangi değer? Katılığın bu *ötekisi* nedir?

Katılık kelimesinin karşıtları, zıt anlamlıları arasında gevşeklik, kaynaşma, keyfiyet gibi negatif olanlar vardır. Buna karşılık pozitif olanlar da vardır: esneklik, yumuşaklık, bağışlayıcılık, anlayışlılık, sevecenlik, yaratıcılık... Fakat bu adayların hiçbiri, "katılık" kelimesi kadar zengin ve derin bir çok anlamlılığa sahip değildir. Felsefeci için çok anlamlılığın (polysèmie) "anlam veren" bir anlam çoğulluğu olduğunu hatırlayalım.

Bize göre, gerçek anti-katılık iyiliktir. Evet oynayan, gülen ve dans eden iyilik, hesap yapmadan veren ve beklemeden affeden iyilik, her türlü çalışmanın ve ciddiyetin ötesinde oynanarak keşfedilen iyiliktir.

Kuşkusuz iyilik oldukça keyfîdir; iyi yüreklinin her zaman karşılık beklemeyen bir tarafı vardır; oysa katılıkta hiçbir zaman hakedilenden fazlası elde edilemez, iyi yürekli verme hakedilmemiştir. Fakat iyilik keyfî ise de, bunu söyler ve şiddete dayanmaz, çünkü ikiyüzlü değildir. Özel olarak dinsel iyilikten değil, fakat hayat içinde karşılık beklemeden verilen her şeyden bahsediyoruz. Ya eğitim içinde?

Her eğitici için iyilik, görmek istemesi koşulunda görülebilir bir gerçekliktir. Sonuçta bütün iyiliklerin birincisi ve en kesin olanı çocuktur. Çünkü çocuk hem bir olgu olarak hem de bir armağan olarak "verilmiştir." "Çocuk yapmak" şeklindeki aptalca iddiamıza rağmen çocuk yapılmaz. Çocuk, sonsuz potansiyel zenginlikleriyle birlikte bize sunulan hayattır, eğitimin "yapmadığı" fakat yalnızca onun yeşertebileceği bir hayat. Çocuk her türlü çabadan, her türlü iradeden, her türlü katılıktan önce gelen bir iyiliktir. Ve onu bulmayı bilmek eğiticinin "dehasına" bağlıdır.

Şimdi çocukta olan bu iyilik yetişkinde varlığını

sürdürmez mi? Ümit edelim. Olgunluktan katılığın eseri olarak bahsediyoruz. Fakat kendimizde, bizi yaşlılığa ve ölüme kadar destekleyen ve yaşatan belli bir çocukluk yanını korumazsak, ciddiyetiyle, çalışmasıyla, sorumluluklarıyla, dengesiyle bu olgunluk ne değer taşır?

Eğitmek, sonuçta "iyilik yapmayı" bilmektir. Bu hareket, François d'Assise'den aktarılmıştır. Manastırı içinde, öğünler arasında yemeyi ve içmeyi yasaklayan bir talimat yayınlamıştı. Oysa bir gece, bir denetleme sırasında üzüm yemekte olan çok genç bir çömez görür. Çocuk çok korkmuş bir halde ayağa kalkar. "Bütün katılığı içinde" kural ona uygulanacak mıydı? O sırada François bir üzüm salkımı alarak yemeye koyulur. Sonra genç çömeze kim olduğunu sorar ve bütün gece konuşurlar. İşte katılığın anlamını ve sınırlarını gösteren, katılığın ötesindeki bir iyilik örneği.

Katılık bir pedagojinin içinde vardır. Fakat gülmeyi öğrenemeyecek bir pedagojinin *quid*'i(*) mi?

(*) Nereye gidiyor. (ç.n.)

YEDİNCİ BÖLÜM

DEĞERLER VE EĞİTİM

Buraya kadar değerlerden çok fazla bahsettik; orada birkaç "geri dönüş"ün veya birkaç "restorasyon"un işaretini görüp görmemek gerektiği sorulacaktır. Değersiz eğitim olmayacağı şeklindeki basit nedenden dolayı değerler hiçbir zaman eğitim alanında eksik olmamışlardır.

İster kibarlık, ister müzik, ister bilimler, ister mesleki veya kişisel bir nitelik kazanma sözkonusu olsun öğrenmek her zaman daha iyiyi hedeflemektir. İyi kayak yapmak, iyi konuşmak, iyi düşünmek, iyi yapmak öğrenilir. *İyi* ve *daha iyi* kelimelerinden korkmayalım. Eğitimde bunlar es geçilemez.

Değerlerden kesin bir tarzda bahsedilemez. Neden diye sormakla, bugün eğitimde değerleri incelediğini iddia eden kişinin karşılaştığı güçlüklerin dökümünü yapmakla işe başlayalım.

I. Pozitivizm Eğilimi

İnsan bilimleri ve daha kesin bir ifadeyle eğitim bilimleri mevcuttur. Oysa öyle görünüyor ki, bunlar bilimselliklerini ancak her türlü değer yargısını reddederek doğrulayabilirler. Bilim saptar, açıklar ve eğer yapabilirlerse, değerleri koymak, zorunlu kılmak veya yasaklamak, onamak veya kınamak işini diğerlerine bırakır.

Şimdi, eğitimin içinde bulunan değerleri dikka-

te almadan eğitim bilimleri yapmak mümkün müdür? Çünkü, şunu iyi belirtelim ki, bu bilimlerin incelediği fenomenlerin çoğu, değer yargılarını içerirler veya ortaya çıkarırlar: "uyumsuzluk, işlev bozukluğu, olgunlaşamamışlık, okulda başarısızlık, gelişme, denge, yeniden üretim, seleksiyon..."; bu şöyle böyle belirtilir ve uzun süre izlenebilir. Yargıları rakamlandırma olgusunun bunda hiçbir şey değiştirmediğini belirtelim; "Pierre 8/20 değerindedir", "Pierre vasattır" ile aynı türden bir değer yargısıdır, kuşkusuz biraz daha acımasız. Aynı şekilde, bir IQ veya okulda bir başarısızlık oranını açıklamak, rakamlandırılmış değer yargıları koymaktan başka bir şey değildir.

Buradan eğitim bilimlerinin paradoksu ortaya çıkar. Bilim olarak bunlar, yalnızca varolması gereken *(ought)* konusunda değil, yalnızca varolan *(is)* konusunda karar verirler; ve yine de, onların ilgilendikleri "varolmak", şöyle ki eğitim olgusu daha ilk anda, açık ya da kapalı bir şekilde bir değerler ölçeği taşıyan bir varolmak zorunda olmaktır. Kısacası, eğitim bilimleri, değerlerden bahsetmemezlik edemezler; yalnız bunu bilimsel olmayı bırakmadan yapabilirler mi? Bu soruya üç cevap getirirler.

Birinci cevap: bilim, onlar üstüne değerlendirme yapmadan veri bir toplumun *değerlerini betimlemekle* yetinir. Yüzyılın başında, Emile Durkheim sosyoloji adına şöyle yazıyordu: "Olmak istediğimiz insan, dönemimizin ve ortamımızın insanıdır." Bugün, bilimler "istediğimiz" lafını ortadan kaldırırlar; onlar üzerinde bir karara varmadan, bu değerlerin değeri konusunda yargıya varmadan, bizimki de dahil olmak üzere herhangi bir toplumda değerleri ve değerlerin hiyerarşisini saptamakla yetinirler.

