Nel Noddings

EĞİTİM *ve* MUTLULUK



Kitap YAYINEVİ

KİTAP YAYINEVİ – 116
İNSAN VE TOPLUM DİZİSİ – 25

EĞİTİM VE MUTLULUK/NEL NODDINGS

ÖZGÜN ADI
HAPPINESS AND EDUCATION
TRANSLATED FROM THE ENGLISH LANGUAGE EDITION OF
CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS

© 2003, NEL NODDINGS
© 2006, KİTAP YAYINEVİ LTD.
TÜM HAKLARI SAKLIDIR. BU KİTABIN HİÇBİR BÖLÜMÜ, YAYINCININ YAZILI İZNİ OLMADAN,
FOTOKOPİ DAHİL ELEKTRONİK VEYA MEKANİK YÖNTEMLERLE
KOPYALANAMAZ, ÇOĞALTILAMAZ VEYA KAYDEDİLEMEZ.

ÇEVİRİ
ZUHAL BİLGİN

DÜZELTİ
EYLÜL DURU

KİTAP TASARIMI
YETKİN BAŞARIR, BEK

TASARIM DANIŞMANLIĞI
BEK

KAPAK RESMİ
WASSILY KANDINSKY
İZLENİMLER-III (KONSER), 1911

GRAFİK UYGULAMA VE BASKI
MAS MATBAACILIK A.Ş.
DEREBOYU CADDESİ, ZAĞRA İŞ MERKEZİ B BLOK 1
MASLAK-İSTANBUL
T: (0212) 285 11 96
E: İNFO@MASMAT.COM.TR

1. BASIM
MAYIS 2006, İSTANBUL

ISBN 975 6051-27-2

YAYIN YÖNETMENİ
ÇAĞATAY ANADOL

KİTAP YAYINEVİ LTD.
CİHANGİR CADDESİ, ÖZOĞUL SOKAĞI 20/1-B
BEYOĞLU 34433 İSTANBUL
T: (0212) 292 62 86 F: (0212) 292 62 87
E: kitap@kitapyayinevi.com
W: www.kitapyayinevi.com

Eğitim *ve* Mutluluk

Nel Noddings

Çeviren
Zuhal Bilgin

Kitapyayınevi

İçindekiler

Teşekkür 6

Giriş 7

Birinci Ayrım: Yaşamın ve Eğitimin Amacı Olarak Mutluluk

I. Mutluluk 15

II. Acı Çekmek ve Mutsuzluk 49

III. İhtiyaçlar ve İstekler 71

IV. Eğitimin Amaçları 91

İkinci Ayrım: Özel Yaşam Eğitimi

V. Bir Evi Çekip Çevirmek 116

VI. Yerler ve Doğa 140

VII. Ebeveynlik 162

VIII. Karakter ve Maneviyat 183

IX. İnsan İlişkilerinin Gelişmesi 208

Üçüncü Ayrım: Toplumsal Yaşam İçin Eğitim

X. İşe Hazırlanma 229

XI. Topluluk, Demokrasi, Hizmet 254

XII. Okullarda ve Sınıflarda Mutluluk 276

Notlar 301

Kaynakça 321

İsim Dizini 331

Teşekkür

Bu kitabın bölümlerinin ve ana tezlerinin birçoğu, son üç yılın dersleri ve seminerleri sırasında ortaya çıktı. Calvin College, Colgate Üniversitesi, Güney Maine Üniversitesi, Long Island Üniversitesi (Brooklyn), Doğu Michigan Üniversitesi, Teachers College of Columbia ve Bank Street College of Education'daki fakültelere, öğrencilere ve diğer dinleyicilere, yol gösteren soruları ve yüreklendirici yorumlarından dolayı teşekkür ederim. 2000'de, Seamus Heaney Konferansları açılış serisinde bir konferans vermek üzere İrlanda'nın Dublin şehrindeki St. Patrick's College'a davet edilmem, proje için ciddi bir kaldıraç görevi gördü. 10. Bölüm, Zürih'teki 2002, Eğitimin Geleceği: İş, Eğitim ve Meslek Konferansı'ndaki karşılıklı etkileşimlerle gelişti.

Cambridge University Press'le projeye destek veren ve son derece değerli önerilerde bulunan Julia Hough'a özel teşekkürlerimi sunuyorum. Redaksiyonu yapan Helen Greenberg'e ve baskı sürecine nezaret eden Helen Wheeler'a ayrıca teşekkür ederim.

1960'ların büyük eğitim bunalımlarına çok şey borçluyum. Mutluluğun tezahürlerine, alanlarına ve kaynaklarına ilişkin analizimle konuya kayda değer bir şeyler katabildiğimi umuyorum, ancak siyasetçiler eleştirilere zamanında kulak vermiş olsalardı, okula gitmek bugün çok daha mutluluk verici ve verimli bir şey olurdu.

Son teşekkürlerim, bana eğitim ve mutluluk konusunda çok şey öğreten öğrencilerim, çocuklarım, torunlarım ve kocam için.

Nel Noddings

Giriş

Son birkaç aydır, ne zaman birilerine mutluluk ve eğitim hakkında bir kitap yazdığımı söylesem, içlerinden hiç olmazsa biri, biraz da hayretle karışık, 'eh, zaten ha biri, ha öteki, değil mi?' diye sormadan edemedi. Oysa bu konuyu seçmemin bir nedeni de, şu sıralar ikisinin giderek karşıt saflara düştükleri gerçeği. İşin aslı, mutluluk ve eğitim gerçekten de birbiriyle yakından ilintilidir: Mutluluk eğitimin amacı olmalı ve iyi bir eğitim de kişisel ve kolektif mutluluğa katkı yapmalıdır.

Biyografiye olan merakım, benim mutluluk, acı, sıkıntı ve okula gitme arasındaki bağlantılara duyduğum ilgiyi artırdı. Bir sürü yaratıcı ve parlak insan, okuldan neden nefret eder? Bundan dolayı çekilen azabı anlatan onca yazıya rağmen, neden hâlâ o eski 'Bir gün bunun için bana teşekkür edeceksin,' mazeretinin arkasına sığınırız? Ebeveynlerin ve eğitimcilerin bu tutumu kısmen, birçok çocuğun, daha sonra yetişkinliğinde, görünen başarıları –zaman zaman sorgulanabilir, geçmişteki acılarına paye verdiren bir başarı– nedeniyle gidip onlara gerçekten teşekkür etmelerinden beslenir. Artık onlar da başkalarına yeni bir ıstırap raundu yaşatmaya hazır, hatta isteklidirler. Aslında bir sürü veli ve öğretmen, çocuğun şımaracağını, disiplinsiz, başarısız ve sonunda mutsuz olacağını düşünerek, bunu yapmamaktan korkar.

Beni yönlendiren bir diğer faktör de Hıristiyan yetiştiriliş tarzımın bana yaşattığı hayal kırıklığıydı. Bende, Hıristiyan öğretisinin içine işlemiş olan çilenin yüceltilmesine, korkuya dayanan 'iyi ol' ihtarlarına ve mutluluğu sonraki bir tarihe erteleme alışkanlığına karşı bir kaçınma duygusu gelişti. Bazı okurlar hemen, örgütlü dinlerin –hatta Hıristiyanlığın bile– aynı zamanda bir sürü insanın yaşamına mutluluk getirdiğine, neşe kavramının dinsel yaşamın merkezinde yer aldığına işaret edeceklerdir. Din tartışmamda, bu farklı eğilimleri dengelemeye çalıştım.

Elli yılı aşkın annelik ve öğretmenlik yaşamımda, çocukların (ve aynı zamanda yetişkinlerin) en iyi, mutlu olduklarında öğrendiklerini fark ettim. Bu, katı yöntemlerin ezbere dayanan öğrenmede hiç etkili olmadığı ya da mutlu bir öğrenci yaşamında arızi başarısızlıkların veya geçici üzüntülerin yaşanmadığı anlamına gelmiyor. Tam aksine, yarışma ve mücadele, bilgi ve

beceri arayışının bir parçası. Bununla birlikte, mücadele öğrenmenin kaçınılmaz bir özelliği diye, biz öğretmenler, öğrencilerimiz için mücadeleler uydurmamalıyız; derslerinde genellikle mutlu olan öğrenciler, zor dönemleri anlamlandırmayı ve bir tatminle altından kalkmayı daha iyi becerirler.

Mutlu öğrencilerin mutsuzlardan daha iyi öğrendiği gözlemine yakından bağlı bir konu var ki, bunu aslında daha da önemli buluyorum. Mutlu öğrencilerin bayağılaştığı, şiddete başvurduğu ya da zulmettiği nadirdir. Bu söylediğimin insanların çoğu için geçerli olduğuna inanıyorum, ama hemen ilave etmeliyim ki, başkalarını sömürü altında inleten ve yok sayan grupların, hatta bütün bir toplumun, mutlu mesut yaşadığı olmuştur. Bu insanların hangi anlamda mutlu olduklarını sormamız gerekir. Bununla birlikte, baştaki iddiamda ısrarlıyım: Mutlu insanlar, gerek başka insanlara, gerekse hayvanlara karşı nadiren şiddete başvurur ya da bilerek zulmederler. O halde ahlaki eğitimdeki temel yönelimimiz, çocuklar için, iyi olmanın hem mümkün, hem de arzu edilir olduğu bir dünya –çocukların mutlu olduğu bir dünya– yaratmak olmalıdır.[1]

Beni mutluluk ve eğitim konusunda bir çalışma yapmaya yönelten başlıca gözlemler bunlar oldu. Ama daha küçük şeyler de var. Neden sık sık amaçlarımıza açıkça ters düşen araçlar seçerek, hedeflerimizi boşa çıkarırız? Diyelim ki, yaşam boyu bir bilgelik ve haz kaynağı olsun diye şiir öğretiyoruz. Öyleyse neden sonu gelmeyen analizler yaparak ve dil teknikleri üzerinde durarak, öğrencilere fenalık geçirtiriz? Neden çocuklara hem ellerinden geleni yapmalarını söyler, hem de sonra ellerinden gelen ötekilerinki kadar iyi değil diye düşük notlar veririz? Daha doğrusu neden not veririz?

Aynı zamanda, mutluluk hakkında neden bu kadar az eğitim kuramcısının yazdığını da merak ediyorum. A. S. Neill konu hakkında hiç çekinmeden dobra dobra konuşmuştur. Çoğu okul görevlisi onu aşırı müsamahakâr bulur, hatta ben bile Neill'in salık verdiğinden daha fazla kural koymayı tercih ederim.[2] Japon eğitimci Tsunesaburo Makiguchi de mutluluğu eğitimin birincil amacı yapar; onun mutlulukla bir değer yaratmayı özdeşleştirmesi ilginçtir, ama odaklanışı Batılı okuru biraz yadırgatabilir.[3] Başka bir yaklaşım, bir mutluluk analizi ve bu analizin okula gitme üzerindeki kimi sonuçlarını sunan Robin Barrow'dan gelir. Neill ve Makiguchi'ninkiler gibi onun kitabı

da okumaya değer, ama bazı okurlara fazla soyut gelebilir.[4] İncelemem ilerledikçe, mutluluğu eğitimle ilişkili olarak tartışan birkaç kişiye daha rastlayacağız, ama okul reformuna ve standartlarına ayrılmış son dönem yazılarında mutluluğun hiç söz konusu edilmediğini de göreceğiz. (Mevcut harekete karşı çıkan yazılarda buna değinildiğini, burada hemen eklemem gerek.)[5]

Kitapta önce mutluluğun kimi önemli tanımlarını ve tariflerini tartışacağım. Mutluluk gelip geçici midir yoksa bütün bir yaşam mutlu olarak geçirilebilir mi? Mutluluğun en önemli özelliği haz mıdır? Sadece iyi insanlar mı mutlu olabilir ve iyi olmak ne demektir? Mutlu kişilik diye bir şey var mıdır? Eğitimcilerin, öğrencilere değişik görüşleri öğrenmeleri için bir şans vermek gerektiği konusunda hemfikir olmaları için, mutluluğu neyin oluşturduğu konusunda hemfikir olmaları gerekmiyor. İnsanın kendi görüşünü oluşturmak ya da değiştirmek üzere bütün bu görüşleri ince eleyip sık dokumasından daha önemli ne olabilir?

Öğretmenler öğrencileri adına mutluluğu tanımlamamalıdırlar. Her ne kadar ben şahsen, açıkça karmaşık bir mutluluk tanımını tercih ediyorsam da, bu kavramı ileri tetkiklere açık tutmaya çalıştım. Benzer biçimde, mutluluğun tanımı konusundaki soruları, nasıl mutlu olunacağı konusundaki sorulardan ayırmak gibi bir çaba içine girmedim. Olasılıkları anlamak ve onlar üzerinde fikir yürütmek, mutluluğu bulmaya başlı başına büyük bir katkı yapar.

Tartışma ilerledikçe, ileri analiz gerektiren, konuyla yakından ilgili başlıklarla karşılaşacağız. Örneğin, mutluluğun bir özelliği, acının ya da ıstırabın olmayışıymış gibi gözükür. Dinsel geleneklerde sık sık karşımıza çıkan, ıstırabın yüceltilmesini reddediyorum, ama gerçek mutluluğun, mutsuzluğu paylaşma kapasitesi gerektirdiğini de iddia ediyorum –yani gerçekten mutlu olmak için, çevremizdeki bedbahtlığı hafifletmek üzere harekete geçmemiz gerektiğini. 'Faklı şekilde olsaydı, mutlu bir insan ne zaman mutsuz olurdu?' diye sormamız gerekir. Bununla birlikte, sunulan analiz bir 'kıldan gömlek' perspektifi olmayacak. Filozof David Hume'daki perhizkâr erdemlere, başkalarının mutluluğu için gerekmedikçe –ki nadiren böyledir– en ufak bir hayranlık duymam.

Mutlu olmak için, insanın karşılanması gereken önemli ihtiyaçları var. İhtiyaç deyince de müthiş sorular akla geliyor: Veliler ve öğretmenler, ifade

edilen/dile getirilen ihtiyaçları (onları içinde hisseden kişide ortaya çıkanlar) tatmin etmede nereye kadar gitmeliler? Çıkarsanan ihtiyaçları (kişinin dışında ortaya çıkıp, o kişiye empoze edilenler) ne ölçüde ihtiyaç olarak kabul edip karşılamaya çalışmalıyız? İstekleri ihtiyaçlardan nasıl ayırmalıyız? Bizi nelerin mutlu ettiğini biliyor muyuz? Bizi mutlu edecek şeyler var mı?

Kitabın bütün bölümleri boyunca, bir dizi mutluluk kaynağına olduğu kadar, mutluluğu aradığımız iki büyük alana da –özel (kişisel) ve kamusal (bilhassa mesleki)– değindim. Örneğin, başkalarıyla olumlu ilişkiler, gerek özel, gerekse kamusal yaşamda, kesinlikle bir mutluluk kaynağıdır. Benzer biçimde, iyi karakter, hem kişisel hem mesleki mutluluğa büyük katkı yapar. Ancak bu tür örtüşmelere rağmen, analizi basitleştirmek için bu iki büyük alanı birbirinden ayırdım. İkinci Ayrım özellikle kişisel yaşamı inceliyor, Üçüncü Ayrım ise kamusal yaşamı ele alıyor.

Kişisel yaşamdaki mutluluk kaynaklarını tartışmaya geçmeden önce, temel bir eğitim sorununa –eğitimin amaçlarına– değinmek istiyorum. Burada sadece mutluluğun eğitimin bir amacı olduğunu söylemekle yetinmeyecek, amaçlar konusunun yeniden gündeme getirilmesi için üsteleyeceğim. Geçmişte, büyük eğitimciler amaç konusu üzerinde çok kafa yormuşlardı, ama bugünlerde bu tür bir tartışmanın kulağımıza çalındığı pek vaki değil. Sanki toplumumuz, okumanın amacının kısaca ekonomik –bireylerin mali durumlarını iyileştirmek ve ulusal refahı artırmak– olduğuna kararını verivermiş gibi. Dolayısıyla, öğrencilerin standart testlerde başarılı olması, iyi okullara gitmeleri, yüksek ücretli işler bulmaları ve bir sürü şey satın alabilmeleri gerekiyor. Oysa eğitimin amacı kesinlikle bundan fazlası. Peki ama bu amaç nedir? Amaçlar konusunun göbeğinde bu soru yatar. Ne yapmaya çalışıyoruz? Kimin için? Neden? Temel amaçlar konusuyla yakından ilgili bir başka tartışma konusu, amaçların tüm yaptıklarımızın değerlendirilmesindeki işlevidir. Amaçlarımız birbiriyle tutarlı mı? Seçtiğimiz araçlar amaçlarımıza uygun mu? Amaçlar konusu üzerinde sürekli olarak tartışılması ve fikir üretilmesi, iyi düşünülmüş bir eğitim pratiği için şarttır.

Mutluluğun ne olduğu, ıstırapla ve ihtiyaçların karşılanmasıyla ilişkisi ve amaçlar konusunun eğitimde işgal ettiği merkezi konum gibi başlık-

larında bilgi sahibi olursak, mutluluğun kişisel yaşamdaki kaynaklarını incelemeye hazırız demektir: bir evi ev yapmak, yaşadığı çevreyi ve doğayı sevmek, kişisel ve kişiler arası yetenekleri geliştirmek. Bu son kategoride, karakterin, ruhun, aklın ve kişiliğin gelişimini ele alacağız. Bütün bu tartışma boyunca, okurlardan, bu konuların incelenmesinin ne denli zenginleştirici ve doyurucu olabileceğini düşünmelerini ve benimle birlikte, okullarımızda bu konulara neden bu kadar az yer verildiğini sormalarını istiyorum. Neden bütün çocuklara cebir öğretmekte ısrar ediyoruz da, bir evin nasıl kurulup yürütüldüğü hakkında hemen hemen hiç bir şey öğretmiyoruz? Eğer buna cevabınız, bu işin ancak evde öğrenilebileceği ise, bunu evlerinde öğrenmemiş çocuklara nasıl öğreteceğiz? Üstelik hepimizin, yaşamlarımızda ve mutluluğumuzda böylesine merkezi bir yer tutan bu iş hakkında öğreneceği daha pek çok şey varken.

Üçüncü Ayrım'da, genel/kamusal alandaki mutluluğa değiniyorum. İnsanın işinde mutlu olması harika bir şeydir. Okullar bu arayışa nasıl yardımcı olabilir? Toplumun mutluluğu desteklemekteki rolünü ayrıca ele aldıktan sonra, demokratik bir toplumda yaşamanın mutluluğu artırıp artırmayacağını da soruyorum. Eğer demokratik yaşamın mutluluğumuz üzerinde bir nebzecik bile etkisi varsa, bu muhtemelen dolaylı bir etkidir, ama olasılık olarak incelemeye değer. Belki bundan da önemlisi, liberal demokrasilerin vatandaşın üzerine yüklediği özel taleplerle ilgili bir soru: Böyle bir toplumda mutlu olmak neye mal oluyor?

Kitabın son bölümünde, eğitimde mutluluk talep ediyorum. Eğitimde mutluluk, sadece öğrencilere mutluluğun ne olduğunu öğretmekle başarılamaz. Amaçlar konusu burada da hayati önemdedir. Eğer araçlarımız amaçlarımıza uyuyorsa, okul yaşamının kalitesi biraz mutluluk da üretmeli ve öğrenciler öğrendiklerini pratiğe dökme konusunda yüreklendirilmelidir. Burada amaçlar konusunun mihenk taşı olma işlevi de önem kazanır. Mutluluk, yaşamın da eğitimin de tek amacı değildir, ama her ikisinin de çok temel bir amacıdır ve yaptığımız her şeyi ölçüsüne vurabileceğimiz bir mihenk taşı görevi görebilir. Bu tür bir değerlendirme, öğretmenlerin de öğrencilerin de yaşamını değiştirebilir.

Birinci Ayrım
Yaşamın ve Eğitimin Amacı Olarak Mutluluk

YAŞAMIN VE EĞİTİMİN AMACI OLARAK MUTLULUK

Konuyu açtığım bu bölümlerde, mutluluğa, acı çekmeyle mutluluk arasındaki ilişkiye ve mutluluğun temel bir yönü olarak ihtiyaçların karşılanmasına dair çeşitli görüşleri ele aldım. Sonra da eğitimin amaçları tartışmasını yeniden canlandırmak ve mutluluğu eğitimin bir amacı olarak yerleştirmek için bir çağrı yapıyorum. Bu bölümler, sırasıyla İkinci Ayrım ve Üçüncü Ayrım'da ele alınan özel ve kamusal yaşamda mutluluk için eğitim tartışmasına da bir temel oluşturuyor.

Birinci Bölüm

MUTLULUK

Çoğu insan kendisi ve sevdikleri için mutluluk diler. Dalai Lama'nın, "Dine ister inanalım ister inanmayalım, hepimiz yaşamımızda daha iyi bir şeyler için koşturur dururuz –yaşamın bizzat kendi akışı mutluluğa doğrudur," dediği söylenir. William James bunu, The Varieties of Religious Experience (Dinsel Deneyimin Türleri)'ın bölümlerinden birinde şöyle ifade etmiştir:

> Eğer 'İnsan yaşamının başlıca amacı nedir?' diye sorsaydık, alacağımız cevaplardan biri mutlaka 'mutluluk,' olurdu.[1]

Aramızda, mutluluğun başlıca amacımız olmasına karşı çıkıp, daha yüce bir iyilikten dem vurarak içimizi karartanlar da çıkacaktır, ama Dalai Lama ve James'in sözleriyle hemfikir olan büyük çoğunluk arasında bile, mutluluğun ne olduğu ve onu nerede bulabileceğimiz konusunda tartışmalar vardır. Bu bölümün ana konusu bu iki sorudan yola çıkar. Bu bölümde, nihai sorumuz olan "Okul, mutlu olma hedefine ulaşmamıza nasıl katkıda bulunabilir?" sorusuna sadece biraz ışık tutulacaktır, ama onu hep akılda tutmamız, ele aldığımız görüşlerin daha iyi değerlendirilmesini sağlayacaktır. Burada kronolojik bir mutluluk dökümü vermeye kalkışacak değilim, ama klasik görüşlerle işe başlayacağım, çünkü onlar eğitim düşüncesinde her zaman çok önemli olmuşlardır ve olmaya da devam etmektedirler.