İkinci cevap: bilim değerleri kabul edebilir, fakat şu tipteki *fonksiyonel* değerleri: "Eğer bu amacı istiyorsanız, en iyi araç olarak size bunu önerebiliriz." Bilim, bu tamamen teknik ve rölatif anlamda değerden bahsedebilir. İyi olmak, bir şeyde iyi olmak, gözlenebilen ve hatta ölçülebilen bir şeyde iyi olmaktır. Örneğin "iyi" bir öğretim, öğrenenlerin %90'ının hedeflerin %90'ına ulaştığı bir öğretimdir.

Üçüncü cevap: bilim yine de mutlak bir değeri tanır, çünkü onsuz ne bilim hatta ne de düşünce mümkün olamayacaktır. Bu değer *tutarlılıktır*. Örneğin içeriği ne olursa olsun, tutarlı olan, konuları birbiriyle ve bu programın içinden çıktığı toplumun ihtiyaçlarıyla bağdaşan bir okul programı zorunlu kılınabilir. Sonuçta öğretimin bir "yeniden üretim" olarak geçersizliğini ilan eden -"geçersizliğini ilan eden" diyoruz- bazı sosyolojik analizler anlaşılırsa, bunların bir tutarlılık prensibi üzerine dayanan bir değer yargısı taşıdıkları sonucuna varılır; resmi *tek okul* ideolojisinin gerçek uygulama ile bağdaşmadığını, onu maskeleyerek meşrulaştırdığını belirtirler.

Şimdi bilinmesi gereken şey eğitim bilimlerinin vaadettikleri şeyleri yerine getirip getirmedikleri, değerler karşısındaki nesnellik, araçsallık ve tutarlılık tavrının onları gerçekten her türlü değer yargısından uzak tutup tutmadığıdır.

Şu halde birinci çözüm değerlerin diğerleri gibi toplumsal olgular olduğunu ve bilimin kanıtlamaya gerek olmaksızın onları gözlemleyebileceğini söylemeye gelir. Ve yine de değerlerin diğerleri gibi olgular olduğunu söylemek, bilimin izin vermeyeceği bir yargıya varmak demektir. M. Lesne'in eğitim tanımı gibi (*Travail pédagogique et formation d'adultes*, PUF, 1977). "Biyolojik bir varlığın özel bir toplum-

sal formasyonun konusu haline dönüşmesini sağlayan süreç."

Eğer bunun üstüne daha iyi düşünülürse, nesnel olmak bir yana, eğitimi, her türlü açıklığı "özel... formasonlar" arasındaki her türlü iletişimi dışlayan bir tür toplumsal terbiyeye indirgediği görülür; sanki eğitim bundan başka bir şey olamazmış gibi, başka değeri yokmuş gibi tavır alır. Kısacası, yalnızca reeli kabul eden realizm, reelin ona öğrettiğinden daha fazla şey söyler; pozitivist realizm bir değer yargısı temeline oturur.

Araçsal çözüm için de aynı durum geçerlidir: iddia ettiği kadar nesnel midir? Gerçekte, etkililiği bir değer yapmaya, hatta geri kalan her şeyin tabi kılındığı en önemli değer yapmaya dayanır. Ama önemli değil, bir doktor veya bir işkenceci yetiştirilmesi önemli değil, esas olan araçların etkili olması. Fakat bütün eğitim etkililik işareti altına yerleştirilebilir mi?

Gördüğümüz gibi pedagojik tekniklerin eğilimi yine de böyledir. Her zaman araçlar düzleminde yer alan etkililiği kendinde bir amaç haline getirmek. Şu halde değerler ortadan kaldırılmaz, yalnızca hiyerarşileri değiştirilir.

Üçüncü çözüm, tutarlılık da daha nesnel değil. Bir Amerikan felsefeci, ırkçılık karşıtlarını genellikle tutarsız olmakla suçluyordu (örneğin otobüste bir zencinin yanına oturmayı reddettiklerinde). Kuşkusuz. Fakat tutarlı bir ırkçı daha mı iyidir? Sonuçta, tutarlılık öğütlendiğinde, yalnızca amaçların kendi aralarındaki, araçların kendi aralarındaki veya amaçlar ve araçlar arasındaki bağdaşma üzerine nesnel bir yargı getirilmekle kalınmaz, fakat bütün tutarsızlıkları tasfiye eden, daha doğrusu, sanki bu da bir değişim, açıklık ve deha faktörü

değilmiş gibi tutarsızlık hakkını reddeden bir değer yargısı da getirir.

Bu analiz eğitim bilimlerini mahkûm etmeyi hedeflemez ki, bunlardan vermeyi iddia etmedikleri şeyi, yani mutlak değer yargılarını istemek haksızlık olacaktır. Fakat bu bilimsel ihtiyat kaydını felsefi bir yasak haline getiren, bu bilimlerin yeterli olduğunu ve bilemediklerinin faydasız olduğunu söyleyen bir kişi, kendi prensibi içinde eğitimi yıpratan bir pozitivizm içine düşecektir. Eğitim, bilimlerin onun hakkında söyleyebildiğinden başka bir şey daha içerir.

II. Rölativist Eğilim

Kuşkusuz değerleri olmayan eğitim bulunmadığı konusundaki fikrimiz, kabul edilecektir, fakat karşımıza hemen ikinci bir güçlük çıkarılacaktır, şöyle ki bütün değerler rölatiftir, yerlere ve dönemlere bağlıdır ve bu rölatiflik, eğitim kelimesine tek ve aynı anlamın verilmesini neredeyse olanaksız kılacak şekildedir.

Rousseau gibi, bu değişikliklerin yüzeysel olduğu, her toplumun iyiyi ve kötüyü tanıdığı, cesareti, adaleti, sadakati, vb.'yi yücelttiği şeklinde cevap vermek yeterli değildir. Bu cevap iki nedenden dolayızayıf kalır. Birincisi, aynı değerlerin aynı şeylere uygulanmadığıdır; örneğin, Yunanlılar adaleti düşleyeceklerdir, fakat kadını erkekle, köleyi efendiyle, vb. aynı seviyeye getirmeyi haksızlık olarak düşüneceklerdir. İkinci neden, değerlerin yalnızca içeriğinin değil hiyerarşilerinin de değişmesidir; Sparta'da eğitimde cesaret adaletten üstün gelirken, Atina'da tersineydi.

Bir başka cevaptan bahsedelim: değerlerin röla-

tifliğinin bütün eğitimi yok edeceği cevabı. "Herkes kendi zevkine göre", estetik eğitimi yıkacaktır; "herkes kendi doğrusuna göre", bilimsel eğitimi yıkacaktır, vb. Sonuçta değerlerin rölatifliği, her bireyin kendi değerlerini seçebileceği anlamına gelmez, fakat tersine bireyin değerlerinin, içinde eğitimini aldığı ortam, toplum, kültür tarafından belirlendiği ve başka bir kültürde bu değerlerin tamamen başka olacağı anlamına gelir. Değerlerin rölatifliği eğitimi değil, eğitimin evrenselliğini yok eder.

Kendimizi bir örnekle sınırlayalım. Bugün Batı toplumunda eleştirel anlayışın ve kişisel düşüncenin üstün değerler olduğu ve dolayısıyla her öğretimin en önemli amaçları olduğu kabul ediliyor. Oysa, diğer kültürlerde durum aynı değildir; bazıları uygunluğu, itaati, modellere uymayı, geleneğe bağlılığı göklere çıkarırlar. Zaten sosyal bilimler bu değişikliği azçok dikkate alırlar, sanayi toplumunun bütün düzeylerde ve düzeyler arttıkça daha fazla, düşünmeyi ve yaratmayı bilen insanlara ihtiyacı olduğunu ortaya koyarak bu değişikliğin gerekli olduğunu gösterirler.

Şimdi, rölatifliği rölativizm ile, yani bilimin önermelerinde evrensel hiçbir şeyi bulunmadığını belirterek rölatifliği aşılamaz olarak varsayan doktrin ile karıştırmak mı gerekir? O halde eğitim, nesnel bilimsel bir öğretim ve kültürel keyfiyete terkedilmiş edebi, ahlaki, vb. bir formasyon halinde bölünür: burada tekeşlilik, orada çokeşlilik... Kızların kesilmesi, hatta yamyamlık, eşitlikle, insan haklarına saygıyla vb. aynı değerde olacaktır.

İnsan bilimleri rölativizme boyun eğmek zorundaysa da, bir eğitici bunu yapabilir mi? Öğrettiği şeyin tamamen olumsal (contingent) olduğunu kabul edebilir mi? Bilimleri rölativizmin dışında tut-

mak için hiçbir neden olmadığını belirtelim. Öğrendiğimiz fizik ne dünün fiziği ne de kuşkusuz yarının fiziğidir. O zaman neye yarar? Fakat soyutluk içinde kanıt göstermek yerine, bugün rölativizmin özellikle etkili iki biçimini inceleyelim.

Birincisi, kültürümüzün veya en azından evrensel olma iddiasının radikal bir eleştirisine varan *kültürcülüktür*. Rasyonel zihniyetimiz geleneksel bir zihniyetten daha mı üstündür? Batı müziğimiz Çin müziğinden veya rock müziğinden daha mı üstündür? Zaten oldukça rölatif olan tekeşliliğimiz çokeşlilikten daha mı kıymetlidir? Kültürümüz, birçok başka kültür arasındaki bir kültürden başka bir şey değildir. O halde, bunu çocuklarımıza dayatma hakkı nereden geliyor? İki şeye cevap vermek istiyoruz.

Öncelikle bu kültür bizimdir ve olduğumuz şeyi olmak için cesaret gerekecektir, çünkü sonuçta ondan kaçmıyoruz! Bu kitabı bir Batı insanı olarak yazıyorum: onu seçmedim, bu böyle; Yahudi - Hıristiyan olarak yazıyorum ve eğer öyle olmasaydım eğitim hakkında söylediklerim tamamen farklı olacaktı; fakat neden tamamen farklı olacaktı?

Sonra kuşkusuz kültürümüz rölatiftir ve çok eksiktir, fakat o bunu biliyor. Diğer kültürlerin tersine, sadakatin değerini küçümsüyoruz; bireyciliğimizle birlikte, birarada yaşamının değerini; yalnızca "dikkat et" demeyi bilen eğitimimizle birlikte cesaretin değerini; verimlilik dinimizle birlikte, eğlencenin değerini küçümsüyoruz. Fakat sonuçta bu eksiklikleri bilebiliriz ve bu bilinçlenmeden faydalanabiliriz. Kendilerini yok etmeden diğerlerine açılamayan birçok kültür vardır, ki bunlar için her etki, her yenilik bir ölüm tehlikesi olarak belirir. Grekoromen kültür veya Ortaçağ'ın İslamî kültürü gibi

kendilerini yok etmeden açılmayı ve değişmeyi bilen başka kültürler de vardır. Bu gerçekten kendisi olduğunda, kendini korku ve nefret içine hapsetmediğinde bizim kültürümüzün durumudur. Canlı bir kültür bir gelenekten yola çıkarak yenilik getiren bir kültürdür, bu kendini yadsımadan evrimleşen bir gelenektir.

Rölativizmin ikinci biçimi, kültürün, özellikle okul kültürünün burjuva olduğunu iddia eden bir tür goşist Marksizm'den kaynaklanır. Örneğin matematik soyutlamayı veya Mozart'ın müziğini öğretmek masumca değildir. Burada bir soru soruyoruz: burjuva kavramı olayları gerçekten aydınlatıyor mu? Euclide bir burjuva mıydı? Mozart'ın Viyana'sında burjuvazi gerçekten hakim sınıf mıydı?

Bu tür bir klişe hiçbir şeyi aydınlatmaz. Mozart burjuva değildir, fakat bir azınlık tarafından tutulmuştur; kültür burjuva değildir, fakat bunu diğerleri üzerinde tahakküm etmek için kullanan bir sınıfa özgü olarak kalır. Sorun, herkesin buna girmesidir. Alain, "aydınlanmış bir seçkin kesime değil, fakat aydınlanmış bir halka ihtiyacımız var" diyordu. Hem pedagojik hem de politik olan sorun buradadır. Felsefecinin yetki alanı değer üzerinedir.

III. Kayıtsızlık Eğilimi

Eğitimde değerlerden bahsedilmesini güçleştiren üçüncü bir akım var. Kuşkusuz bu akım değerleri değil, fakat onların otoritesini reddeder. Bireyin arzusunu, gelişmesini, yaratıcılığını bastırmaya elverişli zorlayıcı her değeri reddeder. Diğer değerleri veya diğerlerinin değerlerini azımsayan her tekelci değeri reddeder.

Sonuçta bu akım empati, kendiliğinden gelişme,

kendinin ve diğerlerinin koşulsuz kabulü, farklılıklara saygı gösterilmesi gibi gerçek değerlerin, *tolerans* adı altında toplanabilecek değerlerin yardımına sığınır. Bu bugünün gençlerinde temel öneme sahip gibi görünüyor; bir sınavda bir örenciye sormuştuk: "Sizin için en zorunlu ödev nedir? -Tolerans" diye hiç tereddüt etmeden cevaplamıştı.

Eğitimde, bu, Amerika Birleşik Devletleri'nde hümanizm ve Avrupa'da direktif olmama şeklinde adlandırılan bir felsefe ile ifade edilir. Bu felsefeye göre, öğretmek değil fakat önermek ve canlandırmak sözkonusudur. Değerlendirmek değil, fakat telkin etmek.

Nesnellik iddiası taşıyan her yargı reddedilir; örneğin "bu yanlış" veya "bu kötü" demek yerine, "Ben böyle düşünmüyorum" veya "Ben senin gibi yapmazdım" denecektir. Değer hiçbir zaman her bireyin gerçek anlamda düşündüğü ve hissettiği şey değildir; ve hiç kimse onu dayatamaz.

Kuşkusuz bu tolerans pedagojiyi ve daha kesin olarak pedagojideki değerlerin anlamını geliştirmiştir. Yine de desteklenemez olan paradokslara varmıştır, en körleştirici olanından başlarsak: *öğretilmemesi gereken şey öğretiliyor!* Bu yansızlığı dayatarak, tam da yapılması yasaklanan şey (dayatıldığına göre) yapılmıyor mu?

Üstelik, tolerans üstün bir değer olarak alınırsa, hızla şu soruya gelinir: *toleranssızlığı tolere mi etmek gerekir?* Ve hiç de teorik bir soru, safsatacı bir paradoks sözkonusu değildir. Herhangi bir öğrencinin tahakkümcü, şiddetçi veya fanatik olmasında çıkarı olan bir öğretmen, onun diğerlerini ezmesine izin verebilir mi? Dahası: bu öğrenciyi kendine karşı korumak zorunda değil mi? Eğer hayırsa, kendi eğitici görevinden vazgeçer. Fakat eğer

evetse, toleranslı değildir. Burada kişisel bir örnek aktarmamıza izin verin.