Klasik Görüşler

Sokrates, Platon ve Aristoteles dönemindeki Yunanlılar, mutluluğu hayatın cilvelerinden masun tutmak,[2] yani onu sağlıktan, servetten ve günlük hayattaki iniş çıkışlardan bağımsız bir biçimde tanımlamak istediler. Bu perspektiften bakıldığında, mutluluk anlık bir şey olmayıp, daha ziyade yaşamın bütünü ya da o yaşantının genel gidişatı için geçerli olacak bir şeydir. Birçok dini gelenek bu konuda anlaşır. Derler ki insanoğlu şu ölümlü dünyada mut-

luluğa bel bağlayamaz ve doğrudan peşinde koşmakla da onu elde edemez. Ama Hıristiyan ve Müslüman gelenekleri, öteki dünyada bazılarımızın mutlak ve daimi bir mutluluk içinde yaşayacağı inancını muhafaza ederken, Yunanlılar mutluluğu aklın tam hâkimiyeti üzerine oturtmuşlar ve akıl, demişlerdir, insanın en temel karakteristiğidir ve onun gerçek mutluluğu, aklını kullanması ve geliştirmesindedir.[3] Yunanlı düşünürler aklın önceliğinde ve hâkimiyetinde ısrar ederken, insanın yaşamını, ana karakteristiği düzen olan evrenle ancak bu sayede uyum içinde geçirebileceğine inanıyorlardı.

Aristoteles bize mutluluğa iki türlü bakmayı öğretmiş ve bunlardan her ikisi de bugünkü düşünüşümüzü etkilemiştir. Aslında Aristoteles 'insanın çiçek açması/serpilmesi/gönenmesi' biçiminde tercüme edilse belki de daha doğru olacak olan *eudaimonia* üzerine yazmıştır, ama ben yine de herkes gibi onu 'mutluluk' diye adlandıracağım. Yaygın görüşe göre Aristoteles, bileşenlerine inmek için mutluluğu analiz etmiştir. Bu 'kapsamlı' bakış, yaşamdaki sağlık, servet, ün ve dostluk gibi koşullara bağlı olguların resme girmesine izin verir ama, mutluluğun asıl ana bileşeni aklın kullanılmasıdır. Mutluluğun bileşenlerini sıralamaya girişen Aristoteles, eğer hastaysak en önemli şeyin sağlık gibi, meteliksiz kalmışsak servet gibi, vs. gözüktüğüne dikkat çeker. Ama, sağlıklı ve zengin insanların da mutsuz olabileceği açıktır. Yine de, bu bileşenler (ya da benzer başkaları) mutluluğun en önemli faktörü değildir. Mutluluk için hem gerekli hem de yeterli olan bir şey var mıdır? İlerledikçe filozofların, bilim adamlarının, hatta sıradan insanların bile bu soru etrafında dönüp durduğunu göreceğiz. Hâlâ şunu soruyoruz: Mutluluk tam olarak nelerden oluşur?

Aristoteles, genellikle *akılcı* bakış açısı diye nitelenen ikinci yaklaşımında, mutluluğun kuramsal ya da tefekküre dalmış düşünce olduğunu ve bu tür düşüncenin, pratik bilgiden ve somut faaliyetlerden üstün bir yerde durduğunu savunur. Her iki görüş de insan yaşamının ilahi yönüne damgasını vuranın, aklın tam hâkimiyeti olduğunu iddia eder. Tefekküre daldığımızda, tanrısal imgeye en yakınızdır. Bu zihinsel faaliyette bulunmakla, tanrı vergisi işlevimizi yerine getiriyor, yani düşünüyoruzdur.[4]

Bugün pek azımız bu *akılcı* konumu benimsiyor; en azından pek azımız onu açıkça kabul ve ifade ediyor, ama okul müfredatımız büyük ölçü-

de bu bakış açısından etkilenmeye devam ediyor. Soyut ve kuramsal konular, pratik ve daha az teorik konulardan daha fazla saygı görüyor. Aristoteles pratik faaliyetlerin ve bu tür faaliyetlerde bulunan kişilerin değersiz olduğu bir insan faaliyetleri hiyerarşisi oluşturmuş, daha doğrusu bu tür işlerin bazı kesimlerin işi olduğunu, daha büyük bir entelektüel kapasitesi olanların *kendi* asli işlevlerini ancak böylelikle yerine getirebileceğini, yani düşünebileceğini savunmuştur. John Dewey, teoriyle pratiği birbirinden keskin bir biçimde ayıran ve bazı konuları/özneleri yapay olarak diğerlerinden üstün diye damgalayan bu Aristotelesçi doktrinin eğitim üzerindeki habis etkilerine defalarca dikkat çekmiştir.[5] Dewey, Aristoteles'in ilahiyatla birlikte daha yetkin düşünce saydığı matematikle, zekice de aptalca da uğraşılabileceğini göstermeye bayılırdı. Aynı şey, pişirme gibi daha pratik etkinlikler için de geçerlidir. Bu yüzden önemli olan, konunun etiketi ya da görünürdeki içeriği değil, nasıl yerine getirildiğidir. Bu arada Dewey'in bizi, *akılcı* bakışa karşıt bir hataya düşme konusunda uyardığını da kaydedelim. Kuramsal olanı tamamen dışlama pahasına pratiği vurgulamak da aynı derecede kötüdür. "Eğer serflikten özgür vatandaşlığa geçişteki değişimin en övülen tarafı, üretim araçlarının mekanik verimliliklerindeki basit bir artıştan ibaretse, bu değişimden kazançlı değil zararlı çıkmışız demektir."[6]

Entelektüel faaliyeti diğer bütün faaliyet biçimlerinin üstüne çıkaran bakış açısının günümüzde hâlâ hayatiyetini koruduğunu söylemek hiç de abartma sayılmaz. Onun bu dokuz canlılığı, matematik ve fiziğin, siyaset ve doğa tarihinin üzerine konmasından ya da sonradan çoğumuz ebeveyn olup pek azımız cebirle uğraştığı halde, bütün çocuklara ebeveynlik yerine, cebir ve geometri okutmaktaki ısrarımızdan belli. Bu bakışın Dewey'i kaygılandıran o karşıt tepki biçimindeki etkisi de, profesyonel sporculuk gibi tümüyle fiziksel etkinliklere tapınma biçimindeki örneklerde karşımıza çıkıyor ve üstelik bu zamanımızın entelektüel yaşamında da etkin. Büyük matematikçi G. H. Hardy gururla "Bugüne kadar 'faydalı' hiçbir şey yapmadım,"[7] diyebiliyor ve bu isnat (açıkça yanlışsa da), daha iyi diye kabul ettiği şeye –saf ve güzel olan matematiğe– hürmeten yapılıyor. Benzer başka örnekler bulmak hiç de zor değil. Ve yine, yanlışlık soyut ve güzel olana

âşık olmada değil, somut olanı küçümsemede ve Hardy'nin yaptığı gibi, onu 'çirkin' saymada.

Mutluluğu safi düşünceden ibaret bir yaşama eşitlemek, bugün çoğumuzca entelektüel züppelik olarak nitelenir, ama yine de onda kolayca kaldırılıp bir kenara atılamayacak bir yan vardır. İnsani yetilerimizin gelişmesinin mutlulukla ilgili ve en değerli vasıflarımızdan birinin de akılcılık olduğu, su götürmez bir gerçektir. Mutluluğu bir haz olarak tartışırken, zihnin hazlarının üstünde tabii ki ciddiyetle duracağım,[8] ama bunları ille de öteki tür hazlara üstün tutmayacağım. Daha ziyade, insani vasıflar arasında bir hiyerarşi yaratmanın, insanların üzerinde 'üste çıkmak' için muazzam bir baskı oluşturduğunu ve böylece, belli bir vasıf açısından eksik çıkmakla örselenmiş olmasa hiç de mutsuz olmayacak olan insanları, mutsuz insanlar haline getirdiğini kaydetmekle yetineceğim. Bunun yanı sıra, akılcılığı/mantık yürütmeyi diğer her türlü insani karakteristiğin üstüne çıkarmanın etik sorunları da var. Eğer varlığa ahlaki bir değer biçen, özel bir akıl yürütme biçimiyse, insan olsun ya da olmasın, bu nitelikten yoksun varlıkların statüsünün ne olacağı konusunda hemencecik sorular akla geliveriyor. Zihnimizin cananını yermemiz gerekmiyor ama onu ahlaki değerin tek ölçütü yaparken de dikkatli olmalıyız.

Mutluluk üzerine olan klasik görüşleri şöylece bir geçtikten sonra, daha derinlemesine incelenmesi şart olan bazı sorular çıkarabiliriz: eğer mutluluğu kapsayıcı bir durum olarak tasarlarsak, bileşenleri nelerdir? Özellikle aklın hazları hangileridir ve nasıl gelişirler? Soyut ve kuramsal olanı, somut ve pratik karşısında kayırmanın, okul müfredatı üzerindeki etkileri nelerdir? Her türlü arızadan arınmış bir mutluluk fikrine taraftar olmak, arzu edilir bir şey midir? Bu son soruyu hemen ele alalım.

Dinsel Görüşler

Günlük yaşamdaki mutluluğa eşlik eden rastlantılardan kaçmanın bir diğer yolu da şu fani çilemizi bedbahtlık kabul edip, mutluluk ümitlerini öteki dünyaya bırakmaktır. Eğer öteki dünyaya inanır ve onu hak edecek biçimde yaşarsak, mutlu olacağımız garantidir; burası kesin. Bununla birlikte birçok insan için dini inanış, dünyevi bedbahtlığı hafifletmek ve onu, in-

sanın dünyevi hayattan beklediği mutluluğa (onlara göre) en yakın şey olan hoşnutluk duygusuna dönüştürmek gibi sağaltıcı bir etkiye de sahiptir.

Böylelikle insan yaşamının son derece karmaşık bir alanına giriyoruz. Ebedi mutluluğun olduğu bir öteki dünyaya inanış, sayısız insanın hayatta bir mana bulmasını, zorluklar ve felaketler karşısında cesaretini ve ahlaki iyiliğini muhafaza etmesini sağlamıştır. Ahlak kurallarına ve dini törenlere harfiyen riayet, insanın her şeyin ötesinde mutluluk peşinde koştuğunu reddetmez; hatta böylesi bir riayet mutluluk arzusunu onayladığından, bazı insanlar, bu ebedi mutluluğa erişmek için, çoğu dünyevi hazdan vazgeçerler. Mutluluk karşısında göklere çıkarılan iyilik ve itaat, tecilli mutluluğun gerçekten aracısıdır. Bir başka yaklaşımda, Yunan düşüncesine nazire yaparcasına, bir 'kusursuz eylem' olan yaşamın, haz alma değil de hoşnut olma biçiminde de olsa, kendi mutluluk biçimini getirdiği söylenir.

Burada, aracı görüş taraftarları için büyük bir sorun baş gösterir. Bir öteki dünya olmayabilir. Freud'un da belirtmiş olduğu gibi, insanlar dinde bir başka ödünleme unsuru bulmadıkça, kolaylıkla yanılsamaların kurbanı olabilirler[9] ve kendini dinsel faaliyetlere kaptırmak da genellikle zehirlenmeye benzer bir hal alır. En uç biçimlerinde, cenneti garanti etmek üzere yaşama vurgusu öyle bir hal alabilir ki, insan dogmatik inançlarını yerinden oynatabilecek her türlü görüşü ağzına almayı bile reddedip, iradi olarak yok sayabilir. Kendi kendini aldatma olasılığı da yüksektir. Tarafsız bir gözlemci, belki de onların yaşamlarının mutluluktan başka her şeye benzediğini söyleyecektir ama sınanmamış görüşlerinin doğruluğundan emin olanlar çoğunlukla mutlu olduklarını iddia ederler; . Bu gözlem, bu bölümün sonraki bir faslında tekrar döneceğim bir soruyu gündeme getirir: İnsanlar ne zaman mutlu olduklarını bilirler mi?

Öteki dünyaya ertelenmiş bir mutluluğun bir başka olumsuz etkisi de, günlük yaşamdaki anlamıyla, insanları her şeyi Tanrı'nın ellerine bırakmaya götüren sofuluk olabilir. Böylece insanlar, insanlığın fiziki ve toplumsal koşullarını iyileştirmek için çaba harcamaktansa, her türlü iradenin Tanrı'dan geldiğini düşünmekle yetinirler.[10] Bu tutumun pratikte doğurduğu büyük bir güçlük, Tanrı'nın değil, muhterislerin elini güçlendirmesidir. Dinin sofulaştırdığı insanlar, kendi durumlarını düzeltmek için çalışmak

üzere kolayca harekete geçirilemeyebilirler. Dinin halkların afyonu olduğu yönündeki Marksist iddia buradan doğar.

Çoğu olumsuz etkisine rağmen dinle haşır neşir olmanın bariz olumlu etkileri de vardır. İnsanlar, bir dini inanç biçimi olmadan, önlerine bir amaç koymakta zorlanırlar. Her şeyden önce, Tanrı'yı tanımanın ve sevmenin yaşamın amacı olduğuna inanmakta rahatlatıcı bir yön vardır. Bu amaç beyanı, bir yandan inanmaları kaydıyla tüm insanlara mutluluk yolunu açarken, öbür taraftan da insan yaşamının en tanrısal karakteristikleri olan akıl ve tefekküre, ancak sıradışı yeteneklere ve yeterli boş zamana sahip insanlarca erişilebileceği yolundaki Yunan inanışıyla keskin bir biçimde çelişir. Ama öte yandan da, yaşamın önsel bir amacının olup olmadığı davasını ispat olunmuş farzederken, insanların kendi hedeflerini kendilerinin koymaları gerektiği yolundaki yaklaşımı da zayıflatır. Kimileri mutluluğu dini inancın yaydığı bir amacı kabul etmekte bulur; bu düşünüşü kabul edilemez gören kimileri ise araştırmasını başka yollarda sürdürür. Hangisinde karar kılınırsa kılınsın, şurası açıktır ki, mutluluğa çıkan en kestirme yol olmasalar da, her ikisi de bazı insanların mutluluğuna katkıda bulunur.

Din ve dinin mutluluğa katkıları konusunda yazılmış ciltler dolusu kitap göz önüne alındığında, çağdaş psikolojinin bu konuyu hemen hemen hiç dikkate almaması şaşırtıcıdır. Böyle ünlü psikoloji kitaplarından birinin din ve mutluluk bahsine ayırdığı sayfa sayısı, 574'te sadece 2'dir ve bu sayfalar da öznel mutluluğa (*subjective well-being*) eşlik eden mutluluk ölçümleri üzerinde durmaktadır." Öznel mutluluk, daha ileride yoğunlaşacağımız bir mutluluk tarifi olup, sosyal bilimcilerin bu başlık altında topladığı bilgilerin günümüz yaşamına uyduğunu söylemek yeterlidir. Sağlık, servet, barışçıl ilişkiler, anlam duygusu, iş tatmini, öz-saygısı, çok yakın dostların/sevilenlerin varlığı, keyif veren boş zaman uğraşları... bunların hepsi öznel mutluluğa katkıda bulunur.

Bununla birlikte psikolojik çalışmalar, betimleyici olmaktan ziyade açıklayıcıdırlar ve hem normatif değerlendirmelerden (bizi ne mutlu *etmelidir*), hem de neşe ya da taşkın mutluluk örneklerinden kaçınma eğilimi taşırlar. Bizim tek haberdar olduğumuz şey, sadece neşe ya da dinsel esrime (daha ileride ele alınacak) halleri değildir, ama birçoğumuz bu örnekleri duyarak

bir mutluluk biçimi yakalarız –hatta hikâye edilen deneyimden öylesine etkilenmeyecek olduğumuzu bilsek bile. C. S. Lewis'in gönülsüz Hıristiyan oluşunun hikâyesini okurken,[12] çoğumuz Hıristiyanlığı kabul etmek için harekete geçmesek de 'zihinsel bir haz' yaşarız, Ayrıca dinsel mutluluğun derin biçimleri hakkında da önemli şeyler öğreniriz. Bunların aracılık vazifesi yoktur, yani din değiştiren mutlu olmak için bir dine girmiş değildir. Çoğu örnekte mutluluk şaşırtıcı bir yan ürün olarak gelir. Lewis'in durumunda din değiştirmesi, onun zaten tatmış olduğu bir sevinç için bir açıklama teşkil etmiştir.

Bu tür hikâyeler bizi, psikolojik/deneye dayalı çalışmaların nadiren gündeme getirdiği sorular sormaya yöneltir: Ben böyle bir sevinç yaşadım mı? Hangi koşullar altında? Kaynağı ne? Okulun mutluluğa yapabileceği katkılara değinirken, bu hikâyeleri hatırlamalı ve onları paylaşmakla ne kazanılabileceğini sormalıyız.

Psikologlar dinsel deneyimi her zaman da göz ardı etmediler. William James, dini yaşama eşlik eden coşkulu deneyimleri incelemiş ve rapor etmiştir. Bu tür deneyimler yaşayan insanlar için, doğrudan doğruya mutluluk peşinde olmak gibi bir durum genellikle söz konusu değildir. Klasik Yunanlılar gibi onlar da 'iyi'nin peşindedirler. Bağlantı sağlandığında, her şey değişir:

> Bu haleti ruhiyede, en korktuğumuz şey güvenliğimizin ikametgâhı haline gelir ve ahlaken öldüğümüz saat, ruhsal doğum günümüze dönüşür. Ruhumuzdaki gerginlik dönemi sona ermiş ve mutlu bir ferahlama, rahat bir derinden nefes alma, ahenk bozucu hiçbir gelecek kaygısı olmaksızın ebedi armağan zamanı başlamıştır. Korku yürürlükten kalkıp yerini safi ahlaka bırakır. Pozitif anlamda sözlükten çıkar ve ortadan çekilir. [13]

James'in büyüleyici hikâyesi, son derece canlı, yaşanmış dinsel neşe ve esrime anlatımları kadar, aynı derecede canlı ıstırap, melankoli ve bu ıstırabın farkında olma deneyimleriyle de tıka basa doludur. Bunları sonraki bölümde ele alacağım. Peki, mutluluğa dair bir kitapta ıstırabın işi ne? En

basit cevap, mutluluğun genellikle acı ve ıstırabın olmayışıyla aynı şey sayılmasıdır. Bu yüzden, eğer mutluluk peşindeysek, ıstıraptan kaçmanın yolunu bulmamız gerekir. Bunun bir dereceye kadar doğru olduğu açıktır, ama mutlulukla ıstırap arasında, hafif paradoksal bir başka ilişki daha vardır. Başkalarının ıstırabını paylaşmak, insanın insani bir varlık olarak kendisinden duyduğu tatmine katkıda bulunur. Lewis'in işaret ettiği gibi, keder bazen hemen ardında neşe bırakır. Sadist olmadıkça başkalarının acılarından zevk almayız, dolayısıyla burada bahsettiğimiz mutluluk bir haz olarak mutluluktan çok, paylaştığımız duygusal acılar ve kederler olmasaydı tam anlamıyla insan olamayacağımız, uzun ömürlü bir duygudur.

Tartışmanın buraya kadar olan bölümünde, dinin zaman zaman, (cennetteki) daimi mutluluğa ulaşma ümidiyle bedbahtlık yarattığını, bedbahtlığa yol açtığını ya da bedbahtlığı körüklediğini gördük. Bugün, tartıştığımız olumsuz özelliklerin farkında olup da bu görüşte olan az sayıda ferasetli dini düşünür vardır, ama incelediğimiz bütün görüşlerin normatif bir yönü olduğu açıktır. Eğer mutlu olmak istiyorsak, belli bir biçimde düşünmemiz ya da yaşamamız gerektiği gibi bir anlayış vardır. Önerilen genel reçete iyilik yolundan ayrılmamaktır. Mutluluk arkadan gelir. Bu durumda da şu soruyu cevaplandırmak gerekir. İyi nedir? Yunanlılardan zaten bir cevap almıştık: Tefekkür ya da kusursuz eylem yaşamı.

Augustinus, Evodius'la yaptığı konuşmada, mutlulukla iyi arasındaki ilişkiye açıklık kazandırır:

> Aynı zamanda iyi de olmak zorunda olan mutlu kişiler, günahkârların bile istediği bir şey olan mutluluğu istedikleri için mutlu değildirler, onlar günahkârların istemediği doğru yaşamayı irade ettikleri için mutludurlar.[14]

Augustinus'a göre mutluluk günahkârlar tarafından ne ele geçirilebilir, ne de hak edilirdi. Bu görüş çarpıtılarak bir sürü suiistimale yol açtı. Her şeyden önce cehennemin ebedi cezasını haklı çıkarmaya yaradı. Bu görüşün Kalvenci yorumu, zavallıları zavallılıkları için suçlamanın gerekçesi oldu. Örneğin sağlıklılık ve refah, genel olarak sahiplerinin 'doğru yaşadığı-

nın' bir işareti olageldi. Bu kuşkusuz mantıksal bir hataydı, çünkü ne Augustinus ne de ondan önce Sokrates, günahkâr insanların da, en azından bir süreliğine bile olsa zenginleşebileceğini reddetmemişlerdi. (Augustinus'un hesapları dengelemek için cehenneme ihtiyaç duymasının nedeni budur.) Mutluluğu hak edilmiş toprakların bir devleti olarak tasarlamak, bizi yeniden aracı görüşe döndürür. O görüşe kadar uzanmayacağım ama bazı sürümleri, eğitim tartışmamızın ilerleyen bölümlerinde zaman zaman karşımıza çıkacak.

Bazı yaşam yöntemlerinin beraberinde mutluluk getirdiği, iyi davranışların sahibine bir kendinden hoşnut olma duygusu tattırdığı tartışma kabul etmez gibi durur, ama bu görüş bile bir yozlaşma olasılığı içerir. Kendi kendini haklı çıkaran kendiyle gurur duyma hali, mutluluk kisvesine bürünebilir. Kurmaca dünyasından, böyle kendini mutluluğu hak etmiş sayan, bir dizi tahammül edilmez karakter (örneğin, Dickens'in Mr. Jellyby ile Mrs. Pardiggle'ı) zikredebiliriz. Peki, ama benim böyle bir tutumu mutluluk 'kisvesi' diye tanımlamamı ne haklı çıkarıyor? Normatif bir eğilim başımın etini yemiş ve şöyle söylemiş olmalı: "Gerçek mutluluk *bu* olamaz. Gerçek mutluluk..." Hâlâ araştırıyoruz.

Lewis ve James sayesinde önümüze dinsel esrime hikâyeleri kondu, ama bu tür deneyimler ille dinsel bir içerik olmadan da meydana gelebilir. Abraham Mazlov *zirve deneyimleri*[15] adını verdiği, birçok durumda tetiklenebilen aşkın esrime anlarını belgelemiştir. Güzel bir günbatımı, bir müzik pasajı, bir bebeğin görüntüsü, okyanusun sesi, buzlu camlardan sızan ışık ve daha nicesi, insanda bir aşkınlık duygusu, bir büyük sevinç yaratabilir.

Martin Gardner *huşu* hissini, yani bilinmeyenin korkuyla karışık hayranlık ve saygıyla kabulünü de tartışır ve büyük teologların, hemen hemen hiç şaşmadan 'bariz bir huşu duygusu taşıdığını' kaydeder.[16] Tabii duygu sadece teologlara ve inananlara has değildir. Albert Einstein da, Bertrand Russel ve H. G. Well gibi ateistler de evrenin gizeminden huşu duyduğunu ifade etmiştir. Aslında insanın bu tür hikâyeleri okuduktan ve kendi deneyimlerini de hatırladıktan sonra, bazılarının hiç aşkınlık deneyimi yaşamamış olmasını anlamak zordur. Başından bu tür deneyimler geçmiş olanlar, onların üstüne titrer. Ve hemen şu soru akla gelir: Bunları ne te-

tikler? Nasıl yaşamalıyım ki, bu tür deneyimler meydana gelsin? Okula gitmek, onların tezahürünü kolaylaştıran bir şey yapabilir mi?

Eğer mutluluk vasıtaları olarak seçilmiş kimi özel stratejiler ve davranış tarzları konusunda hassassak, insanın mutluluk peşinde koştuğunu inkâr etmemize gerek yoktur. Asıl soru, soruyu nasıl sormak gerektiğidir. Soruyu 'Mutlu olmak için nasıl yaşamalıyım?' biçiminde sorabilirim. Ya da arayışımın doğrudan nesnesi mutluluk olmasa bile, bu konudaki bir cevabın mutluluğu zaten içereceği beklentisiyle 'Nasıl yaşamalıyım?' diye sorarım. Eğer ikinci yolu takip edersek, Paul Tillich'in tarif ettiği gibi bir *nihai kaygıya* ihtiyacımız var demektir. Nihai kaygı, "tüm anlamlara anlam veren bir anlam"dır.[17] Bu anlam kimileri için dini yaşamdadır, kimileri için estetik, sanatsal, sivil veya bir başka çeşit itibari yaşamda. Söz gelimi, insanların doğayla içiçe olma, bedensel emek harcama, kişisel yakınlaşma gibi bir ilişki gerektiren her türlü duygusal yaşantıda, son derece zengin ruhsal deneyimler edindiği konusu defalarca belgelenmiştir.

Bir yönüyle kimi dinsel görüşler mutluluğa bakışımızı genişletir. Çünkü mutluluk salt zekânın tanrı benzeri işlevlerine değil herkese hastır. Ancak bir başka yönüyle de kapısı sadece aralıktır, çünkü o kapı bazı dinlerde sadece inananlara açılır. Belki de mutluluğu tanımlamaya çalışmak yerine, insanlara neyin mutluluk verdiğini sormalıyız. Bu soru şimdiye kadar tartıştığımız pek çok şeyi –kuramsal düşünce/tefekküre dalma, dinsel esrime, birçok olayın tetikleyebileceği önemli deneyimlerle sağlık, servet, ün gibi bir dizi talihli rastlantıyı (yanında mutlaka erdem olmak koşuluyla)– içerir.

Bu aşamada okur, benim konuyu içinden çıkılmaz hale soktuğumu düşünebilir. "Haz almak niye yeterli olmasın ki?" diyebilir. Çoğumuz için de mutluluğun yolu bu değil mi?

Haz

Haz 19. yüzyıl faydacı düşüncesinde gayet temel bir kavramdı. John Stuart Mill, En Büyük Mutluluk İlkesi'ni tarif ederken "Mutluluktan kasıt hazdır ve acının yokluğudur," diye yazmıştı.[18] Etik yaşam, ahlaken kabul edilebilir bir hareketin, o hareketten etkilenenlerin duyduğu haz miktarını acı karşısında en üst düzeye çıkarması ilkesi üzerine kuruluydu. İlke bazen

slogana dönüşüyordu: Azami sayıda insan için, azami ölçüde iyilik. Buradaki 'iyilik'ten kasıt mutluluktur, mutluluktan da haz ve acının yokluğu.

Faydacılığın etik bir kuram olarak zayıf ve güçlü yönlerini tartışmak, bizi konudan uzaklaştırır, ancak faydacı düşüncenin bugünkü sosyal politikayı derinden etkilediğini görmek kolaydır. Yasalarla saptanan asgari ücretin yaşamı sürdürmeye yeterli bir ücret olmasında neden diretmeyiz? Faydacı iktisat kuramı, böyle bir ücretin birçok işyerinin kapanmasına ve büyük kitleler için sefalete neden olacağını söyler de ondan. Bu pekâlâ yanlış da olabilir, ama zihniyet açıktır –mümkün olduğunca çok insana mümkün olduğunca çok iyilik yapmak üzere davran. Azınlığın sefaleti, çoğunluğun sefaletine tercih edilir.

Mutluğun (haz) en büyük iyilik olduğunu açıksözlülükle kabul eden Mill'in izinden gitsek de, Aristoteles'in mutluluk ve entelektüel yaşam üzerindeki vurgusundan tam anlamıyla kaçamayız, çünkü Mill özenle gelişmiş insanların karakteristiği olan çeşitli hazları tarif eder. Böylece, hazzı yücelten ama bazı hazları doruğa çıkaran öteki Yunanlıları, Epikürcüleri yansılar. "İnsani hazlar", der Mill, "domuzunkilerden farklıdır."

> Çünkü eğer insanın haz kaynaklarıyla domuzunkiler tamamen aynı olsaydı, biri için yeterince iyi olan bir yaşam kuralı, öteki için de yeterince iyi olurdu... İnsan denilen varlığın, hayvani iştahın çok üstüne yükselmiş yetileri vardır ve onların farkına vardığı anda, doyurulmalarını içermeyen hiçbir şeyi mutluluk saymaz.[19]

Böylece Mill de, tıpkı Aristoteles gibi, zihinsel hazlara sadece duyumsal olanlardan daha çok değer verir ve onları bir kez tadan hiç kimsenin, budalaca hazlar uğruna onlardan vazgeçmeyeceğini savunur. Ama Mill hiç olmazsa, Yunanlıların kuru kuruya tefekkürünün yanına hisleri, hayal gücünü ve ahlaki duyguları ekler. Dolayısıyla bizi de mutluluğa katkıda bulunan özel insani kapasiteler üzerinde daha geniş düşünmeye davet eder.

David Hume, hazzın toplumsal ve etik yaşamdaki önemi üzerinde Mill'den de önce durmuştur. "Mutluluk, neşe, refah, haz vermenin ta kendisidir; acı, ıstırap, üzüntü ise etrafa sadece rahatsızlık yayar..."[20] Hume bi-

zi, latif kişiliklerin, toplumsal hoşlukların, keyif veren toplantıların ve ahlaki yaşantımızdaki çekici tavırların etkisini dikkate almaya zorlar. İnsanlarla, hoşa giden koşullar altında dostane etkileşimlerde bulunduğumuzda ahlaklı davranmak, sefil koşullarda iğrenç insanlarla karşılaştığımız durumlara nazaran çok daha kolaydır. Bu, benim de, içinde yaşadığımız ve eğittiğimiz koşullara özel bir dikkat gösterelim diye açtığım bir tartışmadır.[21]

Ama Hume bize aynı zamanda, eğer o çekiciliğe kapılmakla gelecekteki mutluluk feda edilecekse, aklı başında insanların 'önlerindeki kolaylığın ya da hazzın çekiciliğine direnebildiğini' de hatırlatır. Ayrıca, aklı başında olmanın gerektirdiği uzun bir erdemler listesi de verir, ama bu erdemleri edinmek için gösterdiği nedenler, daha haşin ya da doğaüstü güçlere odaklı felsefelerin gösterdiklerine benzemez. Bu erdemler ya faydalı ya latif veya hem faydalı hem latif oldukları için edinilmelidir. İnsanın ilahi bir işlevini yerine getirdikleri ya da Tanrı öyle emrettiği veya bize cennette bir yer kazandıracağı için mecburi tutulmamışlardır. Ama fayda ya da haz verirler ve bunların her ikisi de, bir dereceye kadar, bir toplumun ihtiyaç ve göreneklerinden etkilenir.

Hume'un analizi, kimi kendini konuşturan erdemlere –hünerlilik, fiziki çekicilik, tevazu ve nüktedanlık– paye verir, çünkü bunlar hem sahiplerine hem de etrafındakilere haz verir. Hume, kimi geleneklerin erdem payesi verdiği bazı niteliklere ise soğuk durur:

> Evlenmeme yemini, perhiz, kefaret, nefse eza, kendi kendini inkâr, küçük düşme, sukût, inziva ve bütün bir keşişçe erdemler dizisi; aklı başında insanlar tarafından her nerede, her ne nedenle reddedilirlerse edilsinler, asıl hiçbir amaca hizmet etmedikleri için, ne insanın bu dünyadaki servetini çoğaltır, ne de onu toplumun daha değerli bir üyesi haline getirir; ne onu birlikte olmaktan zevk alınan bir insan yapar, ne de onun kendi kendinden zevk alma gücünü artırır.[22]

Hume, mutluluk tanımımıza espri, yenilenme, zevk alma ve eğlenme gibi kavramları katarak bizi rahatlatır. Hume için haz yücedir, ama onun övdüğü, bencil ya da kendi kendiyle meşgul bir haz değildir. Her hareket,

her erdem, insanın kendine ya da topluluğa haz ya da fayda sağlayıp sağlamaması temelinde değerlendirilmelidir. Hume'un aldığı konumun etik sonuçlarını bütünüyle yine tartamayacağız, ama onun, bireyin hazzı/faydasıyla toplumun hazzının/faydasının karşılıklı etkileşiminin en iyi sonucu vereceği yolundaki varsayımının fazlaca iyimser olduğu yolundaki değerlendirmede haklılık payı vardır. Hume, kişisel ve kültürel kötülüklere dair çok az şey söylemiştir. Ama onun hazza bakışı bugün çoğumuza çekici gelir ve mutlulukla hazzı aynı şey saymaya niyetlenmesek de, hazzın mutlulukta çok önemli bir rol oynadığını pek azımız reddedebilir.

Öznel Mutluluk

Şimdiye kadar tartıştığımız sonuçları bütünüyle dikkate alan sosyal bilimciler, günümüzde mutluluğun tanımı olarak genellikle öznel mutluluk durumunu kullanır[23] ve bu tanımla donanmış olarak, insanlara 'Ne kadar eğleniyorsunuz'dan tutun da 'Gelecekten ümitli misiniz'e kadar giden sorular sorarlar.[24] Bu tür sorulara verilen cevapların, doğruca şu soruyla: 'Bunların hepsini birden hesaba kattığınızda, bu günlerde kendinizi nasıl hissediyorsunuz? Çok mu mutlu, oldukça mı mutlu yoksa pek mutlu değil mi?' sorusuna verilen cevaplarla olan ilgileşimi alınabilir.[25] Bu yaklaşımdaki sakıncaları kuşkusuz hemen seçebiliriz. Haleti ruhiyenin önemi yok mu? Belki de bu husus, aynı soruları belli aralıklarla tekrar sormakla ya da kötü bir haleti ruhiye içindeki insanların önceden tahmin edilebilir bir yüzdesini dışarıda bırakmamıza elverecek kadar büyük bir örneklem almakla halledilebilir. Peki, ama çocukları ne yapacağız? Üstelik sadece çocuklar değil, genelde insanlar onları neyin mutlu ettiğini gerçekten bilebilirler mi? Bu çok daha derinlere giden, çok çetrefilli bir sorudur.

Üstüne üstlük Robert Lane de tutup, Batı toplumlarında "gelir, eğitim, sağlık ve zekâ, II. Dünya Savaşı'ndan beri artıyor, ama insanlar daha mutlu değil," demez mi?[26] İnsanları yoksulluktan çıkaran bir refah artışının onları daha mutlu kıldığı doğrudur; kronik bir hastalıktan ya da acıdan kurtulmak da mutluluğu artırır (en azından mutsuzluğu azaltır); ama yoksulluk durumu hariç, servet artışı daha fazla mutluluk getirmediği gibi, fiziksel olarak sağlıklı ama mutsuz birçok insan vardır. Peki, mutluluğu getiren

nedir? Burada, tek bir unsura yapışıp kalmama konusunda uyanık olmalıyız, ama Lane ana mutluluk kaynağının arkadaşlık/dostluk/eşlik olduğuna dair deneye dayalı kanıtlar sunar.[27] Eğer haklıysa, bu eğitim için ne anlama gelir? Bu soruya döneceğim.

Belki de mutluluğu öznel mutlulukla aynı safa koymakla yanlış bir yola saptık. Hepimiz, Mill'in budalası ya da domuzu gibi, doğru bulmadığımız biçimlerde yaşayıp mutlu görünen bir sürü insan tanırız. Bira zıkkımlanıp duran, yamru yumru bir şişko patates, nasıl mutlu olabilir? Bu düşünce karşısında Aristoteles de, Mill de şaşakalırdı. Üstelik Mill, en azından yetişkinlere, onları neyin mutlu ettiğinin söylenmesine de şaşardı; bu liberal demokrasiler için bir paradokstu. Bu tür toplumlarda seçmeye yapılan vurgu, başkalarına zarar vermedikçe yetişkinlerin yaşamına müdahale etmeyiz anlamına gelir. Yine de özgür seçimler sonucunda uç veren yaşam biçimlerine hakiki bir saygı beslemeyi beceremeyiz. Tek seçeneğimiz, zeki ve duyarlı bir eğitim gibi görünüyor.

Gördüğümüz gibi, mutluluk tanımlarının normatif bir yönü vardır. Öznel mutluluk her şey demek olamaz, çünkü başka birçok şeyin yanı sıra, toplum seçilen birçok haz alma yöntemini doğru bulmadığı gibi, toplumun onay vermemesi de kişinin öznel mutluluğunu etkileyebilir. Eğer çevremdekilerin doğru bulmadığını seziyorsam, kendimi çok da mutlu hissedemem. Toplumsal baskılar ise sadece iyilik değil, kötülük söz konusu olduğunda da harekete geçer ve insanları, uzun vadede mutluluk doğuracak tutum ve davranışlara yöneltir; örneğin, bizler, eğitimciler olarak, iyi bir karakterle mutluluğun ilgisi olduğuna inanır, o yüzden durmaksızın daha etkin karakter eğitimi yöntemleri peşinde koşar dururuz. Ama toplumsal baskılar, aynı zamanda, kıskançlığa, suçluluğa, kendi kendini inkâra, rahatına düşkünlüğe, hırsa ve daha birçok fenalığa neden olarak, geçici ve kalıcı mutsuzluklar da yaratabilirler. İçsel ve dışsal çatışmaların sonucunda birçok insan, kendisini neyin mutlu ettiği veya neden mutsuz olduğu konusunda kararsız kalır. Aşırı bağnaz bir vicdanın, dinin ya da ailenin tutsağı olmuş bir avuç insan da mutluluğa hakkı olmadığına inanır.

Bir diğer müşkülat, yaşamımızın bir alanında mutlu, diğerinde mutsuz olmamızdır. Kimi insan iş yaşamında mutludur, ama aile yaşamında değil-

dir ya da tam tersi. Toplam mutluluk üzerinde hatırı sayılır bir etki yapabilmesi için, o alanın insanın yaşamında oynadığı rolün önemli sayılması gerekir. Örneğin, John atletizm alanındaki başarısından hiç mutlu olmayabilir, ama atletizm alanı onun yaşamında önemli bir yer tutmuyordur. Bu yüzden fiziki beceri yoksunluğuna dudak büker ve bu eksiklik, bildiği halde, onun toplam mutluluğunu etkilemez. Bir de bu konuda aşırı bir aile baskısının John üzerinde meydana getirebileceği etkileri düşünün. Eğer John'un yakın çevresindeki kişiler, atletizm alanında başarılı olanlara övgüler yağdırıp da onu hantal diye damgalasaydı, John artan bir mutsuzluğa kapılabilirdi.

Bu durumda çocuklar açısından, zihinsel (akademik) becerinin her şeyin üstüne konduğunu keşfetmenin ne anlama geldiğini bir düşünün. İnsanın, birinci mevkidekiler arasına 'yükselemeyeceğini' erkenden öğrenmesi can acıtıcı olmalı. Sevgi dolu aileler bu darbeyi hafifletir; duyarlı öğretmenlerin faydası dokunur; ama bir sürü gencin bir iddiasının olabileceği başka alanlara, söz gelimi atletizme yönelmesi de gayet tabiidir. Bazıları çetelere katılır, kimi de kurtuluşu içki ve uyuşturucuda arar. Makul insanlar bu alternatiflerden (hatta eğer öğrencinin akademik yolu ihmaline sebep oluyorsa, atletizm alternatifinden bile) dolayı üzüntü duyar, ama değerlendirmelerimize denge katacak ciddi sorular sormayız. Öğrencilerin, toplumsal değerlerin öznel mutluluklarını nasıl etkilediği konusunu anlamaları için parmağımızı kımıldattığımız pek de söylenemez.

Öznel, Nesnel ve Normatif Etkiler

Bir insanın mutlu mu mutsuz mu olduğuna dair en sağlıklı kararın kendi beyanı olduğu açıktır. Dışarıdan bakanlar olarak 'Evet, şu anda mutlu olmalı!' diyebiliriz, ama bir insan mutlu olmadığını söylerken, 'Hayır, o *mutlu*!' diye tutturamayız. Dolayısıyla, mutluluk çalışmalarında öznel mutluluk ya da benzeri bir kavram gereklidir.

Ancak mutluluğun uzun zamandır bilinen nesnel kıstasları de vardır. Sağlığın, zenginliğin, ünün, dostların, kaygı ve korkudan azade olmanın, kimi duyguları tatmanın, mutlulukta oynadığı rolü Aristoteles bile kabul eder. Son derece fakir ya da ağır derecede hasta bir insanın mutlu olduğu-

nu söylemesi pek vaki değildir. Ama araştırmalar yoksulluğun çok üstünde, sürekli bir servet artışının, genellikle mutlulukta benzer bir artış getirmediğini söylemektedir. Karar alıcılar, bazen bu tip araştırmaların sonuçlarını, 'para her şey olmadığı' için yoksulluk konusunda pek de fazla şey yapmak gerekmediği biçiminde kullanırlar. Ama ihtiyaçları karşılayıp birazcık da lükse kaçmaya, mali durum hakkında endişe etmekten kurtulmaya yetecek kadar paranın varlığı önemli gözükmektedir. İnsanın yaşamını sürdürmesini sağlayan bir ücrete, sağlık sigortasına, güvenli bir konuta ve toplum içinde başını dik tutmasına yetecek birtakım kaynaklara sahip olması, bunların tümü mutluluk için çok temeldir. Ancak nasırlaşmış bir toplum, yoksullarının sefaletten irade gücüyle kurtulabileceğine inanır.

Bunun tam zıddı bir hata da bugün okullarımızda yapılagelmektedir. Genellikle mutluluğu parasal başarıya eşitler ve eğitimciler olarak bizim asıl görevimizin, çocuklara 'iyi' birer iş bulmaları için gereken araçları sağlamak olduğunu sanırız. Ne var ki, şu anda çok düşük ücret ödenen, ama son derece temel olan öyle bazı işler vardır ki, toplumun bütün vatandaşları iyi eğitilmiş olsa bile, bunların yine de yapılması gerekir. Dolayısıyla, yoksulluğa çare salt eğitsel terimlerle bulunamaz. Yoksulluk toplumsal bir olgudur, eğitsel değil.

Üstelik mutluluğu sadece parasal başarı terimleriyle tanımlamakla, öğrencilerimize (ve toplumumuza da) ciddi bir kötülük etmiş oluruz. İyi bir toplum, mensuplarının nesnel mutluluğu oluşturan kaynaklardan mahrum olmamasını emniyet alırken, bir yandan da onları, mutluluğu daha da ilerletme yolundaki her türlü olasılığı takdir etmeye ve araştırmaya yönlendiren bir eğitim sistemine sahip toplumdur. Eğitim, doğası itibariyle, insanların kendi benliklerini en iyi biçimde geliştirmelerine –yani, gönül okşayıcı hünerlere, yararlı ve tatmin edici mesleklere, kendi kendini anlama yeteneğine, sağlam bir karaktere sahip olmalarına, kıymet bilmeye ve sürekli bir şeyler öğrenmeye azmetmelerine– yardımcı olmalıdır. Eğitimciler olarak taşıdığımız yükümlülüklerin büyük bölümü, öğrencilerimize mutluluğun girift ve hayranlık uyandıran yanlarının farkına varmalarında, ona dair sorular sormalarında ve mutluluk vaat eden olasılıklara sorumlulukla yaklaşmalarında yardımcı olmaktır. Bu kitabın büyük kısmı, eğitimle mut-

luluk arasındaki bağlantının araştırılmasına ayrılmıştır. Söz konusu bağlantının iktisadi fırsat terimleriyle yeterince betimlenebileceği anlayışını, şimdiye kadar olan analize dayanarak, bu noktada reddediyorum.

Mutluluk için, pozitif bir öznel mutluluk duygusu gerektiği açıktır. "Alice aslında mutlu ama farkında değil," demek kendi içinde çelişkilidir, ama insanlar yine de sık sık, "O sıralar ne kadar mutlu olduğumun farkında değilmişim," gibisinden, geçmişe dair cümleler kurar. Bu da bizim mutluluğu genelde pek anlamadığımızın, hatta kendi mutluluk/mutsuzluk durumumuzun bile pek farkında olmadığımızın bir işaretidir. Bu nedenle öznel mutluluk araştırmaları, mutluluğa ilişkin bilgilenmemiz açısından son derece önemlidir. Öte yandan öznel mutluluktaki olumlu bir sonuç, mutluluk hakkında edilebilecek son söz olmadığı gibi, mutluluğun nasıl elde edildiği ya da hangi durumlarda uzun ömürlü olduğu konusunda da bir şey söylemez. Mutluluğun peşinde mi koşmalıyız, yoksa onun gelip bizi bulmasını mı beklemeliyiz? George Orwel, "İnsanlar ancak, yaşamın amacının mutluluk olmadığını varsaydıklarında mutlu olabilirler," demişti.[28] Eğer Orwell haklıysa, doğrudan peşinde koşmaktansa Tillich'inki gibi bir nihai hedef, mutluluk için çok daha sağlam bir temel teşkil eder.

Acaba kimi insanlar tabiatları icabı mı mutludurlar? Bu konudaki klişe, Eleanor Porter'in aşırı iyimser Pollyanna'sıdır. Hiç dinmeyen mutluluk dendi mi, Pollyanna'yla aşık atabilecek pek kimse çıkmaz, ama sosyal bilimciler mutluluk tarafına meyleden bir kişilik tipinin varlığını belgelemişlerdir.[29] Birbirinin rakibi olan çeşitli düşünce okulları, psikolojide sıklıkla olduğu gibi bu konuda da –yani aşağı yukarı benzer koşullar altında, neden kimilerinin bardağın dolu yanını görürken, ötekilerin boş yanını gördükleri konusunda da– çeşitli açıklamalar öne sürmüştür. William James mutluluğa olan eğilimi *akıl sağlamlığı* diye tarif eder ve sağlam aklın iki yolunu gösterir. Birinci yol olan *istemsiz* yolda, kişi kendiliğinden mutludur, yani doğal olarak parlak tarafı görür. Eğer bu tür insanların yaşamlarını incelerseк, muhtemelen karşımıza onların genel mutluluk duygusuna katkıda bulunan nesnel faktörler çıkacaktır, ama çoğu, zor zamanlarda bile iyimserliğini muhafaza eder. Onlar sosyal bilimcilerin *mutlu kişilik* dedikleri kişilerdir. James'in onlara taktığı *akıl sağlamlığı* etiketi biraz tuhaf kaçmaktadır,

çünkü hikâyesi ilerledikçe onun hasta ruhlara, sağlam akıllılardan daha fazla hürmet ettiğini görürüz.