Bir öğrenci bize bir tez önerisiyle geldi ki, bu tezi bir kez elde ettiğinde yabancı bir üniversitede bir görev elde etme olanağına kavuşacaktı. Okunurken çok iyi bir düzeyde olan bu tez, azçok gizilci (occultiste) ve sonuçta oldukça doğmatik olarak görünüyor.

Tezi reddetmek, doktrinal toleranssızlık göstermektir. Fakat onu kabul etmek, doktrinal toleransssızlığın bir üniversiteye girmesine, öğrencilerin ondan zarar görmesine, işbirliğinin zayıflamasına izin vermek değil midir? Karşı ağırlığı olmayan tolerans, yalnızca tolerans olan tolerans, bir kayıtsızlıktan, eğiticinin görevinden el çekmesinden başka bir şey değildir.

Böylece değerlendirme için: onu reddetmek, toplum verdiği diplomalara bel bağlama hakkına sahip olduğuna göre, bir yandan onun toplumsal fonksiyonundan ve öte yandan pedagojik fonksiyonundan kaçınmaktır. Kuşkusuz, ayrım yapmak gerekir. Değerlendirmenin yalnızca öznel olabildiği durumlar vardır; bir müzik öğretmeni bir eseri başka türlü yorumlayacağını söyleyebilir, fakat yorumun tek geçerli biçim olduğunu söyleyemez. Fakat öğretmenin şöyle diyebileceği durumlar olabilir: "Yanlış çalıyorsunuz"; hatta bunu söylemenin onun görevi olduğunu ekleyelim; burada tolerans göstermek yalan söylemek olacaktır. Aynı şekilde çevrilecek bir metin karşısında, "Ben başka türlü çevirirdim"den "Metinden hiçbir şey anlamamışsınız"a kadar, duruma göre değişen bir dizi olanaklı cevap vardır. Ve pedagoğun sanatı, değerlendirmesinin hangi katılık düzeyinde yer alması gerektiğini bulmaktır. Maalesef, çoğunluğu Manesci bir tavra bağlı kalır: ya öğ-

retmen her zaman haklıdır ya da haklı olmaya hakkı yoktur.

Doğruyu söylemek gerekirse temel bir öneme sahip olan bir soru kalıyor: beyin yıkamadan, değerlere göre nasıl eğitim vermek gerekir? Öyle görünüyor ki, otoritenin bir kötü ve bir iyi kullanımını ayırarak cevap verilebilir.

Birincide, her türlü düşünceyi yok etme tehlikesiyle birlikte değerlerin dayatıldığı ileri sürülür, anlamadan benimsemeye, sanki beğeniyormuş gibi görünmeye zorlanır. O halde bir beyin yıkama sözkonusudur. Fakat eğitilenler, serbestliğe, seçim yanılsamasına, öğrenebilecekleri şeylerin bilinmemesine terkedildiğinde de aynı derecede beyin yıkama yapılır. Çünkü her zaman bir eğitim vardır; biz eğitici olarak, değerleri aktarmayı reddediyorsak da, başkaları, dostlar, medyalar, gündelik dil bunu üstlenir. Eğitilen kişilerin kültüre ve kültürün içerdiği değerlere sokulması reddedilirken, onlara seçim serbestisi tanınmıyor, bir alt-kültüre, önyargılara, geçici öfkelenmelere, klân ahlâğına terkediliyorlar. Öyle görünüyor ki günümüzde, en büyük beyin yıkama tehlikesi ne dinden ne de politikadan değil, fakat bizzat eğiticilerin kayıtsızlığından veya belli bir çekilmesinden gelmektedir.

Bir örnek: bir üniversite profesörü, bir tarih dersi sırasında Müslüman takviminin 622'de, Hicret yılında başladığını açıklar. Sonra öğrencilere sorar: "İsa'dan önce mi yoksa sonra mı?" Çoğunluk "Önce" diye cevap verir; hatta içlerinden biri, Muhammet bir peygamber olduğuna göre bunun normal olduğunu bile söyler! Hayır, bu cahillik masumca değil; Muhammet'in Hıristiyanlığı aştığını iddia ettiğini bilmemek, İslamı bilmezlikten gelmek ve dolayısıyla küçümsemek demektir.

Otoritenin ikinci kullanımı onu, eğiticinin yalnızca temsilcisi olduğu değerlerin içine yerleştiren kullanımdır. Otorite, öğrenciyi anlamaya ve yargılamaya muktedir, beğenmeye ve yaratmaya muktedir, iyilik yapmaya ve nedenini bilmeye muktedir kılmak için buradadır. Fakat öğrencinin bu yetkinliği kullanma biçimi ne öngörülebilirdir ne de programlanabilirdir; yalnızca ona bağlıdır. Kendi başına düşünmeyi öğrendiyse de, belki de istendiği gibi düşünmeyecektir. Keman çalmayı öğrendiyse de, istediği gibi çalacaktır... Aşılama bu düşünceyi, bu iradeyi boğmaya dayanır.

Bu kanıtlama kabul edilirse, değerleri olmayan eğitim olmaz şeklindeki başlangıçtaki tezimiz, pozitivizmin, rölativizmin ve kayıtsızlığın itirazlarına karşı direnir. Şimdi, değerden ne anlamak gerekir?

Ortak dil düzeyinde kalınarak cevap verilebilir. *Zahmetine değen şey,* yani ona birşey feda edilmesini hakeden şey değerdir. Fedakarlık olması için, feda edilen şeyin de bir değeri olması gerekir. Böylelikledir ki hoş olan yararlı olana, yararlı olan soylu olana vb. feda edilir. Şu halde her değer, bir değerler hiyerarşisi içinde yer alır. Değerleri olmayan eğitim olmadığı gibi, fedakarlıkları olmayan eğitimin olmaması da mantıklıdır; öğretmek, çalışma için oyundan, sürekli bir keyif için anlık bir zevkten (bkz. Synders, 1986), eleştirel bilgi için bilmenin başdöndürücü yanılsamasından ötekine saygı için kendine duyulan sevginin tatmininden vazgeçmektir. Eğer birşeyden vazgeçilmezse bir şey öğrenilmez.

Durum böyleyken, şu soruyu soracağız: öğretilmeye değer olan nedir?

IV. Öğretilmeye Değer Olan Nedir?

Bu sorunun aşağıdaki sorudan daha kısıtlı olduğunu belirtelim: öğrenmeye değer olan nedir? Çünkü öğrenmek (apprendre) alanı, öğretmek (enseigner) alanını aşar. Burada yer azlığı nedeniyle okul bilgileriyle kendimizi sınırlayacağız. Fakat aynı zamanda, okul tek eğitici değilse de, o olmadan yok olacak olan özel bilgileri, becerileri ve değerleri ilettiği için.

Soru, öğretilmeye değer olan nedire indirgendiğinde bile, sorunun bir değer yargısını, daha kesin ifadeyle bir tercih yargısını önceden varsaydığını görmek gerekir; öğretilmeye değmeyecek şeyler olduğunu da içerir. Neden gizilcilikten ziyade bilimler, bir lehçeden ziyade edebi dil, moda olan herhangi bir kitaptan ziyade klasik bir roman öğretilir? Kriterler nelerdir?