James, istemli akıl sağlamlığına analizinde büyük bir yer ayırır. Bu çeşit aklın sistematik olabileceğini ve bunun için inananların, herhangi bir kötülük emaresinin sesini çıkarmasını ya da başını kaldırmasını önlemeleri gerektiğini söyler:

> Ama bununla kalmaz: bu başını kaldırtmama işi, kusursuz derecede açık ve onurlu bir aklın elinde, çok ince düşünülüp hesap edilmiş bir din politikasına ya da *parti pris*'e[30] dönüşebilir.

O zaman durum, James'in hayranlık beslemediği apaçık, ancak yine de gerçeklerin dayanılmazlığı karşısında karakteristik dürüstlüğüyle "az çok hepimiz besleriz" dediği bir iyimserlik felsefesi halini alır. Mutluluk bir felsefe olduğunda bir göreve dönüşmüş olur. O halde mutsuzluk "sadece acı verici değil, ama aynı zamanda çirkin ve bayağıdır."[31] Bir kadir bilmezlik işaretidir; başkalarına aldırmaz çünkü kötü durumları daha da kötü hale getirir. Kendimizi, mutlu bakışa sahip olacak biçimde disiplin altına almamız gerekir.

> Ama öznel alanda her şeyin parlak tarafını bıkıp usanmadan büyütürken, nesnel alanda da karanlık taraflarını asgariye indirmeden, böyle bir disipline ulaşmak imkânsızdır. Böylece, bizim kendi içimizdeki görece küçük bir noktadan başlayan kendini bedbahtlığa kaptırmama konusundaki kararlılığımız, gereksindiği iyimserlikte bir sistematik kavramlaştırmayla bütünsel bir gerçeklik çerçevesi halini alana kadar durmayabilir.[32]

Öznel olan nesnel olanı bu biçimde ele geçirdiğinde, artık 'mümkün olan en iyi dünyalar'dan ve küçücük bedenlerin önemsizliğinden söz etmeye başlayabiliriz demektir. Böylece, Dewey'in korktuğu gibi, sanki çevremizdeki sefalet görünmez olmuştur ve onu gidermek gibi bir yükümlülüğümüz yokmuşçasına sofuluğa kayıp "bırakalım dünyayı Tanrı yönetsin" ciliğe soyunabiliriz.

Demek ki, mutluluğun öznel ve nesnel tarifleri konusunda da güçlükler –tatminkârlıktan uzak noktalar– vardır. Tümüyle nesnel bir tarif, ruhsuzluğu yüzünden, kavramın tam da kalbindeki çok hayati bir noktayı kaçırıyor gibi geldiği için bizi tatmin etmez. Esasında öznellik kavramın içine işlemiştir. Ancak uç noktalara götürülürse, gerçekliğin günlük hayatın içinde karşımıza çıktığı haliyle olan temasını kaybeder.

Bunlar da yetmezmiş gibi, insanların öznel ya da nesnel faktörler üzerinde tam bir denetime sahip olmaması işleri iyice karıştırır. İnsanlar, nesnel faktörleri denetleme konusundaki görece yetersizliklerinin her zaman farkında olmuşlardır. İçine doğduğumuz koşulları kendimiz seçmeyiz; yaşam, bize tesadüf edebilecek binbir belayla doludur. Aslında bizleri dinde, akılda ya da büyüde kesinlik aramaya yönelten de, tesadüfü bilmemiz ve ondan korkmemizdir. Görmüş olduğumuz gibi, öznel kesinlik yolunda ilerlemenin de pişmanlık doğurabilecek etkileri vardır ve pek azımız kendimizi biraz sonra ele alacağımız dinsel esrimenin gerektirdiği disipline kaptırabiliriz. O kadar bir eğilimimiz olsa bile, insanın çektiği çilelerin gerçekliğine yeterince duyarlı olmadığı için böyle bir yoldan yürümeyi çoğumuz reddederiz. Birilerinin yaşadığı trajediye karşı "Tanrı böyle istiyor" deyip geçmede, tahammül edilmez ölçüde kibirli ve kesinlikle rahatsız edici bir şey vardır.

Öznel üzerindeki denetimimizin eksikliği sadece irademizin zayıflığından ya da başkalarının çilelerine karşı duyduğumuz yakınlıktan değil, toplumdaki bakışımızı etkileyen normatif faktörlerden de kaynaklanır. Daha önce işaret etmiş olduğum gibi, toplumumuzun belirli kapasitelere yüklediği değerden etkilenmemek çok güçtür. Duygularımızı dile getirdiğimizdeyse, öğretmenlerimiz ve veliler "Böyle hissetmemelisin," diyerek işi daha da içinden çıkılmaz hale getirirler. Anlatılamaz derecede mutsuz olduğumuzda "İyi anlarına say" denir. Şer iradenin ebediyen galip gelemeyeceği ve şer iradelilerin mutluluğu hak etmediği konusunda teminat verilir. Bu durumda akla haliyle şu soru gelir: Mutluğu *ben* hak ediyor muyum? Gençler, mutluluğu hak etmedikleri duygusuyla mutlu olmak zorunda oldukları duygusu arasındaki paradoksta gayet anlaşılabilir bir biçimde ezilirler.

Bugün içinde yaşadığımız ve nesnel faktörleri, tarihte şimdiye kadar olageldiğinden çok daha fazlasıyla denetleyebildiğimiz refah toplumlarında, bütün

yumurtaları nesnel sepete koymaya eğilimliyiz. Okul, eğitimin insanı ekonomik başarıya götürmekteki rolünü vurgulayarak bu eğilimi pekiştiriyor. Ama sosyal bilimciler yine de artan refahımızın ve denetimimizin bizi daha mutlu etmediğini belirtiyorlar.[33] Bu olguya denk düşen cevap belki de "Böyle hissetmemelisin!" ya da "Kıymetini bil!" veya "Daha iyilerine layıksın!"dır. Buna karşılık, daha sempatik ve zeki bir cevabımız da olabilir. Yani, mutlu olmanın ne anlama geldiği konusunda daha çok kafa yorup, daha derinlere inebiliriz.

Esrik Mutluluk

Daha derinlere indikçe esrik mutluluğu tartışmak gerekmez mi? En başta, sadece eğitim üzerinde bir etkisi olan (ya da etkisi olması gereken) görüşleri ele alacağımı söylemiştim. Hedefine esrik mutluluğu almış, kayda değer bir eğitim biçimi bulmakta zorlanırız. Peki öyleyse, ben eğitimin kendine böyle bir hedef koyması gerektiğine mi inanıyorum? Tam öyle sayılmaz. Ben çocukların, esrik mutluluğa, özellikle de zirve deneyimi denen şeye ilişkin çeşitli görüşleri bilmeleri gerektiğine ve böyle bir bilginin, onların kendilerinin bu tür bir şeyi tatmaları olasılığını artırdığına inanıyorum. Çocuklar bu tür deneyimleri duymalı ve onları nasıl değerlendirmek gerektiğini öğrenmelidirler.

Önce kendi hayatımızda karşılaştığımız bir biçime değinelim. Âşık olmaktan söz ediyorum. Niall Williams, kurgusunda, esrik mutluluğa hiç mi hiç eğilimi olmayan genç Stephen'e olanları anlatırken, bu duyguyu verir. Stephen esasen aşağı yukarı James'in hasta ruhları gibidir. Ama Gabriela'ya âşık olur:

> Sanki minnacık bir mutluluk mevsimi, kutsanmış bir zevkten kendini kaybediş anı gibiydi ve Stephen Griffin masada sadece şunu biliyor olmanın hazzıyla oturabilirdi: kendisinin Hollywood versiyonu masanın üzerine çıkıp dans ediyor, Mary White'ı [evsahibesi/hancı] kollarına alıp kahkahalar arasında döndüre döndüre fokstrotlarla, ça-çalarla camlı kapıdan dışarıya, bahçeye çıkıyorsa... bu coşkudandır, bu, şeylerin büründüğü zenginlikten, imkânsızın gerçekleşmesinin yarattığı doygunluk hissindendir. Onunla konuşmuştu. Gabriella Castoldi onunla konuşmuştu...[34]

Gerçek insanlara böyle şeyler olur mu? Kuşkusuz. Peki, bunlar sadece baştan çıkmalar mıdır? Genellikle. Ama bazen de bütün bir ömür boyu sürecek bağlılıkların başlangıcıdır. Gençlerin her iki olasılıktan da haberdar olması gerekir. İmkânsızın gerçekleşmesinden daha harika ne olabilir? İnsan gerçekliği nasıl sürdürebilir?

Din tarihi, esrik mutluluğun gayet iyi belgelenmiş bir başka biçimini barındırır. James, kitabının mistisizmle ilgili bölümünde Katoliklik, Protestanlık, Hinduizm ve Sufizm'deki mistik deneyimleri tasvir eder. Kaynağı ne olursa olsun bu deneyimler daima tarif edilemezlik, zihinsellik, geçicilik ve edilgenlikle kendini belli eder. Deneyimle birlikte genellikle ortalık taşkın bir şiir dili baskınına uğrar, ama yazar/anlatıcı kelimelerin yetersiz olduğunda diretir; yaşanan şey kelimelere sığmasa da kesindir. O sadece bir duygu değildir; başından geçtiği kişiyi ebedi gözüken bir bilgiyle donatır. Ama, her ne kadar kesinlik kalıcıysa da, deneyim ve onun duygusal refakatçileri geçicidir ve esrik an da geçer. Sonuç olarak o, duyargaları açık, alıcı bir akla musallat olan bir şeydir; onu yaşayan kişi açısından herhangi bir etkin yaratıcı duyguya yer yoktur.

Mistik deneyimler her ne kadar edilgin deneyimler olarak tasvir edilse de, genellikle öncesinde yolu açan, sıkı bir dinsel disiplin vardır. Meditasyon, yakarış, müzik ve tören seremonisi gerekli ortamı sağlayabilir, ama deneyimin kendisi zorlanamaz. O, hiç haber vermeden ve kendini belli etmeden, hiç hazırlıksız bir anda gelir. Ne var ki, mistik deneyimin aydınlatıcı karakteri, entelektüel alandaki etkin bir hazırlık döneminin ardından gelen ve edilgin bir 'kuluçka' dönemi tarafından takip edilen 'aydınlanma'ya çok benzer.[35] Aydınlanma (her iki biçimde de) kendiliğindenlik görüntüsü altında olur. Tahminimce dinsel esriklik anı, bu anı yaşayan kişi kabul etsin ya da etmesin, sıkı bir hazırlık gerektirir.

Öğrencilerin bu tür deneyimlerden bazılarını kesinlikle duymuş olmaları gerekir. James'in anlattıkları çok dokunaklıdır. Yıllar önce, yüksek okulda matematik dersi veriyorken, hazırlık, kuluçka ve aydınlanma örneği olarak onun üzerinde durdum. Tahmin edilebileceği gibi, öğrencilerin çoğu hazırlık dönemini atlamak ve doğrudan, kuluçka dönemi olarak gördüğü suskunluk döneminin ardından gelen aydınlanmaya geçmek istedi.

Bizler buna güldük. Hazırlık aşaması atlanamaz, ama tam olarak neleri gerektirir? İnsan ne zaman 'biraz' durup işleri Tanrı'ya ya da matematiğin lütfuna havale etmelidir?

Sıkı hazırlıktan kaçınmanın bir diğer yolu, istenen etkiyi yaratacak bir madde kullanımıdır. Bugün bu iş okullarda genellikle, uyuşturucu eğitimi/uyuşturucudan korunma çizgisinde yapılmaktadır. Ne yazık ki, mesaj daima ihtarlarla doludur –korku yaratmaya ve bunun sonucunda ortaya çıkan bir kaçınmaya ayarlanmış ihtarlar. Uyuşturucu kullanımının yasallaştırılmasından yana hiç değilim, ama makul bir programın günümüz çocuklarına, dünyada farklı bilinç durumları peşinde koşan ilk insanlar olmadıklarını öğreteceğini düşünüyorum. İnsanoğlu çok eskilerden beri ömrü uzatan, cinsel hazzı artıran, onu sonsuz olanla ilişkiye geçirecek bir süper-bilinç oluşturan, yaratıcılığı güçlendiren ya da rahatsız zihinleri huzura erdiren bir maddenin peşindedir. Üstelik tarih, çeşitli uyuşturuculara karşı gösterilen toplumsal düşkünlük, hoşgörü ve lanetleme dönemleriyle doludur. Söz gelimi Freud bir kokain bağımlısıydı. Toplum olarak en kötü anlarımızda, uyuşturucu kullanımına etnik ya da ırki kalıp yargılar yükleriz –Çinliler afyonkeştir, siyahlar kokainman, Meksikalılar esrarcı.[36] Bu aynı zamanda hangi öğrencilerin uyanık olması gerektiğinin de bir hikâyesidir.

Kendimizi uyuşturucunun, alkolün ya da dini süper-bilincin sarhoşluğuna bıraktığımızda, ne bekleriz? Listenin kalemleri değişir. Daha önce zikredilen durumlara ilaveten, çoğu insan grubun bir parçası –bunu herkes yapıyor– olmak ister. Bazıları, kısa bir süreliğine de olsa, gerçeklikten umutsuzca bir kaçış içindedir. Sefalet ücreti alan ve hiçbir çıkış noktası bulamayan erkekler, okuldaki yarışı kaldıramayan çocuklar, yaşantılarından ve kendilerinden memnun olmayan kadınlar, kimyasal bir kurtuluşun peşine düşebilir. Her içki ya da sigara içen ya da başka türlü kendinden geçen, beş para etmezin teki olmadığı gibi, tiryaki hikâyeleri de daima çuvallamış bir irade hikâyesi değildir. Paulo Freire'nin çalışmalarından birinde, yoksul düşmüş bir grup işçi, bir resimdeki birkaç kişi arasından en sorumlu kişi olarak bir sarhoşu seçmiştir. Söyledikleri şudur:

Oradaki tek üretken ve ülkesine faydalı kişi, çok düşük bir ücretle bütün gün çalıştıktan sonra evine dönen ve ailesinin ihtiyaçlarını karşılayamadığı için üzülen sarhoştur. Oradaki tek işçi odur. O onurlu bir işçidir ve bizim gibi bir sarhoştur.[37]

Bu tür yorumlar, kendimizi, irade gücüne yapılan, doğruluğu kendinden menkul çağrılara ve "sadece hayır de!" ihtarlarına kaptırmamamızı sağlar. Mutluluğun nesnel faktörleri yeni bir önem kazanır. Öğrencilerin sadece bağımlılığın korkunç sonuçlarını değil, aynı zamanda insanların kaçmak için neden kimyasal araçlardan medet umduklarını da anlamaları gerekir. Verilmesi gereken sadece kişisel bir mesaj (yakayı kaptırma!) değil, toplumsal bir mesajdır. İnsan, insanların kaçma ihtiyacını çok daha az duyacağı bir toplumun yaratılması için çalışmalıdır.

Son olarak, daha ilerideki fasıllara bir girizgâh olsun diye, eğitimin, öğrencileri daha küçük esrimeler yaşatan etkinliklerden haberdar edecek ve bunlara katılmalarını sağlayacak fırsatlar yaratması gerektiğini eklemek istiyorum –bahçeyle uğraşma, vahşi doğada yürüyüş, çocuk bakma, şafağın söküşünü ya da gurubu seyretme, müthiş bir yemek pişirme, aileye katılmak üzere eve gelme, çok sevilen bir müzik parçasını dinleme, bir okyanus dalgası üzerinde sörf yapma, saksıdaki bitkinin çiçek açışını seyretme, şiir okuma, büyükanneyle çay içip kurabiye yeme gibi...

Mutluluk Alanları

Mutluluğun bulunabileceği ya da yitirilebileceği alanların tartışmasına girmeden önce, hayatın evreleri itibariyle mutluluğa ilişkin birkaç söz söylemek istiyorum. Eğitim alanındaki bizler çocuklukla özellikle ilgiliyizdir ve çocukluğun mutluluk hikâyesindeki başrollerden birini oynadığı kesindir. Çocukluk, bence aşırı romantik bir biçimde, masumiyet ve sek mutlulukla özdeşleştirilir. Romantik şiir bu bakışı güçlendirmiştir. Ama çocukluğu romantikleştirmenin yanlış olduğunu düşünenler bile, mutsuz bir çocuklukta özellikle dokunaklı ve ahlaken kuşkulu bir şey olduğunu hissederler. Çocukluğun mutlu geçmesini isteriz, ama onu o anda garanti altına almak için gelecekteki mutluluğu feda etmek istemeyiz. Daha sonraki tartış-

malar için bu noktayı da aklımızın bir köşesine yazalım. Şimdi, mutluluğu aradığımız faaliyet alanları üzerinde yoğunlaşmak istiyorum.

İlk yapmamız gereken şey, analizi baştan etki altında bırakmayacak bir kategoriler seti seçmektir. Zihinsel olanla bedensel olanı, bilişsel olanla bilişsel olmayanı, dünyevi olanla ruhsal olanı vb birbirinden ayıran bir seçmeden kaçınmak istiyorum. Günlük hayatımız nasıl örgütlenmiştir? Çoğumuz, ücretli işle özel yaşam arasında (en azından saatler itibariyle) bir ayrım olduğunu kabul ederiz, dolayısıyla gelin bu ikisini, iki önemli kategori olarak ayıralım. Üçüncü bir alan da, *sivil* ya da *toplumsal* yaşam diye adlandırabileceğimiz alandır. Bir çocuğun yaşamında bu üçü, *eve*, *okula* ve *sokağa* ya da *oyun alanına* denk gelir. Yapılmış olan bir sürü çalışmadan, çocukların bu üç alanı birbirinden kesin sınırlarla ayırdığını biliyoruz. Mutluluk ve eğitim hakkında düşünürken, çocukların mevcut durumda mutluluğu nerede bulduklarını ve onları gelecekteki mutluluğa en iyi nasıl hazırlamamız gerektiğini sormak durumundayız.

Hemen söyleyelim ki, liberal demokrasilerdeki kamu okulları özel yaşama hazırlık konusuna neredeyse hiç dikkat etmezler. Çoğumuz, dikkatimizi daha yüksek eğitim biçimleri için, yani ücretli iş dünyası için hazırlanmaya veririz. Sivil yaşama hazırlanmaya çok önem veriyormuş gibi yaparız, ama bu alandaki dikkatimiz daha çok ulusal hikâyelere, oy verme hakları ve benzeri şeylere yöneliktir. Buna yakın çevremizdeki sivil yaşama hazırlık diyelim. Sivil yaşam, okulda verildiği biçimiyle, birçoğumuzun mutluluğu aradığı alan değildir. Mutluluk daha çok eve yakın düşer. Toplumsal alanın, çocuğun sokağıyla ya da oyun alanıyla karşılaştırılabilecek olan kısmı, hemen hemen tamamen özel yaşamın içine çekilmiştir. Çoğumuz için bu alan, zaten en büyük olasılık alanı olduğuna göre, o halde gelin buradan başlayalım.

Her yetişkini bekleyen bir büyük görevi –bir yuva kurma/evi ev yapma işini– ele alalım. Tarihçi Theodore Zeldin şöyle diyor:

> Eğer o [yuva kurma], tüm insanların kurulsun ve yıkılmasın diye hayatlarını adadığı en büyük kişisel ve kolektif sanat yapıtlarından biriyse, –ev inşa etmeden farklı olarak– ev yaratma sanatının önünde hâlâ kat

edilmesi gereken uzun bir yol vardır ve o hâlâ büyü alanının içinde kalır. İçgüdü ya da taklit bir yuva kurmaya yetmez.[38]

Yuva kurmanın hâlâ 'içgüdüye ya da taklide' dayanmasının bir nedeni basitçe, bu büyük sanat için hazırlık yapmayı ciddiye almamamızdır. Bu iş bir dönem önemli addedilmişse de, sadece kadınlar için düşünülmüştür. 18. ve 19. yüzyıllarda herhangi bir eğitim alan kadınların çoğu ev çekip çevirme eğitimi almıştır. Ancak bu eğitim biçimi, erkeklere verilen eğitimden entelektüel olarak kuşkusuz aşağı sayılıyordu. Herhangi bir eğitim kursunun ya da programının önemli sayılabilmesi için, insanı özel yaşama değil, kamu yaşamına hazırlaması gerekiyordu. Bu miras bugün de hükmünü yürütmektedir. (Tek tük kalmış olan) ev idaresi ya da çocuk bakımı kurslarından alınan krediler, yüksek okullara girişte kredi yerine geçmediği gibi, bu tür kursların, akademik açıdan pek de parlak olmayanlara hitap ettiği gibi çok yaygın bir de görüş vardır.

Bir sömestr dikiş dikme, bir sömestr de aşçılık kursu verilmesini savunuyor filan değilim. Gayet derin bir felsefi soru soruyorum: Bir yuva kurmak neye mal olur? Ve bunu mutluluk sorusuyla bağlantılı olarak soruyorum. Eğer özel yaşam alanı –bilhassa da ev yaşamı– mutluluğun yakalanabildiği en büyük arenalardan biriyse, o halde okullarda neden bu konuya daha çok dikkat etmiyoruz? Bunun –daha önce de sözünü ettiğimiz– bir nedeni, yuva kurmanın/ev çekip çevirmenin özel bir hazırlık gerektirmeyen –kız evlatların annelerinin yanındaki çıraklığı yeterlidir– bir 'kadın işi' olarak kabul edilmesidir. Bugün, kız çocuklar haklı olarak kamusal alanda bir yer edinmeyi talep ettiklerinde, aynen erkek kardeşlerininki gibi bir eğitim istemektedirler (ya da en azından böyle bir eğitimden geçmeleri istenmektedir). O halde, yuva kurma işi içgüdünün ve taklidin ötesine geçecekse, kızların da erkeklerin de bu büyük sanat için özel olarak hazırlanmaları gerekir, çünkü onun pratiğini paylaşacakları varsayılmaktadır.

Yuva kurmanın/ev çekip çevirmenin ihmal edilmesindeki bir diğer neden –karmaşık bir nedendir– tartışmakta olduğumuz ayrımın kendisi ve onun liberal demokrasi kuramındaki yorumudur. Liberal demokrasilerde yetişkinlerin, özel yaşamlarını diledikleri gibi seçmekte hür oldukları varsa-

yılır –tabii başkalarının yaptığı benzer seçimlere engel olmamaları kaydıyla. Ev ve aile yaşamındaki mahremiyetin bu cansiperane korunuşu, bu ayırma/mesafe koyma mirasının bir parçasıdır. Okullar, kamusal yaşama hazırlıkla görevlidir; evler (ve varsa, aile reisinin seçtiği dinsel kurumlar) özel yaşama hazırlığı denetlemeli ve yönlendirmelidir. Tabii bu daha en baştan bir ikiyüzlülüktü, çünkü kız okulları kızları ev yaşamına hazırlardı, ama ailenin erkek reisine emanet edilen özerkliği ve mahremiyeti asla tehdit etmeden.

Mamafih, konunun insanın gelişimindeki en önemli konu başlıklarından biri olduğuna ikna olduğumuz anda, onun entelektüel derinliklerine inmeye başlayabiliriz. O zaman girişim masumiyetini yitirerek hakiki eşitlik vaat eder ve bütün bir okul müfredatının statüsünü ve düzenlenişini kökünden sarsabilir. Burada, kafamdaki iki düşüncenin birbiriyle çarpıştığını itiraf etmeliyim. Bir yandan, yuva kurma sorununu gayet felsefi ve ciddi bir entelektüel çabaya değer bir konu olarak tartışmak istiyorum. Öte yandan onun, akademik yaşamın karakteristiği olan bıktırıcı ve kendini aptalcasına ciddiye alan sabuklamalara kurban gitmesinden nefret ediyorum. Okullarda yapılan her şeyin merak ve yaratıcılık duygusunu öldürdüğünü sanmıyorum, ama buna yakındır. Bu sonuca karşı tedbir almak bir başka bölümün konusu, ama bu bölümün sonuna doğru buna değineceğim. Şu an için bir yuva kurmanın, eğer bunu seçtiysek, pekâlâ da öğretilebilir bir şey olduğunu varsayalım.

Gaston Bachelard, yuva ve yuva kurma konusundaki görüngübilim çalışmasına merak uyandıran bir giriş yapar. Ev için şöyle yazar:

> Çünkü evimiz dünyadaki köşeciğimizdir. Hep dendiği gibi, o bizim ilk evrenimiz, kelimenin tam anlamıyla gerçek kozmosumuzdur.[39]

Bachelard'ın evi analiz ederken, çeşitli elemanlardan yapılmış bir barınaktan değil, bir yuvadan söz ettiği anlaşılır. Der ki:

> Eğer benden, evin başlıca yararının ne olduğunu belirtmem istenseydi, şöyle derdim: ev tatlı hülyalara dalmanın sığınağıdır, o hülyaperesti korur ve barış içinde hülyalarına devam etmesini sağlar. İnsani değerlerin

bekçiliğini yapan yegâne şey düşünce ve deneyim değildir. Hülyaya ait değerler de, derinliklerinde insanilik taşırlar... O, kendi hazzını doğrudan doğruya kendinden alır.[40]

Velhasıl, ev sadece bedenin değil hayal gücünün de barınağıdır. Bachelard, insanın ilk evi 'fiziksel olarak onun içine sinmiştir,' diye yazar. "Organik alışkanlıklardan bir demettir o."[41] Gerçeklik, hayal gücü, özlem, sahici ve yaratılmış anılarla renklenmiştir. Edebiyat, sanat ve şarkılar, onun tasvirleri ve özlemiyle dolup taşar. Ya uyandırdığı eğretilemeler! Bachelard, kapıları, pencereleri, köşeleri, gıcırdayan basamakları, kilerleri, tavan aralarını, çekmeceleri, dolapları, cilalı masaları ve kilitleri, gerçek ve mecazi tüm anlamları içinde tartışır. Bizi, kendi 'Mavi Sakal' odalarımız ve korkulu tavan aralarımız üzerine düşünmeye davet eder.

Bachelard, evi ya da odayı okumaktan söz eder ve bu kelime seçimi bizi benzer öteki düşüncelere götürür. Örneğin, John Elder 'evin dağlarını okumaktan' ve 'bir şiiri yürümekten' dem vurur.[42] Edward Casey bizden, odaları (ve evleri) bedenimizin uzantılarıymış gibi düşünmemizi ister.[43] Bütün bu okumalarda bize, düpedüz, *yerin* hayatımızda ne denli büyük bir önem taşıdığı hatırlatılır. Bir an için bir odayı nasıl okuyabileceğimizi düşünün. Acaba bir dedektif onu nasıl okurdu? Ya da bir sanatçı? Veya bir çocuk? Yahut bir köpek? Ya bir hırsız? Veya bir vampir?

Hülya sayesinde, tastamam pratik olandan imge çıkar ve imge (çözümlenmemiş, diye uyarır Bachelard) yepyeni bir varlık yaratır: "Bu yeni varlık mutlu insandır."[44] Kastettiği, insanın mutlu olması için şair olması gerektiği ya da şairlerin daima mutlu insanlar olduğu filan değildir (üstelik genellikle mutsuzdurlar). Ama imgede, insanın gelişmesine ölçüsüz derecede katkıda bulunan ve alimlik gerektirmeyen bir şey vardır. "Bu, nahif bilince mail olmaktır," diye yazar Bachelard; ve "ifadesini gençlik dilinde bulur."[45] Yuvayla yakınlığı olana hürmet ve hayranlıkla davranmak için daha da esaslı bir neden. Ve burada, mutluluk anlayışımıza katkıda bulunan bir şeyi daha keşfediyoruz. O ne çığ bir haz, ne de felsefi tefekkürdür; o kökleri yerde, dalları gökte olan bir şeydir. Onda, daha önce değindiğimiz 'küçük zirveler' vardır.

Hardy, Frost, Dickinson, Whitman ya da Heaney'in şiirlerini okuduğumuzda, onların elmalar, buzağılar, yaban çiçekleri, bahçe kapıları, samanlar, olta kaşıkları, dilenciler gibi alelade şeylerle; patatesleri soymak, duvarı onarmak, top oynamak, patikalarda yürümek gibi gündelik faaliyetlerle ve rahiplik, balıkçılık, çiftçilik, duvarcılık, suculuk, traktör sürücülüğü, bakkallık, öğretmenlik gibi olağan işlerle dolu olduğunu görürüz (ah, tabii klasik referanslar mutlaka vardır)... Yaptığı işin Walt Whitman tarafından övüldüğünü gören kim işinden nefret edebilir? İşte karşımıza, eğitirken değinilmesi gereken bir şeyin daha ön görünüşü çıkmış bulunuyor. Bir yandan Aristoteles'deki imgeyle mutlu olabilmeleri için bütün çocuklara onu öğrenme fırsatı tanırken, bir taraftan da onların, ebeveynlerinin sürmüş olduğu ve muhtemelen içlerinden birçoğunun da süreceği yaşamı küçük görmelerine neden olmamaya bakmalıyız. Whitman'ın dediği gibi, biz de çocuklarımıza "Ya sen kendini ne sanıyordun? Sakın kendini küçülten sen olmayasın?" demeliyiz.[46]

Evin ve onun günlük nesneleriyle işlerinin ötesinde bir bölge vardır. Ayrıca, sanatta göklere çıkarılan ve gerek çocuk, gerekse yetişkin mutluluğunda bir faktör olan yer sevgisinin okullarda ihmal edilmesi de tuhaftır. Birleşik Devletler'de vurgu, küresel ekonomi eğitimi üzerinedir; bu, kibirle (ve aptalca) yeri aşmaya ayarlanmış bir eğitimdir. Geçenlerde gittiğim bir sınıfta, öğretmen gelen velilere şöyle söylüyordu: "Burası biyoloji sınıfı. Burada canlı varlıkları inceleriz." Oysa odada, kapatılmış insanlar dışında (görünen) bir canlı, hatta bir canlı resmi bile yoktu. İnsan, konusuna ya da görünüşüne bakarak, bu okulun Atlas Okyanusu'na yürüme mesafesinde olduğunu ve "çam kırlığı" denilen büyüleyici doğa bölgesinden –burası o denli ilginç bir bölgedir ki, denemeci John McPhee koca bir kitabı ona ayırmıştır–[47] pek de uzak olmadığını imkânı yok çıkaramazdı. Günümüzün okulları burayı ihmal etmektedir, ama o insanların mutluluğunda bir başrol oynadığı gibi, yaratıcı çalışmalar için de merkezi bir yere sahiptir. İrlandalı büyük şair William Butler Yeats, "Yaratıcı çalışma bir anayurt ister," demişti. Ben 'yuva' kelimesini tercih ederdim, ama duyguyu paylaşıyorum.

Ev ve onun ötesinde yatanlar, açıkça mutluluğun bulunduğu yerlerdir. Ama bir yuva insanlar demektir ve eğer bugünün sosyal bilimcileri haklıy-

sa, başkalarıyla beraber olmak tek başına öznel mutluluk duygusuna en büyük katkıyı yapan faktördür. Peki, çocukları beraber olmaya ne denli iyi hazırlıyoruz? Eğer Lane ve diğer sosyal bilimciler tarafından verilen sayılara inanacaksak, cevap 'pek de iyi değil' olacak, çünkü uzun eğitim yıllarıyla mutluluk, dolaylı olarak da beraber olmaktan duyulan tatmin arasında yüksek bir ilgileşim yoktur.

Bugünün okullarında, tüm çocuklar cebir ve geometri okusun diye ısrar ediyoruz, oysa içlerinden ancak birkaçı orada öğrendiklerini ilerideki yaşamında kullanacak. Aslında, birkaç yıl önce, komedyen Fran Leibowitz, lise öğrencilerini "cebir sınıfında baygın kalmaya" zorlamıştı; "Sizi temin ederim ki" diyordu, "gerçek hayatta cebir diye bir şey yok." Tabii biraz abartıyordu. Cebir ve matematiğin diğer biçimlerinin bazı insanlar ve bazı amaçlar için muazzam bir önemi vardır. Ama çoğunluk, akademik matematiğin birkaç konusunu bilmekle pekâlâ idare edebilir. Oysa bir yuva kurma ve birileriyle beraber olma hepimizin karşısına çıkan bir görevdir ve çoğumuz ebeveyn oluruz. Bu büyük görevler okullarda, eğer işlenecek olurlarsa, bir fazlalık –örneğin küçük yaşta hamilelik– kabilinden işlenmekte ve geleneksel disiplinlere tanınan saygınlık statüsüne asla ulaşamamaktadırlar.

Özel yaşama hazırlık dediğimiz zaman, kafamızdan aynı zamanda özel yaşamında mutluluğu bulacak (ya da bulamayacak) olan *kişinin* gelişimi de geçer. Burada da yine, basit bir öznel mutluluk anlayışının ötesine geçeriz. Kişi deyince, yaşamın manevi, etik ve kişilikle ilgili yanlarına dikkat gerekir. Okullar ahlaki eğitim yönünde bir şeyler yaparlar, ama karakter eğitimi (bugün en çok kullanılan yaklaşım) genellikle toplumsallaşma ve denetim üzerinde yoğunlaşır. Örneğin, Birleşik Devletler'de yürürlükte olan programlar geleneksel ahlaki değerlerin aşılanmasına önem verir, ama David Hume tarafından tanımlanan türden toplumsal erdemleri genellikle göz ardı eder. Hume, bize "şefkatimizi uyandıran... bir tavrın, bir letafetin, bir huzurun, bir tatlılığın" varlığını hatırlatmış[48] ve bu niteliklerin, tam da mutluluğa hizmet ettikleri için etikle alakalı olduğunda ısrar etmiştir.

Günümüzün özen kuramcıları (özen ilişkisini ahlak kuramının temeline yerleştiren etikçiler) Hume'la aynı fikri paylaşır ve özen ilişkisindeki ikinci kişiye –özen gösterilene– ahlaki bir kredi açarlar. Ne kadar iyi oldu-

ğumuz, en azından kısmen, başkalarının bize nasıl davrandığına bağlıdır. Güler yüzlü, hevesli bir çocuğa ebeveynlik etmek, içine kapalı, asık suratlı bir çocuğa ebeveynlikten; istekli, dostane öğrencilere öğretmenlik yapmak, inatçı öğrencilere öğretmenlik yapmaktan; iyimser ve işbirliğine açık hastaları tedavi etmek, vazgeçmiş ve söz geçmeyen hastaları tedavi etmekten daha kolaydır.

Tümüyle ilişkiler açısından bir bakış, ahlaki kahramanlıktan çok, ahlaki karşılıklı bağımlılık üzerinde durur. İnsanlar arası ilişki alanını ana mutluluk arenası olarak kabul etmek, insanların karşılıklı desteklerle ilişkiye girmelerinin muhtemel koşullarını yaratmaya odaklanır. Belli dostane niteliklere, bu koşullara katkıda bulundukları ölçüde değer veririz: nezaket, nüktedanlık, gelişkin bir zevk, sükûnet, dinleme yeteneği, konukseverlik gibi. Sorumluluğu, sadece verilen ödevleri yerine getirme değil, cevap verebilirlik, başkalarına pozitif anlamda karşılık verme yeteneği olarak yeniden tanımlamaya gideriz. Mutluluk ve eğitim üzerine cidden kafa yorduğumuzda, geliştirmeyi arzuladığımız nitelikler alanı büyür.

Buraya kadar sözü edilen temalar, okullarda neler yapılabileceği konusuna değindiğimizde genişletilecektir. Ama bir ön görüş olarak, bazılarımızın mutluluğu bulduğu diğer büyük alan –meslek yaşamı– hakkında da bir iki söz söylemeliyim. Günümüz eğitiminde, dikkatimizin odağında mesleki (ekonomik) yaşam vardır. Her çocuğun başarılı olmasını isteriz; bu demektir ki her çocuk iyi eğitim veren bir okulda okumalıdır ve iyi eğitim gerektiren işlere hazırlanmalıdır. Peki ya, otobüs veya kamyon şoförü, tezgâhtar, tamirci, inşaat işçisi, malzemeci, ağır vasıta operatörü, makinist, kondüktör, badanacı, tesisatçı, fırıncı, çiftlik amelesi, güzellik uzmanı, postacı, aşçı, garson, otel kâtibi, temizlikçi, oto tamircisi, otomobil satıcısı, köpek bakıcısı, seyis, telefon/elektrik hattı döşeyicisi, gardiyan, hastabakıcı, bekçi, bakıcı, çamaşırhaneci, kuru temizlemeci, alarm sistemi kurucu, halı döşeyici, cam silici, çelik işçisi, balıkçı, denizci, yemekçi, kasiyer, baca temizleyici, çatı onarıcı, porselen ve cam işleri zanaatkârı, dekoratör, müzisyen, çiçekçi, komedyen, hamal... olacak olan onca çocuğa ne olacak?... Ve eğer bu işleri yapmaya kimse istekli olmazsa, toplumumuz ne duruma düşecek? Bu insanlar okul sisteminin başarısızlığını mı simgeliyor, yoksa on-

ları tek başarının ekonomik başarı olduğuna inandırmakla asıl başarınız konuma düşen biz miyiz?

Belki de her çocuğun, Walt Whitman'ın o güzelim "Meslekler Şarkısı"nı dinlemesi ve kendi bulunduğu yerden günümüz için yeni bir şarkı yapmaya çağrılması gerekiyor. O yönde eğilimi olan her çocuğa yüksek okullarla bağlantılı bir alan seçme fırsatı verilmesi kuşkusuz övgüye değer, ancak hiçbir çocuğun, öteki işlerin, sadece esas işleri yapacak kadar üstün nitelikli olmayanlara göre olduğu hissine kapılmasına asla meydan verilmemelidir. Bu hassas ve zor bir konudur, ama bu konuda ciddi olarak kafa yoran öğretmenler, standart müfredatı, sadece birkaç çocuğun değil de tüm çocukların ilgi ve yeteneklerini kapsayacak biçimde esnetmeye başlayabilirler.

Öznel Mutluluktan Daha Derin

Eğitim, tüm faaliyetler içinde, daha önce mutluluğun normatif yönü diye değindiğim konuyu asla atlamaması gereken bir faaliyettir. Aristoteles, insan gelişimi konusundaki iki türlü düşünüşünden daha iyi olanında, (kendinden önceki ve sonraki, düşünen çoğu öğretmen gibi) erdem pratiğinden kaynaklanan mutluluk öğesi üzerinde hassasiyetle durur. Bu görüşe göre, insanlar sağlam bir karaktere sahip olmadıkça ve bu karakterin ayırıcı özelliği olan erdemleri göstermedikçe, gerçekten mutlu olamazlar. Eğer, mutluluk tanımı olarak öznel mutluluğu kullananlara bakacak olursak, Aristoteles'in yargısı şüphelidir. Yine de, eğitimdekilerin çoğu, bu tür şeylere inanır. Bizler, çocukların doğruyu yapmaktan, ruhlarının taleplerini karşılamaktan bir mutluluk damıtmayı öğreneceklerini umarız. Çevrelerindeki sefaletten hiç rahatsızlık duymayan insanlardan uzak dururuz. Yaptıklarımızı, bir şeyleri düzeltmek üzere yaptığımızın bilincinde olduğumuzda, acı ve sefaletin varlığına rağmen yolunu bulan bir mutluluk türü vardır. Demek ki mutluluk eğitimi, aynı zamanda mutsuzluk eğitimini de içermelidir; İkinci Bölüm bu konuya odaklanacaktır. Çocuklar, başkalarının mutsuzluğunu paylaşmanın, beraberinde paradoksal bir biçimde, bir mutluluk türü getirdiğini öğrenmelidir (çoğu sanki bunu içgüdüsel olarak bilir). Bu, birer parçası olduğumuz ilişkileri geliştirmek için yaptığımız

şeylerin, başkaları kadar bizim de yararımıza olduğunu savunan özen kuramcılarının vardığı en önemli sonuçtur.

Ve nihayet, eğitimciler olarak bizlerden ilerletmemiz beklenen, her dem göklere çıkarılan zihinsel hazlar konusunda bir çift söz söylemek istiyorum. Bunlar iki türlüdür. Biri, tüm öğretmenlerin tanıdığı, zihni uyardığı düşünülen entelektüel yapıtlar kütlesinden oluşur. Çocukların bir tür haz vaat eden bu malzemeleri aranacaklarını umuyoruz. 8. dipnotta değinilen ikincisine ise *psikolojik bakış açısı* denebilir. Bu perspektiften bakıldığında, zihnin hazları anılar, beklentiler, çağrışımlar ve sıradan olaylara başka bir tat katan imgesel bezemelerdir. Her iki türü de daha tartışmak gerekir, ama ben burada yalnızca birinci (ya da okul öğretmeni) türe dair birkaç düşünceyi ortaya atmakla yetineceğim. Bence bu hazlar gerçektir, ama ben, Whitman gibi, ne başkalarına haz veren şeylerden iğrenirim, ne de başkaları ille de benim haz aldıklarımdan haz alsın diye tuttururum. Bununla birlikte ben öğrenmeyi, okumayı, düşünmeyi, öğretmeyi ve tartışmayı her zaman sevegeldiğim için, çocukların bu hazları paylaşma fırsatı olsun isterim. Böyle fırsatları nasıl yaratabiliriz?

Örneğin, çocukları okullarda şiirle mi tanıştırmalıyız? Şiir, bize yaşamın farklı alanlarını bütünleştirme fırsatı ve ayrıca zevk verir. Mutsuzlukta bir mutluluk parçası ve mutluluk anlarında bir mutsuzluk kıvılcımı bulmamıza yardımcı olur. O güçlü şey –imge– sayesinde, şimdi ve gelecek mutluluğa katkıda bulunur. Şimdiye kadar, söz gelimi yedi yaşın altında olup da şiiri sevmeyen tek bir çocuğa bile rastlamadım. Ama öte yandan, şiiri seven hemen hemen hiçbir ergenle de karşılaşmadım. Okullarımızda ne yapıyoruz? Şiir deneyimini karaya oturttuk. Bize bütün bir ömür boyunca zevk verdiği için öğrettiğimizi söylediğimiz bir şeyi zehirledik. Şiirin hası bizi gündelik yaşama bağlarken, okullarda öğretilen şiir bizi ondan iyice kopartır. Çocuklar, bir uzun bir kısa hece ölçülü, altı vurgulu dizeyle, bir kısa bir uzun hece ölçülü, beş vurgulu dize arasındaki farkı gerçekten bilmek zorundalar mı? (Farkı duymaları hoşumuza gidebilir.) Her terimi ve eğretilemeyi sökmeleri gerekli mi? Onları şiirden sınava sokmalı mıyız? Çocuklara, mutluluklarını ömür boyu artıracak bir şeyler sunduğumuzu söylüyorsak, bu olasılığı ortadan kaldırmamaya dikkat etmeliyiz. Bazı şeyler,

okullarda bile hiçbir koşula, hiçbir sınava bağlı olmaksızın, armağan olarak verilebilir.

Kendi matematik derslerimde, hatta lisans öğrencilerine temel mantığa giriş dersi verirken bile, enfes mantıklılık ve mantıksızlık örnekleriyle dolu *Alice Harikalar Diyarında*'yı kullanırım. Ama ondan sınav yapmam! O, öğrencilerin aldığı hazzı ve tesadüfî öğrenme olasılığını yükseltmek üzere sunulmuş, karşılıksız bir armağandır. Alice'i yorumlayan G. K. Chesterton, öğretmenlerin, keyifle paylaşılması gereken bir şeyi berbat etmedeki gayretkeşliğine dikkat çeker:

> Zavallı, zavallı, küçük Alice! Sadece yakalanıp ders çalıştırılmakla kalmadı, ona başkalarına ders verdirilmeye de kalkışıldı. Alice bugün artık sadece bir öğrenci değil, bir öğretmendir de. Tatil sona ermiştir ve Dodgson yine bir profesördür. Sürüyle sınav kâğıdı ve şöyle de sorular olacaktır: (1) Aşağıdakiler hakkında neler biliyorsunuz? Mimsy, gimble, morina gözü, şeker tortusu pınarı, güzel çorba? (2) Satranç oyununda *Tılsımlı Ayna*'dan* görünen bütün hamleleri kaydedin ve diyagramlar verin. (3) Beyaz Şövalye'nin yeşil favoriler toplumsal sorunuyla baş edebilmesi için pratik politikalar önerin. (4) Rina-rina-nayla Rinni-nina-nay arasındaki farkı belirtin.[49]

Her şey değilse de pek çok şey tesadüfen öğrenilebilir. Robert Frost'un dediği gibi, bir sürü değer, tarlalarda yürürken üstümüze başımıza takılan pıtraklar gibi gelir bizi bulur. Eğitimde bir dolu karşılıksız armağan, öğrenme tarlalarında yapılan amaçsız ama keyifli, sürüyle gezinti olmalıdır. Mutluluğun öznel mutluluktan çok daha fazlasını içerdiği konusunda hemfikir olsak da, arada bir durup kendimize ve çocuklara şu soruyu sormakta hiçbir sakınca yoktur: Ne kadar eğleniyorsun?



* Lewis Carroll'un *Through the Looking Glass* (1871) adlı eserine gönderme yapıyor. Bu eser 1961'de *Aynalar Dünyası*, 1973'te *Tılsımlı Ayna*, 1984'te *Büyülü Ayna* ve 1985'te *Alis Aynanın İçinde* adlarıyla yayımlanmıştır –ç.n.