Günümüzde birçok kişi şu cevabı verme eğiliminde bulunacaktır: ekonomik üretimin ve uluslararası rekabetin dayattığı şeyler öğretilmeye değer. Kuşkusuz bu kriter önemli, fakat ikincildir veya daha ziyade ikincidir. İkincidir, çünkü birinci olsaydı, insan ekonomik mekanizmanın kölesi haline getirilecek, özgür ve sorumlu bir yetişkin değil, alaten aleti yapılacaktı. Üstelik bir paradoks saptanabilir; sosyalist ülkeler bu kriteri -üretken çalışma- birinci sıraya koyarlar; oysa ekonomik başarı onların güçlü noktası değildir; romanlardan müziğe kadar hümanist kültür için ise bize taş çıkartırlar.

Buradan yola çıkarak, şu ikili cevabı önerebiliriz: birleştiren ve özgür kılan şey öğretilmeye değer.

Birleştiren: evet, öğretilmeye değen şey, sürekli bir şekilde, her bireyi olabildiğince geniş bir toplulukla bütünleştiren şeydir. Ve bu nedenle, bir lehçe-

den ziyade bir dil, gizilcilikten ziyade bilimler, moda bir romandan ziyade tarihin süzgecinden geçmiş bir yazar öğretilir.

Şunu belirtelim ki, "olabildiğince geniş" topluluk, bir istatistikle oluşturulabilen ampirik bir veri değildir. Oxford İngilizcesi, kuşkusuz İngilizce konuşanların çoğu tarafından konuşulmaz ve insanların çoğunun astronomiden çok astrolojiyle ilgilenmesi bir olgudur. John Dewey'in hatası, öğretimin malzemelerinin bir başkanın seçilebildiği gibi seçilebileceğini sanmasıdır! Örneğin bilim, gizilciliğe üstün geliyorsa, bir çoğunluk onu seçtiği için değil, her akıllı kişinin anlayabileceği nesnel nedenlerden dolayıdır. Freud, batıl inançların, isteklerimiz ve kaygılarımız nedeniyle bilimlerden daha yaygın ve daha güçlü olduğunu söylüyordu, fakat ekliyordu:

"Yine de (bilimin) bu zayıflığında özel bir şey vardır: zihinsel faaliyetin sesi yavaştır, fakat hiç durmaz" *(L'avenir d'une illusion,* PUF).

Zihinsel faaliyet değeri ne duygusallık değerini ne de hafıza değerini dışlamaz. Evet, hafıza, modern kültürümüzün bu üvey evladı! Tarihte işaret noktası olan önemli tarihleri ezbere bilmekte, aynı şekilde güzel şiirleri, özdeyişleri ve önemli felsefi metinleri (neden olmasın) ezbere bilmekte yakışıksız hiçbir yan yoktur. Hafızası olmayan bir toplum kimliğini kaybetmiştir; hafızasını kitaplara ve bilgisayarlara veren bir toplum da daha iyi değildir, çünkü insanlar orada kendilerini bulamazlar ve düşünce ortaklığı kuramazlar. Bazı "pedagogların" yaptığı gibi hafızaya kastetmek, kutsallığa karşı saygısızlıktır.

Bütünleşmenin sürekli olduğu durumda değerli olduğunu belirtelim. Eğitimin gerçek hedefi her zaman uzun vadelidir; çocukla ya da delikanlıyla de-

ğil, fakat insanla ilgilidir. Ebedi hayat için eğitmek isteyen Hıristiyanlar belki de çok ütopiktiler, fakat bu ütopya eğitimin büyük bir sembolü olarak kaldı.

Oysa okul öğretiminin özelliği,kuşkusuz uzun vadeli görev üstlenebilen tek güç olmasıdır. "Kuşkusuz": kesinlikle, hayat bize hiçbir zaman unutulmayacak olan şu ya da bu şeyin öğrenilmesi için bazen mutlu, bazen acılı fırsatlar sunar; her birey, onu "hayatı boyunca etkileyen" bir rastlantıyı düşünür. Fakat bu rastlantılar programlanabilir değildir, oysa okul bilgisi şu ya da bu yanıyla programlıdır. Hayat için programlıdır.

O halde işte birinci kriterimiz. Bununla yetinilirse, öğretimin berisinde kalınacaktır; eğitim değil, toplumsallaşma betimlenmiş olacaktır. İkinci bir kriter gerekir.

Özgür kılan, işte ikinci kriter. Çünkü sonuçta, çeşitli disiplinler arasında, fiziksel, teknik, sanatsal, entellektüel eğitim arasında ve hatta eğitimin çeşitli branşları, bilimsel ve edebi eğitim arasında ortak olan nedir? Kesinlikle budur. Jimnastik, dans, spor bizi gerginliklerimizden, beceriksizliklerimizden, kasılmalarımızdan ve enerji savurganlığımızdan kurtarır.

Sanatsal öğretim: taklitçiler mi yoksa yaratıcılar mı yetiştirmeyi hedefler? Bize göre, karşıtlık sunidir ve sanatsal öğretimin gerçek hedefi her bireye istediği şeyi yapma, istediği resmi istediği gibi çizme olanağını sağlamaktır. Entellektüel öğretim klişelerden ve önyargılardan kurtararak, kendini ifade etmeyi ve kendiliğinden düşünmeyi olanaklı kılar. Ahlaki eğitime gelince, insanları "uyumlu" kılmaya değil, onları kendilerine hükmeden ve körleştiren şeyden kurtarmaya dayanır. İncil'in şu cümlesinde de büyük bir sembol görülebilir: "Gerçeği ta-

mıyacaksınız ve gerçek sizi özgür kılacak" (Jean, VIII).

Özgür kılan: ikinci kriterimiz gerekçeler taşır.

Öncelikle, bir öğretim aktarılabildiği ölçüde özgür kılar; dans etmeyi, resim yapmayı, kanıtlamayı öğrenmek, bunların elde edilmesi durumunda olduğu kadar başka durumlarda da kullanılabilen beceriklilik gerektirir. Örneğin çeviri yapmayı, bu çok zor ve çok zengin kültürel birikim gerektiren bu sanatı bilmek: bu bir dilde bir kez elde edildi mi, bütün dillerde elde edilmiş demektir. Kuşkusuz aktarmanın negatif olduğu durumlar da vardır, örneğin bir makine klavyesinden başka bir klavyeye geçmek; fakat bunlar otomatizm durumlarıdır.

Bir müzik aleti çalmak veya bir dili tanımak gibi gerçek yetenekler sözkonusu olduğunda, parazit otomatizmlerden çabucak kurtulunur; başka aletlerin veya başka dillerin öğrenilmesine daha yatkın olunur; bu konuda öğrenilenden daha fazla şey bilinir.

Sonra, bir öğretim aktif olduğu ölçüde, daha doğrusu harekete geçirdiği ölçüde özgür kılar. Öğretmek, bilmesini değil öğrenmesini sağlamaktır. Bunu bir örnek üzerinde gösterelim. Ne tür müzik öğretmek gerekir: klasik, modern şarkılar, rock, yerli flütü...? İkinci kriterle sınırlı kalınırsa, sorun burada değildir. İyi müzik yapılan müziktir, kötü müzik tüketilendir. Evet, iyi olan, bir bekleme salonunda Vivaldi'nin bir konçertosuna maruz kalmaktansa, bateri çalmak için (isterse tencerelerle olsun) kendi başına çalışmaktır. Bir saptama yapalım: yapılan müzik sadece çalınan müzik değildir, aynı zamanda aktif bir şekilde, örneğin yazarını, ölçülerini, tonlamalarını, temalarını, vb. araştırarak dinlenen müziktir. O halde dinleme, Aristoteles'in ileri

sürdüğü gibi, "hissedilebilir olanın ve hissedenin ortak eylemidir."