Bu bölümde, mutluluk ve mutluluk arayışları konusundaki çeşitli görüşleri tartıştık. Mutluluğun hayatın farklı alanlarında meydana geldiği görülmektedir; bir alanda mutlu, diğerinde mutsuz olabilirim. Mutluluğun bir normatif, bir de manevi tarafı vardır; içinde yaşadığım toplumun benden bekledikleri gibi, olan ya da olmayan manevi bağlantılarım da beni derinden etkileyebilir. Mutluluk anlık bir şey olarak ortaya çıksa da, bütün yaşamımız boyunca mutluluk peşinde koşarız. Mutluluk haz da içerir, ama hazzın çeşitli biçimlerinden bazıları, uzun dönemli mutluluğa diğerlerine göre daha az davetiye çıkarır. Yine de, zararlı olmadıkları sürece, hazzın ya da eğlencenin özgürce tadı çıkarılmalıdır. Mutluluk genellikle istek ve ihtiyaçların tatminiyle, özellikle de ıstıraptan masun olma isteğiyle bir tutulur. Eğer mutluluğu elde ettiğimizden emin değilsek, ıstırap ve mutsuzluktan etkili bir biçimde kaçınabilir miyiz? Sonraki bölüm bu soru için.

İkinci Bölüm

ACI ÇEKMEK VE MUTSUZLUK

Mill mutluluktan haz ve acının yokluğu diye söz eder. Eğer hayatlarımızın deviniminin mutluluğa doğru olduğuna inanıyorsak, o zaman acıyı azaltmanın yollarını bulmaya bakmalıyız. Nahif bir yaklaşımla bu doğru gibi gelebilir, üstelik yalın bir doğru gibi gözükmekle kalmaz, insan yaşamında acıya ve ıstıraba ayrıcalıklı bir yer tanıyan savların incelenip eleştirilmesinden sonra, tam anlamıyla haklı çıkmış bir doğruluk halini alır. Bir de acı ve ıstırabın insanın gelişmesinde olumlu bir rol oynadığını ileri sürenler vardır ve bu tür tezler eğitime de, çocuk yetiştirmeye de taşınır. Bugün, insan gayretinin girdiği her alanda şu sloganı duymak mümkündür: "Ne acı olsun, ne de onun sağlayacağı kazanç." Yoksa bu görüşü mü desteklemeliyiz?

Bu bölümde (ve bütün kitap boyunca), belli bir konumu benimseyip benimsememeye karar verme konusunda pratik bir test uygulayacağım: X'i kabul etmenin sonuçları ne olur? Sonuçların analizinde yol gösteren özen kuramı olacak; yani söz konusu sonuçlar arasında ben, sadece özen ilişkisi, özellikle de bizim özen gösterdiklerimiz üzerinde etkisi olanlarla ilgileneceğim.

Acı Çekmek ve Anlam

Acı çekmekte anlam var mıdır? Bazı dini gelenekler bu soruya olumlu cevap verir. Acı çekmekle anlam arasındaki bağlantı konusunda en etkili düşünce okulu, işin içine muhtemelen maneviyat kavramını karıştıracaktır. Bu çok önemli fikri, bu bölümün daha sonraki bir faslında ele alacağım. Şimdilik, bizatihi sorunun kendisinin bizi yanlış yerlere götürebileceğini kaydedelim. Soruya açıkça hayır demekte tereddüt ederiz, ama çoğumuz anlamın *aslen* acının içinde bulunduğunu –yani acının zaten anlamla aşılı olduğunu– ima etmekten de kaçınırız. Daha sonra göreceğimiz gibi, böyle bir varsayım, acının yüklü olduğu o değerli şeyi öğrenebilmemiz için bize acı çektirilmesi gerektiğini sezdirir. Eğer başlangıçta sorulan soruyla kastedilen buysa, cevabım açık bir hayırdır. Istırabın, insanın gelişmesi için bir

biçimde gerekli bir anlamı olduğu fikrini kabul etmek, üzerine titrediğimiz insanlara ve ilişkilere muhtemelen zarar verecektir.

Ancak, insanların acı çekmekte genellikle bir anlam bulduğunu da reddedemeyiz. Anlamın acının bir parçası olduğu fikrini reddetsek de, insan hâlâ şunu merak edebilir: Acaba acı çekmekten bir anlam çıkarabilir miyiz? İnsanlık tarihi bizi bu soruya evet demeye zorluyor. Peki, acı çekmekten bir anlam çıkarma görevi bir şekilde zorunlu mudur? Bu, kendimizi vererek yapabileceğimiz ve yapmamız gereken bir şey midir? Örneğin, bazı varoluşçular, başımıza ne gelirse gelsin, bizim –esasen özgür varlıklar olarak– acıdan kaçamasak bile, ona karşı takınacağımız tutumu daima seçebileceğimizi ileri sürerler. Bu, Yunan düşüncesinin, özellikle de Stoacıların bir devamıdır.

Önde gelen bir varoluşçu psikiyatr olan Viktor Frankl bu çizgidedir. Tezlerini savunurken, temerküz kampı tutsaklarının sergilediği, dikkate değer çeşitlilikteki davranışı kullanmıştır. Bu tutsaklardan bazıları yaşamaktan vazgeçip ölmüş, bazıları bayağılık derecesinde kendini korumaya, bazıları ise aziz mertebesinde diğerkâmlığa yönelmiştir. Frankl'a, insanların büyük acılar karşısındaki tutumlarını seçmekte özgür olduğu düşüncesini veren budur. Bense, acıya karşı gösterilen, inkâr edilemeyecek çeşitlilikteki tepkinin, hiç de böyle bir şeyi ispat etmediğini ileri süreceğim. Bizler, her birimiz, farklı geçmişleri ve farklı korkuları olan, benzersiz varlıklar olduğumuz için, durumlarımız dışarıdan bakıldığında her ne kadar benzer gözükse de, hiçbir zaman birbirinin tıpatıp aynısı değildir. Büyük baskı altındayken yaptığımız seçimler, asla tümüyle özgür olmayıp, daima, en azından kısmen, geçmiş deneyimlerimizce belirlenir.

Frankl şunu söyleyebilecek kadar ileri gitmiştir:

> Varoluşçu analiz acıdaki anlamı kabul eder, acıya yaşamda onurlu bir yer tanır. Acı ve dert, tıpkı kader ve ölüm gibi, yaşama aittir. Hiçbiri, anlamını bozmaksızın onun içinden çekilip alınamaz... Yaşam, ancak acının akkorunda bir yapı ve biçim kazanır.[1]

Frankl bizi, acıyı edilgen bir biçimde kabullenmeyi çabucak seçmememiz konusunda da uyarır. Acı esas olarak kaçınılabilir olmalıdır. İşte o za-

man katlanılabilir ve 'asil' olur. Gereksiz yere çekilen, hiç direnmeden teslim olunan acı, 'pespaye' bir acıdır. İyi de, bir insanın dayanma gücünün sınırına gerçekten ulaştığına kim karar verecek? X davranışına maruz kalan birisi asilce acısına katlanırken, bir başkası çeşitli insani zayıflık işaretleri gösterebilir. Ancak Y davranışı karşısında da, gösterilen tepkiler yer değiştirebilir.

Burada, Orwell'in *Bin Dokuz Yüz Seksen Dört*'ündeki Winston Smith aklıma geliyor.[2] Şeytan ruhlu O'Brien'ın kurduğu tuzağa düşerek hayatında en korktuğu şeyle karşılaşan Winston, hem sevgilisi Julia'ya, hem de en temel insani özellik saydığı şeye –seçim yapmaya– ihanet eder. O artık tamamen dağılmış bir insandır. Oysa bir başka durumda, içimizden bazılarına daha da tüyler ürpertici gelebilecek bir durumda, Winston belki de asilce acı çekecekti. Frankl da çok şey istiyor.

Kavramsal zorluğun kökeninde, Frankl'ın temel varsayımı yatar. O der ki, "İnsanın insani varlığını üç faktör belirler: manevi yönü, özgürlüğü, sorumluluğu".[3] Peki, bu karakteristikler nereden çıkar? Frankl, insan denen hayvanın, insani karakteristikleriyle öteki hayvanlardan ayrıldığını varsayan köklü bir geleneğe yaslanır. Peki, ama neden? İster nicelik, ister nitelik itibariyle sadece insana özgü bazı karakteristikleri gerçekten ayırt edebilsek bile, neden hayvanlar âlemindeki diğer canlılarla paylaştıklarımız değil de bunlar esas olsun? Listeye neden acıdan kolay etkilenme, anne sevgisi, kendini koruma içgüdüsü, toplumsal etkileşime olan ihtiyacımız ve gayet aşina diğer fiziksel ihtiyaçlarımızı almayalım? Üstelik temel özgürlük kavramı adamakıllı sorgulanabilir bir kavramdır (davranışçılar onu tümüyle reddetmektedir)[4] ve sorumluluk da özen kuramcıları tarafından karşılık verme yetisi olarak, yani temel ve içsel olmayıp, gerçek yaşamda, başka varlıklarla bir aradayken öğrenilen ve gelişen bir yetenek olarak yeniden tanımlanmıştır. Bu son perspektifte özgürlük kısıtlıdır ve karşılık verme yetisi de (yani sorumluluk) büyük ölçüde (tamamen değil) insanın başkalarından nasıl bir muamele gördüğüne bağlıdır.[5]

Acısız bir insan yaşamı hayal edebilir miyiz? Kayıp ve ölüm gerçeğine işaret eden Frankl, acının yaşamın bir parçası olduğunu söylemekte kesinlikle haklıdır. Ama acaba ona bir 'onur mevkii' verilmeli mi yoksa kendimi-

zi, acıyı mümkün olduğu kadar ortadan kaldırmaya mı adamamız gerekir? Buradaki kaygı, acıyı yüceltmenin, başkalarına acı vermeyi kolaylaştırıcı ve acı çekenlere yardım elini uzatmayı güçleştirici etki yapmasından doğar. Bazı insanlar bedbahtlıklarının mükâfatlandırılacağını (bunu aşağıda tartışacağız), bazıları da onda bir anlam bulmaları gerektiğini sanırlar. İkinci gruptakilerden bazıları, onları acının üstüne çıkaran bir cevabın çatısını çatarken, bazıları da sanki mutluluk onların hiç hakkı değilmiş gibi bedbahtlıklarına iyice gömülürler.

Peki, bazı büyük düşünürlerden dinlediğimiz çelişkili hikâyeleri ne yapacağız? Frankl, Goethe'den onaylayarak söz eder. Goethe, "Çözerek ya da katlanarak, asalet kazandıramayacağımız hiçbir müşkül yoktur," demiştir.[6] Ama aynı Goethe –ki çoğunlukla bir iyimser olarak kabul edilir– şunu da söylemiştir:

> Varlığımın tuttuğu yollara dair hiçbir şey söylemeyeceğim. Oysa onun en dibinde sadece acı ve yük var, öyle ki şu yetmiş beş yıllık ömrümde, kendimi gerçekten iyi hissettiğim zamanların toplamı dört haftayı bulmaz. Hayat, sürekli yukarı taşınması gereken bir kayanın sürgit yuvarlanışından başka bir şey değildir.[7]

Bu yargı, Goethe'nin yapıtlarına ve hatta ileri yaşlarında bile yaptığı yorumlara öylesine aykırıdır ki, haleti ruhiyenin, yakın hayal kırıklıklarının, küçük başarısızlıkların ve benzeri şeylerin, insanların değerlendirmeleri üzerindeki etkisinin büyüklüğü karşısında hayrete düşmemek olmaz. Goethe'nin acı ve yükten ibaret saydığı kederli hayat tasvirini, bir de onun hayranı olan bir eleştirmenin kaleminden çıkan tasvirle karşılaştırın:

> Barışın tekrar sağlanması, yeni bir ulusal yükseliş döneminin başlaması ümidi, Büyük Perhiz'den önceki üçüncü Pazar'a, onun gençliğinin tüm neşesini ve canlılığını geri getirir... Sanki tüm varlığı ışımıştır da kendi bilgisi sınırları içinde bulunan her şeyi aydınlatır... [Bu] hayatının en sonuna doğru bile varoluşun mutluluğunu kana kana içen, gurubun, bulutların, rüzgârların, güzel bir çift göze ait bir bakışın, tatlı bir sesin bile, içinde en güçlü ezgileri uyandırdığı bir adamdır.[8]

Goethe'nin zihnin hazlarını enine boyuna barındırdığı, hem de sadece öğrenme, düşünme, ifade etme hazlarını değil, aynı zamanda anlamanın, hatırlamanın ve hoş çağrışımların duyularımıza eklediği hazları da beslediği açıktır. Ancak şimdi, zihnin ikinci yolla süzülmüş hazlarında fesat bir şeyler sezinleyebiliriz. Eğer anlama ve hoş çağrışımlar, bir olaydan alınan hazzı önemli ölçüde artırıyorsa, hoşlanmamalar, korkular ve nahoş çağrışımlar da, güzel olabilecek bir deneyimi mutsuz bir olay haline getirebilirler. Böylece karşımıza *zihnin acıları* diyebileceğimiz şeyler çıkar. Ve zihnin hazları nasıl zihnimizdekilerin *tamamı* değilse, zihnin acıları da değildir. İkisinin de kökleri geçmiş deneyimlere ve bir o kadar da mizaca uzanır. Mutlu bir sanatçı prototipi çizen Goethe, zihnin acılarından çok çekmiştir. Eğer o bile çektiyse, sıradan insanlar ne yapsın? Kişiliklerimiz ve zihin yapımız üzerinde ne kadar kontrolümüz var?

James'in işaret ettiği gibi, kedere gömülmüş birinin üzüntüsünü, "Amma da saçma! Sen en iyisi biraz temiz hava al!" ya da "Neşelen azizim, gör bak o zaman nasıl her şey yoluna girecek!" diyerek dağıtamayız.[9] James, "Dertlerimiz bu tedaviyle geçmeyecek kadar derinlerdedir... Bize, ucunda ölüm olmayan bir hayat, hastalık nedir tanımayan bir sağlık, yok olup gitmeyecek bir tür iyi, daha doğrusu doğanın İyi'lerinin ötesine geçecek bir iyi gerekir," der.[10] Daha önce gördüğümüz gibi, bu Yunanlıların peşine düştüğü şey ve aynı zamanda büyük dinlerin de aradığı İyi'dir. Bu yaklaşımı (James gibi) ben de reddediyorum ve kederli bir ruhun sorununun, gerçekçilikten hiç nasibini almamış olmak değil, sadece 'normal yaşam sürecinde' ister istemez ortaya çıkan şeylerden çok daha fazla etkilenmek olduğunu söyleyen James'e katılıyorum.[11]

Melankoliden kaçmak, çoğu yaşamın da bir parçası olan sevinçleri hatırlamak, gayet bilinçli bir çaba gerektirir. Yani bunca şeyden sonra Frankl haklı mı? Asil bir tutum seçmek bize mi kalmış? İnsanın dünyaya ve kendi hayatına, acılar kadar sevinçleri de hatırlayarak adil bir gözle bakması gerçekten de yerindedir. Ama Frankl çok ileri gider. Tutumumuzu seçmemiz her zaman mümkün değildir: olaylar ya da kötü güçler sahip olduğumuz özgürlüğe el koyabileceği gibi, fiziki ya da duygusal rahatsızlıklar neşelenmemize meydan vermeyebilir ya da mizacımız gere-

ği öyle çok mutlu bir tip olmayabiliriz veya sadece üzerimizdeki hayal kırıklığını atabilmek için biraz zamana ihtiyacımız olabilir. Son olarak da, acıya 'bir onur mevkii' vermekle, onun oluşumuna ve devamına katkıda bulunabiliriz.

Gençlerin, başkalarının acı çekmeye nasıl baktıklarından haberdar olmaları gerekir. Acı karşısında takınılan asil tutumların kahramanca hikâyeleri kadar, dinmeyen acıları da öğrenmeli ve merhametli olmaya çabalamalıdırlar. Küçük sevinçleri ıskalamamanın, gelecek mutluluğu örselemeden melankoliden kaçmanın, bir yandan kusursuz mutluluğu aramak gibi uç noktalardan sakınırken, bir yandan da acıyı yüceltme gibi bir aşırılığa kapılmamanın yollarından haberdar olmalıdırlar. Belki de hepsinden önemlisi, gençlerin acıyı azaltmaya yönelik bir toplumsal sorumluluk hissetmeyi öğrenmeleridir.

Frankl acıyı yüceltti, çünkü acı olmaksızın, hayatın anlamını yitireceğine inanıyordu. Dinciler acıyı yücelttiler, çünkü bunun bir biçimde tersine döneceğine, yani hak edilmemiş acılara gömülenlerin, en sonunda daha büyük bir mutlulukla ödüllendirileceklerine inanıyorlardı. Filozof Nietzsche onu daha güçlü ve dayanıklı olmanın bir yolu olarak yüceltti. Bakalım müritleri için neler istemiş?

> Kendilerine karşı herhangi bir yakınlık duyduğum tüm insanlara, çekebilecekleri kadar acı, yalnızlık, hastalık, kötü muamele, aşağılanma diliyorum –dilerim kendi kendinden sonuna kadar iğrenme duygusunu, kendi kendinden nefret etme işkencesini, mağlup olanın örselenmişliğini tanımadan yaşamazlar: onlara karşı en ufak bir acıma duygum yok, çünkü onlar için, bugün bir insanın bir şeye değip değmediğini kanıtlayacak tek şeyi dilemiş bulunuyorum.[12]

Nietzsche bu tüyler ürpertici pasaja, eğitimle ilgili iki fasılla devam eder. *Sıkı* bir okuldan ve *katı* bir disiplinden yanadır; öyle bir okul ki orada:

> Çok şey talep edilir; ve sert bir biçimde talep edilir; iyilik, hatta istisnai iyilik kuraldır; takdir nadirattandır, herhangi bir şeye düşkünlük diye

bir şey bilinmez; suç, nedenlerine ya da suçu işleyenin üstün yetilerine bakılmaksızın, tarafsız ve en uygun biçimde karşılığını görür.[13]

Bu katı disiplinin, bir askere de, bilim adamına da en iyi biçimi vereceğinde ısrar ederek devam eder. Yanılmaktadır. Elimizde, onun yanıldığını gösteren o kadar çok hayat hikâyesi var ki. Üstelik askere biçim veren dışındaki bir disiplinken, gerçek bir bilim adamı, genellikle sevgi ve şefkat gerektiren içsel bir disiplinle biçimlenir.

İşin tuhafı, Nietzsche'nin sıkı okul hakkındaki beyanatı üzerinde birkaç küçük değişiklik yaptığımızda, karşımızda günümüzdeki eğitim nasihatlerinin içine işlemiş benzer hükümleri buluruz. Nietzsche de, günümüzün kimi siyasetçileri de istisnai olanı kural haline getirmekle, sadece istisnanın tanımını değiştirip birçok öğrencinin kendilerini önemsiz hissetmesine neden olduklarını gözden kaçırmışlardır. Daha önce önemsiz olanlar hâlâ önemsizdir. *İstisnai* gibi kelimelerin kişiler için kullanımı yerine, yeri geldikçe belli eylemler ve alanlar –öğrencilerin seçtiği alanlar– için kullanımı, işe yarar bir değişiklik olabilir. Ayrıca, okula gitmenin amacı bütün çocukları asker ya da bilim adamı yapmak değildir. Ve tüm çocukların 'itaati ve emretmeyi' öğrenmeleri de yine kesinlikle arzu etmediğimiz bir şeydir.[14]

Nietzsche, hayatın anlamının en iyi tarifini, güce duyulan arzuda bulduğuna inandığı için acıyı öve öve göklere çıkarıyordu. Frankl genellikle Nietzsche'den beğenerek alıntı yapar, çünkü hayatın amacının temel bir özgürlüğü –kendi üzerimizde uygulanacak bir güç biçimi– gerçekleştirmek olduğuna inanır. Ama, Nietzsche'nin yaptığı gibi, kasıtlı olarak acı çektirmeyi salık vermez. O, başkalarının ellerinde son derece korkunç acılar çektikten sonra, acıda anlam aramaya koyulmuştur. İnsan yaşamında şu veya bu biçimde bir acının kaçınılmazlığının, eğer ondan bir biçimde kaçarsak yaşamın anlamını yitirecek oluşunu ima ettiği gibi yanlış bir düşünceye saplanmıştır. Eğer hem Nietzsche'nin hem de Frankl'ın görüşlerini reddedeceksek, anlama bir başka yaklaşım getirmemiz gerekir. Tillich'in nihai kaygısının ciddiyetle ele alınmasını zaten önermiştim, ama bununla tam olarak ne kastettiğimi henüz açıklamadım. Araştırmaya devam ettikçe, nihai kaygının birçok biçime girdiğini ve hatta çok geniş kapsamlı bir biçim

dahi alabileceğini göreceğiz –belki de bunu, hep birlikte ele alındığında nihai bir kaygı oluşturan, bir sürü daha küçük kaygılar seti olarak tanımlayabiliriz. Bu olasılık, çocukların ellerine ve zihinlerine sadece koyu bir dini taassup ya da varoluşçu-kahramanca bir kişilik yapısı değil, bir de nihai kaygı düşüncesi vermemize yardımcı olur.

Acıdan bir anlam türetme düşüncesini tümüyle reddediyor değilim. Eğer yeni anlamlar türetmek daha mutlu bir yaşam getirecekse, kesinlikle bunu yapmaya değer. Ancak bunu, bizim için zaten bir anlam mevcut olduğu ve bu anlam acının kendine hizmet etmesini sağladığı için yapabiliriz. Istırabın kötü bir şey –kaçınılması gereken, hafifletilebilir ve kesinlikle bilerek başkalarına çektirilmemesi gereken bir şey– olduğu konusunu ısrarla vurgulamak istiyorum. Aşağıda, sağlıklı suçluluk denilen ve kabul edilmesi, hatta beslenmesi gereken, ama ortaya çıkmasına meydan vermeyecek biçimde hareket ederek hâlâ ondan kaçınmayı tercih ettiğimiz bir acı biçimi daha bulunduğunu anlatacağım. Acı anlam için elzem değildir ve onu asgariye indirmekle temel insani özelliğimizi yitirme riskine girmiş olmayız.

Hak Edilmiş Acı

Burada, cüretkâr bir konum savunacağım: Hiç kimse bir başkası tarafından bilerek ve isteyerek acı ve ıstırap çektirilmeyi hak etmez. Bu savı ilk ortaya atan kuşkusuz ben değilim, ama bugün bunu elli yıl öncesine nazaran çok daha az duyar gibiyiz.[15] İnsanın suçluluk duygusuyla kendini cezalandırması, uygun koşullar altında özendirilmelidir. Bu konu üzerinde ileride daha çok duracağım, ama birine yaptığı bir hata yüzünden bilerek acı çektirmek, test sınavından geçer not almaz. Bu, her şeyi darmadağın eden, özen ve güven ilişkilerinin temeline dinamit koyan etkiler doğurur.

Örneğin, idam cezasının cinayetleri caydırıcı bir etkisi olduğuna dair ikna edici hiçbir delil yoktur ve bu ceza, gerek infaz edilecek, gerekse infaz eden taraf üzerinde korkunç acılara yol açar.[16] Benzer biçimde, dayak cezasının toplumu ya da bir Allah'ın kulunu yola getirdiğine dair de kanıt bulunmamaktadır. Çoğunluğunda değilse bile epeyi Amerikan okulunda düzen onsuz sağlanmaktadır ve meslekten insanlar, velilerin dayağa başvurmasına şiddet-

le karşıdır. Başkaları için açık bir tehlike teşkil edenler hapsedilmeli ya da başka biçimlerde kısıtlanmalıdır ama o zaman bile, onları uzun süre gün ışığından, açık havadan ve başkalarından mahrum bırakmanın, öç alma dışında hiçbir mantığı yoktur. Hapsin verdiği acı, *acı olsun* diye değil, toplumun kendini koruma ihtiyacının kaçınılmaz yan etkilerinden biri olarak uygulanmalıdır. Eğer acının hak edildiği kavramını reddedersek, toplumu korumak ve onun yoldan çıkmışlarını faydalı birer vatandaş haline getirmek için şimdi başvurduklarımızdan çok daha aydınlık yollar bulabiliriz.[17]

Kimi toplumlar suç işleyenlere, fiziki eziyete ilaveten, utanç duyurtarak bir de psikolojik eziyet çektirirler. Aslında günümüzde utancın, gençlerin toplumsallaşmasında daha fazla kullanımından memnun olacaklar vardır, ancak deneyimli psikiyatrlar kuralları çiğneyenlerin utandırılmasının genellikle karşısındadır. Örneğin James Gilligan, utancın benliği ufaladığına ve şiddet uyandırdığına dair ikna edici bulgular sunmaktadır.[18] Aynı şekilde filozof Bernard Williams, utancın, utanan kişinin dikkatini kurbanının üzerinden kendi içinde bulunduğu duruma çevirterek narsistik eğilimler doğurduğunu tartışmaya açar.[19] Suçluluk duygusu ise, tam aksine kişinin dikkatini zarar görenler üzerinde yoğunlaştırır ve zararı tazmin etmeye yöneltir.

Sağlıklı suçlulukla sağlıksız suçluluğu birbirinden ayırmak yararlıdır. Sağlıklı suçluluk, insanın birine gerçekten zarar verdiğini ya da kötülük ettiğini fark edip, bunu tazmin etmek için elinden geleni içtenlikle yaptığı zaman hissedilen suçluluktur. Üstelik yapabileceğimiz bir şey de her zaman *vardır*; tamamen aciz değilizdir. Sağlıksız suçluluk ise dışarıdan bakan tarafsız birinin bile suça bir gerekçe bulamadığı ya da verilen zararı tazmin etmek için hiçbir çabanın gösterilmediği durumlardaki suçluluktur. İkinci tür durumlardaki sağlıksız suçluluk, etkileri bakımından utanca benzer, yanlış tarafa odaklanır ve fenalık gören tarafa yardım elini uzatmaktansa, kendi mutsuzluğunu azaltmaya girişir. Eğer başkalarına bile bile acı çektirmenin bazen gerekli olduğu fikrini bir kenara bırakırsak, o zaman insanlarda sağlıklı suçluluk duygusunu geliştirmeyi teşvik etmek gerekecektir. Bizim istememiz gereken, mümkün olduğu kadar az suçluluk duymayı hak edecek ve hak ettiğimizde de verdiğimiz zararı tazmin edecek biçimde yaşamaktır.

Biraz önce, (başkası eliyle çektirilen) hak edilmiş acı fikrinin test sınavından geçemeyeceğini söylemiştim. Bu neden böyledir? Her şeyden önce, ceza olarak acıyla tehdit etme işe yarar gibi görünmüyor, bu tür cezalara uğrayanlar genellikle daha büyük öfkelere kapılıyor ve sonuçta daha tehlikeli oluyorlar. Hele söz konusu tehdit gençlere yöneltildiğinde, biraz gençlerin kendilerine hiçbir şey olmayacağını sanmalarından, ama daha önemlisi, birçok genç ceza tehdidini caydırıcı bulmasını sağlayacak bir zihin yapısı geliştirmediğinden, olağanüstü derecede etkisiz kalır. Onların kafalarında, birer yetişkin olarak cezalandırılacakları, hatta herhangi bir biçimde yakalanıp cezalandırılacakları olasılığına yer yoktur.

İkinci olarak, hak edilmiş acı fikri yaygın bir endişeye yol açmaktadır. Gerek kendinden, gerekse başkalarından bir rahatlatma ve destek bekleyen birçok maruz, kendi kendine şunu sormaktadır: Bunu hak edecek ne yaptım? Hele çekilen acı, acıyı çekenin herhangi bir eylemiyle açıkça bağlantılı değilse, bu soru ve ona eşlik eden zihinsel feryat için hiçbir işe yaramaz; sadece tahrip eder. Eğer arada bir bağlantı varsa, düşünce, aynı olayın gelecekte de tekrarlanmasının önüne geçebilir. Bazen özensizlik, nasihat dinlememe ya da erdemli veya basiretli davranmama gibi nedenlerle başımıza dert *açtığımız* olur. Sonuçta o zaman bile herhangi bir somut acıyı *hak etmeyiz*, ama o durumun oluşmasında oynadığımız rolü kabul ederiz. Bu tip deneyimlerden daha akıllanmış olarak çıkmamız gerekir. Kendi başımıza açtığımız belalar, pişmanlık duygusu ve daha basiretli davranma kararlılığı uyandırır, ama suçluluk uyandırdığı pek vaki değildir. Ancak bizim kusurlarımız yüzünden başkaları incindiğinde, kendimizi suçlu hisseder ve izleyen acıyı hak edilmiş acı sayarız. O zaman, suçluluğun verdiği acıyı kabul etmenin ve somut bir tazminat için uğraşmanın bir anlamı vardır. Günahların affı diye bir şey yoktur ve bizi verdiğimiz zararı tazmin etmekten muaf tutacağı vaat edilen af biçimleri, sadece bir daha tökezlememiz ihtimalini artırır. Erdemin esaslı bir kısmı benliği koruyucudur. İşlenen suçtan dolayı hak edilmiş bir acıyı hoş karşılamayız.

Buradaki mesele neden-sonuç ilişkisini doğru sırada kurabilmektir. Başkalarına zarar veren ya da haksız bir şey yaptığımızda, suçluluktan dolayı acı çekmeyi hak ederiz. Aptalca ya da dikkatsizce bir şey yaptığımızda,

başımıza tatsız işler getirebiliriz, ama sonuçta acı çekmeyi hak etmeyiz. Bununla birlikte, bir dönem acı çekmek durumunda kaldığımızda, bu ille de onu hak edecek ya da üzerimize davet edecek bir şeyler yaptığımız anlamına gelmez.[20] Başkalarının da, bu acının bir biçimde hak edildiğini ya da anlamlı bir mesaj içerdiğini veya onu yaşamanın insanı daha güçlü kılacağını düşündürtecek biçimde davranarak, acıyı daha da artırmamaları gerekir. Acı çekenin rahatlatılmaya, avutulmaya ihtiyacı vardır.

Dini gelenekler –burada üç büyük tek tanrılı dini kastediyorum– acı döngüsünde hiç de masum değildirler. Aynı zamanda teselli sağladıkları, yardım eli ve merhamet sundukları doğrudur, ama gerek Yahudilikteki kefaret geleneği, gerekse Hıristiyanlıktaki ilk günah doktrini, insan soyu üzerine ağır bir suçluluk duygusu yüklemiştir. Paul Ricoeur şöyle diyor:

> Hıristiyanlığın başından bu yana yüzlerce yıldır süren, önce Âdem öyküsünün harfi harfine yorumlanması ve bu efsaneye tarih muamelesi yapılması ve sonra da ilk günah hakkında, özellikle Augustinusçu spekülasyonların ruhlarda açtığı yaralar konusunda ne söylense azdır.[21]

Bu miras elimize, acımızı hak ettiğimiz kavramını reddetmemiz için bir başka sağlam gerekçe veriyor. Tabiatımız itibariyle günahkâr olduğumuza ve her türlü çileye bir biçimde layık olduğumuza inanmak bezdiricidir, ama aynı zamanda, başkalarına acı çektirdiğimizde kendimizi tanrı gibi hissetmemizi sağlar. Kendimizi hem güçlü hem de doğrulanmış hissederiz.

Sağlıklı ve sağlıksız suçluluk duygusu arasındaki fark temelde haklı gözükmektedir, ne var ki biraz daha derine daldığımızda, karşımıza çetrefilli bir tablo çıkar. Sağlıksız suçluluk duygusundan kaçınmak bazen mümkün olmayabilir. Suç bizimdir (kötü saydığımız bir şey yapmışızdır), ama yine de bunda dışımızdaki güçlerin dahli vardır. Anthony Cunningham, Toni Morrison'un *Beloved* (Sevgili) adlı yapıtındaki Sethe'nin durumunu tartışır.[22] Sethe, çocuklarının köle olarak acı çekmesine ve aşağılanmasına razı olmaktansa, umutsuzca, onları öldürmeye karar vermiş ve 'Beloved' adlı çok sevdiği bebeğini öldürebilmiştir. O andan itibaren büyük bir acı içinde yaşar. Yıllar onun çektiği acıyı azaltmaz. Başkalarının, ona kendini topla-

masını, yaşamına çekidüzen vermesini söylemeleri de hiçbir işe yaramaz. Cunningham'ın büyük bir beceriyle çözümlediği gibi, Sethe hangi kararı verirse versin, yine de suçluluk çekecekti. Ahlaklı bir varlığın seçimini daima ahlak kurallarına göre yapması ve ahlaken yapabileceğinin ötesine omuz silkip 'bana ne' demesi biçimindeki Kantçı vurgunun aksine, insanoğlu –iyi insanlar– böyle değildir.[23] Sethe, tüm iyi ebeveynler gibi çocuklarını koruma sorumluluğu taşıyordu ve bunu yapamadığında, avutulamaz bir kedere ve suçluluk duygusuna gömüldü.

Peki, suçluluk duygusu sağlıksız mıydı? Kuşkusuz. Çünkü hiçbir işe yaramadığı gibi, başka bir sürü şeyi de berbat ediyordu. Ama Sethe'yi, kendini bu kadar suçlu hissetmeye sürükleyenin de, onun asli iyiliği olduğunu unutmamak gerekir.[24] Daha vurdumduymaz bir anne, yaptığını haklı görüp yoluna devam edebilirdi.

Bir başka acı çeken anneyi, William Styron'un *Sophie'nin Seçimi*'ndeki Sophie'yi ele alalım.[25] Bu hikâyede, acımasız bir Nazi subayı, Sophie'yi, çocuklarından birinin kendisiyle birlikte serbest kalması karşılığında, diğerini temerküz kampında ölüme terk etmeye zorlar. Bir Kantçı, Sophie'nin her iki şıkkı da reddetmesi gerektiğini söyleyecektir. Yani her iki çocuk birden ölecek, üstelik Sophie de ahlaken hiç de lekesiz filan olmayacaktır. Ahlaklı bir varlık olarak yapabileceği tek şey, Nazi düzeniyle uzlaşmayı reddetmesiydi. Peki, bu şekilde suçluluk duygusundan kaçabilir miydi? Böylesine dehşetengiz bir kapana kısılan Sophie, o anda suçluluğu filan değil, sevgisini ve kaybını düşünüyordu. Suçluluk duygusu bu durumda kaçınılmaz bir yan etkiydi. Bu tür trajedilerde, kurban, ahlaklı bir varlık olarak kendini değil, sevdiklerini korumaya çalışır. Bir darbede, hem sevilen bir insanı, hem de onu seven kişinin ahlaki varlığını yok etmekten daha büyük bir kötülük olamaz.

Bu gözlem bizi, benim cüretkâr iddiama meydan okuma göreviyle baş başa bırakıyor. Acaba ben, hiç kimsenin kendisine bilerek acı çektirilmesini hak etmediğine gerçekten inanıyor muyum? Temel adalet duygusu, zulmü sürdürenin, başkalarına acı çektirdikçe acı çekmesini gerektirmez mi? İddiamı bir kez daha yineliyorum. Bir kere, eğer doğru düzgün insanlarsak, başkalarına, bu ahlaken çökmüş canavarların çektirdiği acının yanına yaklaşacak bir acı çektirmemiz bile olası değildir. Bu tür bile bile acı çektir-

meye eşlik eden 'kirli imgenin ağırlığını' taşıyamayız.[26] Pratik, test sınavından hâlâ geçmiş değil. Herhangi bir işe de yaramıyor. Aslında acımasız cezaları, kendilerini suçlu hissettiklerinden dolayı değil, diğerlerinin (düzgün insanların) onlardan pek farkı olmadığını bir biçimde ispat ettiğinden dolayı, zaman zaman psikopatlar ister.

Bunun yerine bizim yapmamız gereken, tüm çocuklara, hem başkalarına özen göstermeleri, hem de özen gösterenler olarak taşıdıkları sorumluluğu ihlal ettiklerinde sağlıklı bir suçluluk duygusu geliştirmeleri için destek olmaktır. Bunun ötesinde –belki de bir temel olarak altında– çocukların kendilerini gerçekten mutlu hissettiği koşulları sağlamamız gerekir. Mutlu insanlar zalim ve şiddete yatkın değillerdir ve başkalarının acısını içlerinde hissettiklerinden, bu acıyı önlemeye veya gidermeye çalışacaklardır.

Ruhun Olması

Daha önce reddettiğimiz fikre –yani, anlamın bir biçimde acıda içkin bulunduğuna– kısaca geri dönelim. Bu fikri reddetmenin güçlüğü, insanın hemen hemen her dinin ana önermelerinden biri olan, evrende bir amaç olduğu ve bu amacın bir biçimiyle iyilik yönünde tecelli ettiği yolundaki önermeyi de reddinin gerekmesinden kaynaklanır. Kuşkusuz insan, evrende bir amaç olduğu olasılığını kabul ettiği halde, bu amacın (o amaç her neyse) insanın mutluluğuyla bir ilgisi olduğunu yine de reddedebileceği gibi, amacın insanın mutluluğundan çok bedbahtlığına yönelik olduğunu da tartışabilir. Mantık açısından, evrende bir amaç bulunduğunu ne inkâr edebilir, ne de doğrulayabiliriz. Evrenin düzenine bakarsanız, bir amaç varmış gibi gözükmektedir. Ama bu amacın (eğer öyle bir amaç varsa) insanlarla ne ilgisi olabilir? Bu büyük dinlerin cevaplamaya çalıştığı, şüphecilerin ise 'Hiçbir ilgisi yok. En iyisi biz bir araya gelip elimizden geleni yapalım!' diye cevapladığı sorudur.[27]

Hinduizmde ve Budizm'de, acıdan zaman zaman hayali bir şey olarak söz edilir; yani, eğer şeyleri doğru algılarsak, hiçbir acı söz konusu olmayacaktır. Bu, acı çekenlerin uygun bilgiyi edinme zahmetine katlandıklarında acılarını yenebileceklerini ileri süren zalimane bir tutum –sadece 'gülümse'– olabilir. Ama müşfik bir tarafı da vardır. Acı en temelde hayali olsa bile, her

acı çekenin acısının gerçek olduğu kabul edilir. İyi insanlar bu acıyı azaltmaya çalışacaktır. Yine de, acıya ilişmiş, kolay kolay kaybolmayan bir utanma duygusu vardır. Acı çekenler bunu ya hak etmişlerdir (geçmiş günahları nedeniyle) ya da gerekli bilgi ve disiplinden yoksun oldukları için kendileri davet etmişlerdir. Onlar en azından cehaletleri yüzünden suçludurlar.

Acı her dinde önemli bir konudur. Hıristiyanlıkta, günah sorununu açıklayabilmek için *teodisi*'ler* geliştirilmiştir. Temel soru, 'Çevremizde bunca günah ve acı varken, baştan aşağı iyilik dolu, her şeyi bilen ve her şeye gücü yeten bir Tanrı nasıl var olabilir?'dir. Bu konuyu enine boyuna incelemek bizi asıl konumuzdan çok uzağa düşürecektir,[28] ama cevaplardan biri mutluluk ve acı sorularıyla öylesine iç içedir ki, değinmemiz gerekir. Bu, insan yaşamının amacının ruha biçim vermek olduğu ve acının bu nedenle gerektiği fikridir.

Bu fikir en basit ifadesini, C. S. Lewis'in, karısının kanserden korkunç acılar çekerek ölümüne verdiği cevapta bulur:

> Böylesine aşırı işkencelerin bizler için gerekli olduğu fikri, hürmete şayan bir fikir midir? Eh, tercihinizi yapın. İşkenceler olur. Eğer bunlar lüzumsuzsa, o zaman Tanrı yoktur ya da kötü bir Tanrı'dır. Eğer iyi bir Tanrı varsa, o zaman bu işkenceler lüzumludur. Çünkü eğer lüzumlu olmasalardı, birazcık iyi bir Varlık bile muhtemelen onları çektirmez ya da olmalarına izin vermezdi.[29]

Lewis çeşitli olasılıkları gözden geçirir. (Spinoza ve Einstein tarafından da tartışıldığı gibi) biz insanlarla hiçbir ilgisi olmayan yaratan bir Tanrı var olabilir. Evrende, birbirleriyle kıyasıya rekabete girmiş, acıdan sorumlu şer güçleri bulunabilir (Manici cevap); yani, Tanrı güçlü olabilir, yanılabilir ya da daha iyi bir öze ulaşmak için hâlâ mücadele ediyordur;[30] çektirdiği acılardan dolayı belki de üzgündür. Aralarından sadece bazılarının iyiliksever olduğu bir sürü tanrı olabilir. Hangisi olursa olsun, Lewis böyle aşırı acıların neden içi-

* Teodisi: İlahiyatın, iyi ya da müşfik bir Tanrı'nın günahla nasıl bir arada varolabildiğini inceleyen dalıdır. Bu birlikte varoluşunu telif etme çabası, bazen teodisi diye adlandırılır –ç.n.

mizden bazıları için gerekli olup, diğerleri için olmadığı sorusunu cevaplamamıştır. 'Neden ben?' diye sorulduğunda, cevap sanki 'Sana başkalarından daha gerekli de ondan'mış gibi gözükmekte ve bizi yine o korkunç duyguyla, bir biçimiyle acıyı hak ettiğimiz duygusuyla baş başa bırakmaktadır.

Lewis'in basit cevabı başka yönlerden de yetersizdir. Lewis akıl yürütüşünde hayvanların çektiği acıya yer vermez. *Bu*, ne bakımdan lüzumlu olabilir? Lewis sorunu bir başka ciltte ele alır.[31] Masumların çektiği acıyı mazur göstermeye çalışan birçokları gibi, o da önce hayvanların acı çekip çekmediği, çekiyorsa ne derece çektiği sorusunu cevaplar. Hayvanların yaşamının her zaman öldürülüp yenme korkusuyla belirlenmediğine dikkat çeker. Sonunda, sorunu kaşıdığını –iyi bir Tanrı, hayatta kalmak için canlıların birbirlerini yemeleri gereken bir dünyayı neden yaratmış olsun?– fark ederek, dünyayı bu kötülükle tanıştıranın Şeytan ya da kovulmuş bir başka melek olduğunu ve insanın 'kovuluşunun' hayvanlar âlemindeki acının sürmesini sağladığını söyler.

Aynı konuda ter döken John Hick, daha iyi bir soru sorar: 'Daha alt basamaklardaki hayvanlar neden yaratılmıştır?'[32] Bu düşünce çizgisinde, tüm yaratılış insan yaşamına yöneliktir ve hayvanlar âlemindeki acı, insanlara kendi özel yerlerini ve yükümlülüklerini öğretme amacına hizmet eden bir araçtır.

Bu cevapların hiçbiri tatminkâr değildir. Hayvanların çektiği acıya, bir de küçük çocukların acısını eklersek, sorun içinden çıkılmaz bir hal alır. Dostoyevski'nin *Karamazov Kardeşler*'inde İvan, iyilik timsali bir Tanrı'nın dünyayı neden yarattığı ya da gözetmekte olduğu kavramına karşı, yıkıcı (ve reddi imkânsız) bir tartışmaya girişir.[33] Korkunç çocukluk acılarıyla dolu hikâyelerini bir bir hatırlattıktan sonra, ağabeyine, eğer elinde olsaydı, böylesine acı bir dünyayı hangi koşullarda yaratabileceğini ya da kabul edebileceğini sorar. Alyoşa cevap veremez, ama bir biçimde (İsa aracılığıyla) sonunda her şeyin tatlıya bağlanacağında ısrar eder. Alyoşa inanç insanıdır, İvan mantık ve kanıt.

İvan'ın tezindeki tek zayıf nokta, verdiği örneklerin insanların çocuklara yaptığı zulümlerle dolu olmasıdır. Bunlar ahlaken kötü fiillerdir ve onlardan tamamen insanların sorumlu olduğu öne sürülebilir. Savı daha güç-

lü kılmak için, doğal kötülüklere de değinmemiz gerekir –hastalıklar, kazalar, doğum kusurları, açlık ve çocukların karşılaştığı mahrumiyet acıları. Korkunç bir hastalıktan ölüp giden üç yaşında bir çocuğun daha değerli bir ruh kazanmış olduğunu kimse savunamaz. En çok, çocuğun, ruhunun olgunlaşmasını beklemeden, doğrudan doğruya cennete gideceği söylenebilir. Peki ya mantık çağına eriştiği varsayılan dokuz yaşında bir çocuk ne olacak? Onun, çektiği acıların anlamı için mücadele ettiği mi varsayılıyor? Acıya katlanıp tacına bir yıldız daha mı taktığı?

Doğal bir kötülüğün sebep olduğu acılarla, ahlaki bir kötülüğün yarattığı acı arasında da bir bağlantı kurarız. Eğer doğal kötülüğün doğurduğu acı bir biçimde doğrulanabilirse, belki insan eliyle bile bile çektirilen acılar da doğrulanabilir. Belki de, tamamen kurbanın davranışıyla doğrulanan böylesi bir acı ahlaken kötü değildir. Belki de böyle bir acıyı çektirmek ahlaki bir yükümlülüktür. Reddettiğim işte bu tavır.

Din ve acı hakkındaki bu tartışmanın amacı, agnostisizmi ya da ateizmi tanıtmak değil; gerçi gençlerin, bir sürü insanın dini sadece mantıki gerekçelerle değil, belki daha çok ahlaki gerekçelerle reddettiğini bilmesi de gerekiyor.[34] Mutluluk üzerine bir tartışmadan maksat, acıyı hafifletmenin yollarını bulmaktır. Ruhun olması için acının gerekli olduğuna inandığımızda, hem kendimize hem başkalarına acı çektirmeyi kabule fazlaca hazır olabiliriz. Oysa bunun yerine, doğal dünyada meydana gelen acının ne anlamı, ne de gereği olduğuna inanırsak, mutluluk arama özgürlüğüne doğru yöneliriz. Üstelik insanların başkalarına acı çektiren ahlaki kötülüklerine karşı daha az tolerans gösterebilir, bilerek acı çektirme fikrinin haklı gösterilebileceğini *tümden* reddederiz.