Kısacası, eylem yoluyla özgür kılınır. Ve böylece eğitim için temel bir meseleye, çaba meselesine geliyoruz. Psikolojik analize girmeksizin, çaba, bireyin "zahmete değer şeyi" elde etmek için göze alınan zahmet olarak, kendi eğitimini iradi olarak üstlenme zahmeti olarak tanımlanabilir. Kuşkusuz, çaba her şey değildir; üstelik tanım gereği kesiklidir. Kuşkusuz, çaba her şeyi yapamaz; "bir çaba göstermen yeterli" lafı genellikle boş bir buyruktur, çünkü engeller çok ağırdır. Bugün, daha çok "gevşe" denir, bu da aynı derecede boştur! Çünkü gevşeme öğrenilir ve çaba öğrenilir. Fakat çaba hem bir öğrenme aracıdır (sonuçta bel bağlanabilecek tek araç), hem de bir amaçtır, öğrenme zahmetine değen şeydir: kollarını düşürmek yerine kendine güvenmeyi öğrenmek. Çaba herşeyi yapamazsa da, onsuz da hiçbir şey yapılamaz; onu istemeden özgür olunamaz.

Bazı itirazlara cevap verelim.

Öncelikle, iki kriter bulduk. İki tane, bir tane daha değil mi, çünkü sonuçta bunlar pekâlâ antagonist olabilirler? Birincisi bir bütünleşme pedagojisine iter: ezbere bilgi, taklit, sonuçta aşılamaya götüren şey. İkincisi tersine, bireyciler ve uyumsuzlar yetiştirme pahasına, bireysel özgünlüğe ve eleştirel anlayışa üstünlük tanır. Kısacası, tamamen özgür olunduğunda birleşilebilir mi?

Burada, bir saptama yapalım. Belirtmediğimiz bir kriter var, çünkü bizim sınıflamamızın dışında kalıyor, çünkü o da aynı zamanda hem birleştirir hem de özgür kılar. Bu kriter *sevinçtir*. Sevinç, kısmen veya pasif anlamda zevk değildir. Bizi tamamen, fakat dışardan kavrayan ve süre garantisi ol-

mayan mutluluk da değildir. Sevinç hem bizim dışımızdadır hem de içimizdedir.

Aklımıza gelmeyen, fakat önce bizim vermemizi, onu bulmak veya onu korumak için kendimizi vermemezi gerektiren bir değerin, bazen altüst edici keşfidir (uzun bir öğrenme sürecinden sonra kendi vücuduna sahip olmanın sevinci, bir teoriyi anlamanın, bir müziği duymanın sevinci). Sevinç, katılığın ve iyiliğin birleşmesidir ve bütün alanlarda gerçekten öğrenilen işarettir, Spinoza'nın dediği gibi düşük bir değerden yüksek bir değere geçme duygusudur. Öğrenme sevinci, kendini aşma sevinci.

Şimdi ikinci bir itiraza cevap verelim: teorimiz, ekonomik ve mesleki yararlılık gözetmeden bedava bilgiler üzerinde ısrar edecektir. Bu, okulu yararsız bir lüks haline getirmek anlamına gelmez mi?

Bir lüks, evet. Yararsız, hayır. Okul tam da bir lüks olduğu için işe yarar. Yakınlarda bir ekonomist okula Fransa'yı bir satıcılar ülkesi haline getirme hedefini veriyordu. Durum böyleyse, artık araştırmacılar, sanatçılar, düşünürler yetiştirmeyecek ve daha da kötüsü bunları anlamaya, sevmeye, hatta eleştirmeye muktedir insanlar da yetiştirmeyecektir. Mesleki formasyonun değerini azımsamıyoruz, fakat öncelikle, ondan uzaklaşmasını engelleyerek onu hazırlayan şeye değer veriyoruz. Sonuçta, okulda (ilk veya orta) öğretilen şey mesleki değildir. Daha kesin ifadeyle belirtelim: orada öğretilen her şey. Okuldaki teknoloji, okuldaki spor, tarihten veya felsefeden daha mesleki değildir. Neden? Çünkü okulda öğrenci kendisi için buradadadır; herhangi bir mesleğe hazırlanmaz, ona insan olmak öğretilir. Ve mesleki formasyon ancak bunun ardından gelebilir. Evet, okul bir lükstür; ve bu tanım politiktir. Bütün gençlerin, en uzun süre için

ve hiçbiri dışarda kalmaksızın bu lükste haklarının olması, demokrasinin en üstün işareti değil midir?

V. Eğitim ve Kutsallık

Son bir soru: "Değerler"den bahsettiğimizde, sonuçta başka şeyden, bu bir "başka şey" kelimesi altında gizlediğimiz, gerçek ismini söylemeye cesaret edemediğimiz ve aslında kutsallık olan şeyden bahsetmiyor muyuz? Eğer bu kabul edilirse, değerleri olmayan eğitim bulunmadığı şeklindeki aksiyonumuz şöyle tanımlanabilir: belli bir kutsallık olmadan eğitim olmaz.

Bütün değerler kutsal mıdır? Kuşkusuz hayır. Verimlilik fikriyle özetlenen teknik, faydacı, ekonomik değerler tamamen kutsallığa saygısızlık olarak düşünülebilir. Bu hiçbir zaman bir araçtan öte bir şey değildir ve "Nerede verimlilik?" sorusu bir başka soruyu dokunulmamış olarak bırakır: "Kim için?" Kesinlikle, fakat bu ikinci soru artık sorulmadığı andan itibaren, verimlilik son amaç olarak alındığı andan itibaren, kendisi de kutsal hale gelir. Teknisyen uygarlığımızın en uç noktası verimliliği mutlak bir değer haline getirmektir; evet, bir kader bizi ne için ve kim için olduğunu bilmeden her zaman daha "başarılı", daha "yarışçı", daha "üretken" olmaya iter. Bu kadere bizzat eğitimin yolaçtığını gördük.

Yine de "kutsal" kelimesinin modern insan içintuhaf bir şekilde çınladığını kabul edelim. Öncelikle, kutsal olan irrasyoneldir, körükkörüne mistisizmdir, anlaşılamayan dahası anlamak istemenin kutsallığa saygısızlık olacağı gizemdir. Sonra ve özellikle, kutsal olan, özerkliğimizi bozan ve en kesin etik değerlere aldırmayan keyfiyettir; kutsaldan

bahsetmek, kanlı kurbanları, kollektif adak törenlerini, ebedi cehennemi çağrıştırmaz mı? Bu kavranamaz ve ürkütücü gizem karşısında, insanın yapacağı tek şey baş eğmek, kendi zekâsından vazgeçmek, özerkliğini bırakmaktır.

Ve eğitimimizin belli bir kutsallığa hiç ihtiyacı olmadığı, temel görevinin insanı ondan kurtarmak, açıklanamaz korkulardan, irrasyonel suçluluk duygusundan, körükörüne ve fanatik saflıktan her bireyde kalan şeyi yok etmek olduğu anlaşılıyor. Ve modern insanın, eğitimin her zaman vermediği bu kurtarmayı psikanalizden istediği çok doğrudur.

Modern insan kendine *kutsalın yargıcı* olma hakkını vermiştir ve "modern" olması da buna dayanır. Yine de bu hakkı, oldukça uzun süre önce aldığını belirtelim. Bir şeyin tanrılar onadığı için mi kutsal olduğunu veya tersine kutsal olduğu için mi tanrıların onu onadığını soran Socrates'den bu yana.

Çıkara dayalı kurban törenlerine ve masumların cezalandırılmasına karşı ayaklanan Kutsal Kitab'ın peygamberlerinden bu yana. Şimdi, kutsalı bu yargılama hakkı zorunlu olarak onu ortadan kaldırmaya mı varır? Tersine onu gerçek kılmayı, korkuyu saygıya, körleşmeyi aydınlanmaya, fanatizmi gelecek aşkına dönüştürmeyi hedefleyemez mi?

Bütün bir felsefi gelenekle (Comte, Durkheim, Alain) birlikte, insanların, ataların kutsalından kurtulsalar bile kutsaldan o kadar kurtulamadıklarını düşünüyoruz; değerlerden bahsettikleri ve değer yargılarını koydukları anda kutsalın her zaman burada olduğunu düşünüyoruz. İster dinsel, ister laik olsun burada önemli değil, eğitimin amacı artık çocukta kutsal duygusunu yıkmak değil, fakat onu

saflaştırmak, onu yetiştirmektir. Çocuğun eğitimi, insan türününkü gibi, temelde kutsalın bir eğitimidir.

Şu halde, kutsal neyde tanınır? İçeriği (tabular, totemler, tanrılar) bir kültürden diğerine çok değişiyorsa da, kutsala ve yalnızca ona özgü olan dolayısıyla onun insanların bilincindeki varlığını kanıtlamaya yeterli olan iki özellik vardır. Bu iki özellik *fedakârlık* ve *kutsallığa saygısızlıktır.*

Bir değer bizden bir fedakârlık -tanım itibarıyla değerin feda edilmesi- istediğinde, bizi, anlık zevkten hayatın kendisine kadar bir şeyden vazgeçmeye ittiğinde, bu değer kutsaldır. Dahası, bir değerin hiçe sayılması yalnızca bir hata veya bir başarısızlık olarak değil, fakat bir şiddet, bir tecavüz, bir skandal, bir küfür, tek kelimeyle kutsallığa saygısızlık olarak ortaya çıkıyorsa, değer kendisi kutsal demektir.

Ve burada eğitimin bağrındayız. Çünkü eğitim zorunlu olarak fedakarlığa çağırır ve zorunlu olarak kutsallığa saygısızlığa karşı çıkar. Eğitmek, anlık ve kolay tatmini, kendini verme "zahmetine değecek" şeye feda etmeyi öğretmektir; ötekinin haklarına, topluluğun haklarına ve sonuçta her türlü topluluğu aşan insan haklarına saygıyı öğretmektir; her türlü kültürel ve dinsel değişikliklerin ötesinde, kutsal olarak kalana girmektir. Eğitmek aynı zamanda, "dula ve yetime", silahsız, savunmasız herkese karşı saygı göstermeyi ve bu zayıflığa saldıran her şeye karşı, kutsallığa saygısızlığa karşı ayaklanıyormuş gibi ayaklanmayı öğretmektir.

Bize, eğitimimizin haklı olarak rasyonel olma iddiasında olduğu ve aklın eğiliminin kutsal şeylere saygısızlık olduğu itirazında bulunulacaktır. Kuşkusuz, fakat aklın yok etmek istediği şey hiçbir za-

man arkaik, irrasyonel ve töre dışı bir kutsallıktan öteye gidememiştir. Ve anlama ve özerk olma gerekliği olarak aklın kendinde bir değer olduğunu ve dolayısıyla kutsal olduğunu düşünmemizi engelleyen ne var? *Akıllı olmak*, ona en değerli arzularını (başta bilme arzusu olmak üzere) feda etmek pahasına doğruya saygı duymak, kendi sevgisini feda etmek pahasına ötekine hak verebilmek değilse nedir? Ataların kutsallığı töre dışı olabiliyorsa da, kendi ahlâki özerklik, ötekine saygı, insanî birlik değerlerimizin kutsal olduğu söylenemez mi? Sonuçta, bu değerleri reddetmek, kendini hakkın çiğnenmesine, tecavüze, kutsallığa saygısızlığa teslim etmek demektir. Akıl kutsaldır çünkü insan kutsaldır.

Eğitimde sembollerin rolü üzerine uzun açıklamalara sahne olacak olan son bir saptama. Bir *sembol* nedir? Onu dilsel bir işaretten, bir sinyalden, bir göstergeden, matematiksel anlamda bir "sembol"den ayıracak şey nedir? Sembol bir şeydir - herhangi bir şey, bir nesne, bir hareket, bir söz, bir imaj, bir kişi...-, bir başka şeye bağlanan bir şeydir; bu başka şey her zaman bir değerdir. Bayrak, haç, kibarlık hareketleri ile görüldüğü gibi, genellikle bir topluluğun değeridir; fakat her insanın onu anlayabileceği ve ona saygı duyabileceği anlamında sadece insanî de olabilir 1945'de, yakılıp yıkılmış ülkelerinde Ruslar, eski kiliselerin ve imparatorluk saraylarının yeniden yapımına öncelik tanıdılar, çünkü onlarda kendi kimliklerinin sembolünü görüyorlardı; bu sembolizmi anlamak ve saygı duymak için hiç de Sovyet yurttaşı olmaya gerek yok.

Dahası, sembolik bağı niteleyen şey, sembolün sembolize ettiği şeye katılmasıdır, onun değerini taşımasıdır ki, bu dilsel işarette, sinyalde veya göster-

gede görülen durum değildir; bir sembole saldırmak her zaman kutsallığa saygısızlık olarak, hatta suç olarak görünür. Örneğin nezaket kuralları ihlal edildiğinde, aslına bağlı kalmaksızın bir atasözü veya bir şiir söylendiğinde şok edilir, kızgınlık yaratılır. Belli bir kutsallığın işareti olarak sembolün kendisi kutsaldır.

Eğitim sembollere bağımlı ise, Konformizm içine düşer; bazılarında imlâ kültü düşünülür. Fakat eğer bunları bilmezlikten geliyorsa, kendini sakatlar, çünkü insan sembollerden vazgeçemez. Şu halde "öğretmek" kelimesinin bütün anlamlarında onları öğretmek gerekir: onları tanıtmak, akıla yerleştirmek, fakat aynı zamanda bütün çok anlamlı zenginlikleri içinde anlaşılmalarını sağlamak. Masaldaki kurt ve kuzuyu sembolize eden değerler nelerdir? Eğitim sembolleri yadsıdığında, medyalar onları üstlenirler -şu sporcu, şu şarkı, şu şarkıcı- fakat bunun üzerine düşünmeye hiçbir zaman teşvik etmeden. Eğitimsiz sembollere karşı sembolleri olmayan bir eğitim...

Kendimize öğrenilmeye değer olanın ne olduğunu sorarak, iki büyük değer tipi ortaya çıkardık: toplumsal bütünleşme değerleri ve bireysel özgürleşme değerleri. Şimdi her ikisinin de insanî olduğu, dolayısıyla kutsal olduğunu göstererek onların çatışkıları aşılabilir. Bireyi mümkün olduğunca geniş bir toplulukla bütünleştirmek: en geniş topluluk, bütün toprak sınırları, ideolojik veya kültürel sınırların ötesinde insanlıktan başka bir şey değildir. Bireyi, onu bağımlılaştıran her şeyden kurtarmak onu özerk ve sorumlu bir yetişkin, kelimenin tam anlamıyla bir insan yapmaktır. İnsanlığın insan için kutsal olduğunu söylemek, bütünleşme ile

özgürleşme, gelenek ile akıl, sadakat ile ilerleme, sembol ile nesnellik arasındaki karşıtlığı aşmaktır. Eğer eğitim insanî çocuğa kültüre girme olanağını sağlayan şeyse, eğitim, hem bir mirasa saygıdır hem de bir bilinç uyanmasıdır. Biri olmadan diğeri olmaz.

SONUÇ YERİNE

Bitirmek için bu kitabın kısa bir bilançosunu vermeye çalışalım. Çok eksik olduğu açıktır. Eğitim alanında, belki de haksız yere okul öğretimine üstünlük tanır ve dahası özel meselelere girmez veya hiç girmez. Böylece, çeşitli gençlik hareketleri gibi, sürekli formasyonlardan bahsetmeden ahlaki, estetik, fizik eğitim felsefesi yapılabilir. Belki de yöntemlerimizle, yer, hatta yetenek eksikliği nedeniyle yapamadığımız şeyin gerçekleştirilmesine çalışılacaktır.

Daha ciddi bir eleştiri kitabın, başlığı ile, yani eğitim *felsefesi* ile ilişkisi üstüne gelebilir. Oysa kitabın geliştirdiği, yani bizimki *bir* eğitim felsefesidir. Fakat başka yok! Felsefenin, felsefe yapmadan tanıtılamayacağını söylemek istiyoruz. Eğer eğitim felsefesini Platon'dan bize kadar olan yazarlardan yola çıkarak betimlemekle yetinseydik, çalışmamız telefon rehberinden daha felsefi olmayacaktı. Bize en doğru görünen yazarları kullanarak ve diğer dört yöntemimizi de kullanarak sorulardan hareket etmeyi tercih ettik. Klasik, hümanist güdümlülüğümüz yadsınamaz; fakat güdümlülüğü olmayan felsefe olmaz. Buna cevap vermek okuyucuya kalmış.

Son eleştiri: bu kitap, eğitimin *etkililiği* meselesine çözüm getirmez veya az getirir. Ve bizim durumumuzu zorlaştıran şey, teknikler karşısındaki veya en azından teknisizm karşısındaki ihtiyatlılığı-

mızdır ki, bu ihtiyat böyle bir çözümü olanaksız kılıyor gibi görünüyor. Başarıya ulaşan bir eğitim ve bunun için eğiticilerin etkili bir formasyonunu istemek meşru değil midir?

Kuşkusuz, eğiticilerin bir formasyonu kaçınılmazdır, fakat teknisyenlerin veya reklamcıların bir formasyonunun olduğu gibi etkili olacağına güvenilebilir mi? Bir öğretmenin "biraz dehası" olması gerektiğini söylediğimizde, onun formasyonunun programlanmadığını ve buna karşılık, onu programlamak istendiğinde öğretmenden çok ustabaşı yetiştirildiğini belirtmek istiyorduk. Bir eğitici her şeyden önce biçim kazanma, durumunu iyileştirme, açılma isteğiyle biçim kazanır ve ona bağlı olan bu formasyon, hiçbir zaman bir kerede kesin bir şekilde elde edilmez.

Bütün olarak eğitim için de durum aynıdır. Entellektüel olgunluğu ve kişisel özerkliği hedefler, fakat onları, yok etmeden programlayamaz! Bireyi kendi başına ve nedenini bilerek seçme kapasitesine sahip bir yetişkin haline getirir, fakat seçimimizin iyi olması için onun yerine seçemez. Bu, eğitimin en radikal sınırıdır ve eğitici için en büyük tehlike bunu bilmemektir, seçmeyi öğretmek yerine kesin olarak seçilecek şeyi dayatmanın aracını gerek yasaklar içinde, gerek teknikler içinde aramaktır. Yine de şunu kabul etmek gerekir: özgür kişiler yetiştiriliyorsa da, risksiz eğitim olmaz.

Fakat, bir eğitimin başarılı olduğunu söylemeyi sağlayan kriter nedir? Birçok kriter var; fakat esas olan, tamamlanmamış olduğunda, kişiye onu izleme, onu bir öz-eğitim haline getirme araçları ve arzusu verdiğinde başarılı olduğudur. Çünkü belki bir gün mühendis veya doktor veya iyi bir yurttaş olunabilir. Fakat bir insan olmanın eğitimi hiçbir zaman bitmez.

BİBLİYOGRAFYA

Klasikler

Platon; *Protagoras, Ménon, La République.*

Aristote; *Ethique à Nicomaque.*

Saint Augustin; *Le maître (De magistro), Dialogues philosophiques*, Desclée de Bruwer, 1941.

Locke; *Quelques pensées sur l'éducation*, Vrin, 1966.

Rousseau; *Emile ou de l'éducation*, Garnier, 1951.

Kant, *Réflexions sur l'éducation*, Vrin, 1966.

Fichte; *Discours à la nation allemande*, Aubier.

Nietzsche; Schopenhauer éducateur, *Considérations intempestives*, Aubier, 1966.

Comte; *Système de politique positive*, Paris, 1851.

Durkheim, *L'éducation morale*, PUF, 1963.

Montessori, M.; *L'enfant*, Gonthier, 1936.

Alain, *Propos sur l'éducation*, PUF, 1948.

- *Les idées et les âges*, NRF, 1954.

Dewey, J.; *L'école et l'enfant*, Delachaux & Niestlé, 1967.

- *Démocratie et éducation*, Armand Colin, 1975.

Marrou, H.-I.; *Histoire de l'education dans l'Antiquité*, Seuil, 1948.

Çağdaş Eserler

Avanzini, G.; *Introduction aux sciences de l'éducation*, Toulouse, Privat, 1976.

Château, J.; *Les grands pédagogues*, PUF, 1956.

- *La culture générale*, Vrin, 1964.

Forquin, J.-C.; *Ecole et culture*, Editions Universitaires, 1989.

Hameline, D.; *Les objectifs pédagogiques*, ESF, 1979.

Illich, I.; *Une société sans école*, Seuil, 1971.

Laberthonnière, L.; *Théorie de l'éducation*, Vrin, 1935.

Lacroix, J.; *Force et faiblesses de la famille*, Seuil, 1948.

Malson, J.; *Les enfants sauvages*, 10/18, 1964.

Maritain, J.; *Pour une philosophie de l'éducation*, A. Fayard, 1959.

Médici, Angéla; *L'éducation nouvelle*, PUF, 1966.

Meirieu, P.; *Appendre en groupe*, 2 cilt, Lyon, Chroniques sociales, 1987.

Mialaret, G.; *Les sciences de l'éducation*, PUF, 1984.

Philibert, M.; *L'échelle des âges*, Seuil, 1968.

Piaget, J.; *Le jugement moral chez l'enfant*, PUF, 1957.

Reboul, O.; *Qu'est-ce qu'appendre?*, PUF, 1988.

- *Le langage de l'éducation*, PUF, 1984.

Postman, N.; *Enseigner c'est résister*, Le Centurion, 1981.

Rogers, C.; *Le développement de la personne*, Dunod, 1968.

Scheffler, I.; *The Language of Education*, Springfield, Charles C. Thomas, 1960.

Synders, G.; *Où vont les pédagogies non directives?*, PUF, 1973.

- *La joie à l'école*, PUF, 1986.

Tardy, M.; *Les sciences de l'éducation: considérations épistémologiques*, Strasbourg, CRDP, 1983.