Benim reddedişim, kaçınılması mümkün olmayan acılara büyük bir cesaret ve iyimserlikle katlananlara hayranlık duymamayı kesinlikle içermiyor. Böyle insanlar bizler için soylu örneklerdir, ama bizi harekete geçirmesi gereken, onların daha da çok acıya dayanma güçleri değil, mutluluğu yakalama kapasiteleri olmalıdır.

Ayrıca, bazı insanların acılarında gerçekten bir anlam bulduğu ya da daha iyisi onlara bir anlam verdiği açık gerçeğine karşı çıkıyor da değilim. Acı ve ıstırabını başkalarının hizmetine akıtan sayısız harika insan vardır. Ancak,

bu insanların hayatlarında zaten bir anlam –muhtemelen özen ilişkilerinden çıkarsanan bir anlam– bulunduğu ve şimdi bu anlamın, acının bir sonucu olarak daha bir odaklandığı da tartışılabilir. Anlamla içkin olan acı değildir.

Mutsuzluk ve Anlamın Yitimi

Birinci Bölüm'de, artan refaha ve iyileşen sağlık hizmetlerine rağmen, pazar demokrasilerindeki insanların eskisinden daha mutsuz olduğunu görmüştük. Bunu neye bağlayacağız? 20. yüzyıl ortalarında Paul Tillich'in yaptığı gibi, ayırıcı özelliği anlamsızlık korkusu olan bir çağda yaşadığımızı ve bu korkunun izinin Tanrı'yla olan bağın yitimine kadar gittiğini ileri sürebiliriz.[35] Ancak Lane ve diğerlerince belgelenen kayıp çok daha yakındır. Eğer sorun manevi açlıksa,[36] son yirmi yıldır gemi azıya almıştır. Bu olasılığı bir kenara fırlatmak hatalı olacağından, manevi yenilenme olasılığına önümüzdeki bölümde yer vereceğim.

Burada bir başka olasılıklar setine değinelim. Belki de iletişim çağı bizi tüketip bitiriyor. Alan Lightman'ın *The Diagnosis* (Teşhis) romanında, her gün yaşadığımız şeyler bize zorla hatırlatılır.[37] İnsan temasının olmadığı tamamen teknik tedaviler, mal biriktirmek için sürekli bir baskı, e-posta, sesli posta, FedEx, mesaj merkezleri, (trenlerde ve yürüyüş yollarında bile) sürekli çalan telefonlar, devamlı saate bakmalar, trafik sıkışıklığı, trafik canavarlıkları, bozulan makineler, hava kirliliği, rötar yapan uçaklar, kahkaha efektleri, millet uyuşturucuya, sekse ve şiddete batmış eğlencelerde birbirini ezerken bizi reklamlarla uyuşturan bir televizyon, çocuklarımıza ayırdığımız kısacık 'kaliteli zaman'lar, hayatlarının her anı bir şeyle programlanmış çocuklar, oburluk alıp başını giderken sürekli bedeninin bilincinde olma, abur-cubur yiyecekler...

Bütün bunların bir bedeli oluyor. Gazeteler, uluslararası sorunlara ve alışılmış insani trajedilere ilaveten, tuhaf hikâyelerle dolup taşıyor: Elvis gibi giyinmiş bir adam San Francisco belediye başkanı Willie Brown'ı gizlice takip ediyor; çıplak dişi İsa kılığında bir artist, çevresinde on iki siyah havarisiyle *Yo Mama's Last Supper** şarkısını söylerken

* Annenin Son Yemeği, İsa'nın son yemeğine atıfta bulunuyor –ç.n.

fotoğraf çektiriyor; Clinton yönetimindeki genç işçiler, W harfini Beyaz Saray'ın bütün klavyelerinden söküp çıkarıyorlar; kadınları kandırarak ayakkabılarını çıkarttırıp ayaklarına vurmakla suçlanan bir adam polise teslim oluyor.

Genel bir güven aşınması var. Siyasi temsilcilerimize ya da ulusal ve uluslararası olaylar hakkında anlatılanlara inanmıyoruz. Okullarda 'hesap verebilirlik' istiyoruz, çünkü artık çocuklarımızın öğretmenlerini tanımadığımız gibi, okullar da çocuklarımızı tanımıyor. Sıfır tolerans kuralları koyuyor (ve sonra utanılacak kadar aptal durumuna düşüyoruz); okullarda metal detektörler olmasını hoş karşılıyor (hatta talep ediyoruz); baskın uyuşturucu testleri ve dolap aramaları; koridorlarda dolaşan silahlı ya da silahsız polisler; yangın durumunda açık bir tehlike oluşturan kilitli kapılar; çocuklarımızı sindiren ve öğrenmenin bütün keyfini alıp götüren 'sonuçları öğrencinin geleceği konusunda önemli kararlar alınmasında belirleyici olan sınavlar;' bazen sabahın 10.30'unda başlayan, gülünç derecede kısa (yirmi dakikalık) yemek araları; neredeyse evrensel bir kabule ulaşmış genel terbiyenin yerini alan kural ve ceza listeleri; 'en iyi' okullarımızda patolojik bir düzeye ulaşmış bulunan rekabet; her köşe bucağın görülmesini sağlayan bina tasarımları; reklam seyrettirme anlaşmaları karşılığında bağışlanan video donanımları; sporda kazanmaya aşırı bir değer verilmesi ve yüksek okullara daha kolay girmek için spor yapmak; yalıtılmış üniversite yerleşkeleri ve park etme kâbusu.

Bu listedekilerin hiçbiri elli yıl önceki okullarda yoktu. Hepsini de, en azından kısmen teknolojik değişmeye atfedilebilir yaygın bir hastalığın hem nedenleri hem de sonuçları arasında sayabiliriz. Eğer bu değişimler üzerinde yeterince durup düşünürsek, bazı bilim adamlarının –örneğin David Myers'ın– sınırı olmayan tavsiyelerinin, bizim sorunlarımızı doğru düzeylerde dile getirmediğini fark ederiz. Örneğin, kültürümüz çocukları hoş karşılamalıdır, inisiyatif istismar edici hırsı özendirmeden ödüllendirilmelidir, özgürlükler dengelenmelidir, ruha özen gösterilmelidir gibi sözler, herkesçe kabul edilir, ama pek işe yaramaz.[18] Bizim, alternatifleri olan, çok daha soruna yönelik bir yardıma ihtiyacımız vardır; bu konuyu gelecek bölümlerde ele alacağım.

Fransız toplum/medya eleştirmeni ve semiyolog Jean Baudrillard, nesnenin ve gösterinin egemenliğine girmiş bir çağda yaşadığımızı söylüyor.[39] Nesnelerin, ciddi anlamda yetkiyi ele aldığını iddia ediyor; öyle ki sanki planları ve amaçları olan *onlar* da, bizler onların, bu yeni özne-nesnelerin kullandığı, sağa sola sürdüğü nesneleriz. Bizler artık birer özne değiliz. Örneğin, ben e-postalarımı kimlerin okuduğuna hiçbir zaman gerçekten dikkat etmemişimdir. Onları kim okumak ister ki? Ama şimdi üniversitem beni, e-postalarımı korumak için bir güvenlik şifresi eklemeye mecbur tutuyor. Mecburiyet! Bunu yapmadıkça, kendi e-postama giremeyeceğim. İnternet korsanları benim hesabıma girerlerse, başkalarınınkine (nasıl oluyorsa) daha kolay girebilirlermiş, bu yüzden buna boyun eğmeliymişim. Bu tam da Baudrillard'ın söylediği şey değil mi? Bir zamanlar varoluş değerinin benzersiz gerçekleşme noktası olan ben, şimdi teknolojinin emrinde bir nesneyim. Özne olan *o*; ben sadece itaat ediyorum.

Baudrillard'ın, bizlerin gösterinin esir aldığı birer göstericiye döndüğümüz yolundaki ikinci iddiasına gelince, bu konuda herhangi bir tartışma olamaz. Birkaçımız direnmektedir, ama ezici çoğunluk (teknolojik olarak ileri toplumlarda) teslim olmuştur. Baudrillard şöyle yazıyor:

> Dünyada insanın zevk alabileceği bir şey varsa, o da şeylerin yok oluşlarına tanık olabilmek, belirlemeyle belirleyememenin, rastlantıyla zorunluluğun egemenliğinden kurtularak nükte (espri) ya da (ayartıcı) bakış gibi bir daha hiç geri dönmemek üzere araçlara başvurmadan amaca, nedenlere başvurmadan sonuca ulaşmanın egemenliği altına girmektir –dolambaçlı anlamlarla değil, görünüme ait o müthiş hızlı anlamlarla iş görebilmektir.[40]
> [Baudrillard, J., *Çaresiz Stratejiler*, çev. Oğuz Adanır, Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, s. 155, İstanbul, 2002.]

Baudrillard haklı olabilir mi? Ben çok az televizyon seyrederim –her gece yarım saat kadar, haberleri. Bu gece İsrailllilerle Filistinliler arasındaki şiddet olaylarını, Afganistan ve Gine'deki mültecilerle, El Salvador ve Hindistan'daki deprem mağdurlarının sefaletini ve bir iki de siyasi skandal gö-

receğim muhakkak. Gösteriyi iple mi çekiyorum? Seyrederken bir yandan da kahvemi ya da serinletici içeceğimi mi yudumlayacağım? Peki ya siz? Bir biçimde bir haz almamıza rağmen yine de daha mı mutsuz olacağız? Bunlar önemli sorular.

Baurdillard, tatillerimizin bile genellikle mutsuzluğumuzu daha da derinleştirdiğine işaret eder:

> İnsan denen yaratık, örneğin tatile çıkarak, günlük sıkıntı istihkakını ikiye katlayabilir –bu katmerli sıkıntı, mutluluk ve eğlencenin tüm özelliklerine sahiptir. İşin ilginç yanı, tatilin, kendisinden kaçabilmenin imkansız olduğu buruk ve müthiş bir can sıkıntısı olmasıdır. Günlük yaşantıya bir alternatif arayan insanlardan, günlük yaşantılarını inkâr etmeleri beklenebilir mi? Tam tersine, onlar günlük yaşantıyı bir alınyazısına dönüştüreceklerdir. Günlük yaşamı zıddı olan görünümlerle süsleyip bezeyerek kendinin geçmiş bir biçimini oluşturacaklardır. Mevcut tekdüzeliği çok daha yoğun bir başka tekdüzelikle pekiştireceklerdir.[41]
> [Baudrillard, J., *Çaresiz Stratejiler*, çev. Oğuz Adanır, Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi, s. 182, İstanbul, 2002.]

Ne kasvetli bir tablo. Bu her zaman olmaz. Bazı kişiler, en azından bazı zamanlarda, tatillerinden zevk alır ve eve yenilenmiş olarak dönerler. Ama Baudrillard'ın asıl derdi iyi anlaşılmalı: Günlük hayatlarımızı inkâr edip de mutlu olmayı nasıl umabiliriz? Mutluluk araştırmamızı sürdürdükçe, bir sevinç ve tatmin kaynağı olarak gündelik yaşam üzerinde daha çok duracağız.

Bu bölümü bir hatırlatmayla bitirmek istiyorum. Acı yüceltilmemeli, 'şeref locası'na oturtulmamalıdır. O yok edilmesi, azaltılması, giderilmesi gereken bir şeydir. Acı çekenler yardım ve teselli ile karşılaşmalıdır, şüpheli bakışlarla değil. Doğal kötülüklerin arkasında hiçbir amaç olmadığı gibi, bilerek acı çektirmek de hiçbir biçimde haklı gösterilemez. Yakın zamanlarda ortaya çıkan ve iyice belgelenen mutluluk azalması, muhtemelen ger-

çek acıların artışından çok teknolojik değişimin bir sonucudur. Sıra mutluluğa yönelme özgürlüğü konusuna gelince, bunların ikisini de ele alacağız.

Acının dindirilmesi ihtiyacı dahil ihtiyaçların karşılanması, insanın kendini iyi hissetmesinin temeli olduğundan ve benim insanın kendini iyi hissetmesinin mutlulukla bir ilgisi olduğunu düşünmemden dolayı, ihtiyaçları tartışmamız gerekiyor. İhtiyaçları istek ve arzulardan ayıran nedir? Sonraki tartışmamız bu konuda.

Üçüncü Bölüm

İHTİYAÇLAR VE İSTEKLER

Birinci Bölüm'de mutluluğun genellikle ihtiyaçların, isteklerin ya da arzuların karşılanmasıyla aynı şey sayıldığını gördük. Bu bölümde ihtiyaçların doğası ve isteklerden nasıl ayrıldıkları konusu üzerinde duracağım. İstek ve arzuları ayrıştırmaya çalışmayacak, her iki terimi aynı anlamda kullanacağım.[1] Karşımıza çıkan ilgili başka terimlerin –dürtü ve içgüdü– ihtiyaçlar ve istekler ağına yerleşmesini de göreceğiz.

İhtiyaçlar, istekler, arzular, dürtüler ve içgüdüler. Bunların hepsi de öznel özlemlerin sözel ve bedensel ifadeleri olarak düşünülebilir. Bununla birlikte, bütün insanlarda bulundukları ve hayatta kalmak onların karşılanmasına bağlı olduğu için, bazı biyolojik ihtiyaçları (ve eğer tanınabilmişlerse içgüdüleri) nesnel diye tanımlamak âdettendir. Beslenme, barınma ve kendini tehlikelerden koruma ihtiyacına *nesnel* demek mantıklıdır, ama bu adlandırma benim açlığımın, üşümemin ve korkumun kişisel yoğunluğunu göz ardı eder. Ayrıca, toplumun dikkatini çekmesi gereken ihtiyaçlarla, salt istekler olarak görülüp karşılanması özel alana bırakılanlar ya da hiç karşılanmayanlar arasına yapay bir çizgi çekmemize neden olabilir.

İhtiyaçlar isteklerden daha temel kabul edilir. Bir avuç isteğimizin olduğu, arzularımızın zihinsel hazlarla sınırlandığı ve özlemlerimizin mantıklı bir biçimde bastırıldığı bir hayatı, yine de kabul edilebilir bir mutlulukla sürdürmeyi en azından hayal edebiliriz de, belli ihtiyaçlarımızın karşılanmadığı bir hayatı mutlu bir biçimde sürdürmeyi düşünemeyiz. Bunlar tüm insanların ortak temel ihtiyaçlarıdır. Analize buradan başlayacağım.

Temel İhtiyaçlar

Tüm insanların belli biyolojik ihtiyaçları vardır. David Braybrooke'un yaşam döngüsü ihtiyaçları diye sözünü ettiği bu ihtiyaçlar[2] gıda, barınma ve örtünme, kendini koruma, (en azından çocuklukta) şefkat görme ve diğer insanlarla bir biçimde bir birliktelik ya da bağlantı kurma ihtiyaçlarıdır. Bunlara *nesnel* ihtiyaçlar demek eğilimi vardır, çünkü teşhisleri kimsenin

duygusuna bağlı değildir ve aklı başında hiç kimse onların gerçekliğini inkâr edemez. Oysa, bu ihtiyaçlar bile yoruma açıktır ve öncelik sıralaması duruma göre değişir. Üstelik bunlar öylesine keskin bir biçimde hissedilen –kendilerini duyuruşlarında öylesine öznel olan– ihtiyaçlardır ki, böyle bir ihtiyacı açıkça hisseden birine, dışarıdan birinin o ihtiyacı belirtmesi gerekmez. Bu yüzden benim tercihim, onları *dışavurulan* ihtiyaçlar –ihtiyacı hisseden kişide zuhur eden ihtiyaçlar– ile birlikte sınıflamaktır. Bu tür ihtiyaçlar ya sözel olarak ya da söze dökülmeden, beden diliyle ifade edilirler.

Temel biyolojik ihtiyaçları bu biçimde sınıflandırmakla çözümlemeyi güçleştirmiş oluruz, çünkü öteki dışavurulan ihtiyaçlar bir hayat memat meselesi olmayabilir. En temel ihtiyaçları çok özel bir kategoriye sokma ve toplumun sorumluluklarını belki de sadece bu ihtiyaçları karşılamakla sınırlandırma eğilimi vardır. Ancak, toplum olarak sadece bu ihtiyaçların teşhis edilip asgari düzeyde karşılanmasıyla yetinemeyiz. Nancy Fraser, gayet ikna edici bir biçimde, her bir kavrama ve onun toplumsal düşüncedeki yerine farklı bir yorum getiren birçok söylem bulunduğunu tartışır.[3] Biz burada ihtiyaçların karşılanmasının mutluluğu nasıl artırdığıyla ilgileniyoruz ve derin bir mutluluğun başkalarının sevinçlerine ve üzüntülerine sevecenlikle yaklaşmayı getirdiğini zaten bildiğimizden, bu ihtiyaçların toplumsal yönüne kulak asmamak mümkün değildir. Burada, daha basit bir analizin meydan vermeyebileceği iki güçlükle karşılaşırız. Bunlardan ilki, mutluluğumuz başkalarının mutluluğuna bağlı olduğundan, önce başkalarının dışavurduğu ihtiyaçlara kulak vermemiz gerektiğidir. Onların ihtiyaçlarına biz baştan karar veremeyiz. İkincisi, liberal ekonomilerde yaşayanların ihtiyaçlarının, yaşam döngüsü ihtiyaçlarının çok ötesine geçmiş olmasıdır. Liberal demokrat bir toplum ihtiyaçlardan söz ediyorsa, temel biyolojik ihtiyaçlarını aşmış olarak söz ediyordur.

Temel ihtiyaçlarla öteki dışavurulan ihtiyaçlar arasında eskisi kadar keskin bir çizginin olmaması kaygı verici, ama aynı zamanda yararlı da bir şeydir. Alison Jaggar, insanların 'fiziken hayatta kalmanın talep ettiğinden çok daha fazlasını gereksindiğini ve istediğini'[4] kabul eder, ama toplumsal felsefenin temel biyolojik ihtiyaçlardan başlaması gerektiğini de düşünür. Bu ihtiyaçların ihmal edilemeyeceği konusunda kesinlikle haklıdır, ama daha

tümcü bir tartışma başlatmak daha doğru olacaktır. Örneğin, en iyi evlerde genellikle işe, tek tek, hemen sayılıveren biyolojik ihtiyaçlardan başlamayız. Aile üyelerini mevcut kaynaklar içinde, şimdiki zamanda ve mekânda düşünürüz. Çocuklar daha baştan, ihtiyaçları hem üreten, hem de değerlendiren pratikler ve beklentilerle donanmışlardır. Hiçbir iyi ebeveyn, çocuklarının her bir biyolojik ihtiyacının ayrı yerlerde, ayrı insanlar tarafından karşılanmasını istemez. Böyle bir düzenin tatmin etmediği tümcü bir ihtiyaç vardır.

Bu ihtiyacı en dramatik biçimiyle sokak çocuklarında görürüz. Karınlarını sabah bir yerlerde, öğlen başka yerlerde doyurur, geceyi geçirmek için apayrı bir yere sığınırlar. Bir ev, salt barınağın tersine, temel biyolojik ihtiyaçlar listesinde yer almaz. Ama yine de bütünleyici, birleştirici bir işlevi vardır; ihtiyaçları çatısı altında toplar ve üyelerine temel bir kimlik duygusu verir.[5] Eğer doğru biçimde yorumlanırsa, evin kendisi de temel bir ihtiyaçtır.

Evi temel bir ihtiyaç olarak gördüğümüzde, onunla ilgili, yine temel olarak değerlendirilebilecek öteki ihtiyaçları da görmeye başlarız. Bir ev insanın kişiliğinin çok temel bir parçasını oluşturur. Onun nasıl olması gerektiğinin cevabı 'Nerede yaşıyorsunuz?', 'Adresiniz nedir?' gibi sorularla bulunmaz. Bir ev aynı zamanda kişisel eşyalarımızı da muhafaza ettiğimiz yerdir. Şeylerimizin bir yeri olmasına o kadar alışkınızdır ki, bu tür bir yerin temel bir ihtiyaç olabileceği aklımıza gelmez bile. Ev aynı zamanda bir mahremiyet sağlayan, yıkandığımız, bedensel ihtiyaçlarımızı giderdiğimiz ve toplumsal olarak onaylanan bir cinselliği yaşadığımız yerdir.

Madem bir ihtiyaçlar analizi yapıyoruz, o halde öteki yoksun yetişkinlerin durumuna da değinmek faydalı olacaktır. Mahkûmların durumu, karşılanmalarını doğal saydığımız için gerçek değerlerini bilemediğimiz başka ihtiyaçları akla getirir. Acaba gün ışığına ve doğayla ilişkiye ihtiyaç, temel bir insani ihtiyaç mıdır?[6] Eğer, bunun temel bir ihtiyaç olduğu doğruysa, o zaman toplumun hapishane politikaları bunu hesaba katmalı mıdır?

Eğer bağlam konusunda baştan itibaren duyarlıysak, çağdaş liberal demokrasilerdeki ihtiyaçların, eski toplumların ve bugünkü sanayi öncesi kültürlerin ihtiyaçlarından farklı olduğunu görürüz. Öz saygısını temel ihtiyaçlar listesine ilave ettiğimiz anda kültürel bağlama dikkat kesiliriz. Günümü-

zün liberal demokrasilerinde, sağlık sigortası ya da istikrarlı bir geliri olmayan kişiler, öz saygılarını muhafaza etmekte çok zorlanırlar. Öyleyse bunlar temel ihtiyaç mıdır? Bu toplumlarda dışavurulan ihtiyaçlar oldukları kesindir ve dolayısıyla karşılanmalarının mutlu olmada bir rolü vardır.

Bu düşünce biçimine direnişin köklü bir geçmişi vardır. Toplum kuramcıları, geleneksel olarak, ihtiyaçları kişisel ihtiyaçlar kefesine koyma alışkanlığındadır. Liberal demokrasilerde, kamu önünde ihtiyaçlardan değil haklardan dem vururuz, ama hakların dışavurulan ihtiyaçlardan doğduğu tarihsel olarak gösterilebilir. İhtiyaçlar kavramı, haklar kavramını önceler ve zemininde yatar. Burada baş gösteren bir büyük sorun –aynı zamanda ihtiyaçlar üzerinde fazlaca durmaya karşı çıkmak için de bir neden– bunların sahiden de bağlama duyarlı olmasıdır. Refah toplumlarında amip gibi çoğalırlar. Başlangıçta bir zenginlik göstergesi ya da bir ayrıcalık olarak ortaya çıkan şey, zamanla birçok insan tarafından dışavurulan bir ihtiyaç haline gelebilir ve eğer bu ifade ediş yeterince büyük bir güç ve sempatiyle desteklenirse, bir hak bile olabilir. Bazı söylem biçimleri bu tür tartışmaların mevzi kazanmasına ön ayak olurken, diğerleri onları yerinde saydırır.

İfade edilen ihtiyaçlar bazen çıkarsanan ihtiyaçlardan doğar. Çıkarsanan ihtiyaçlar, kişinin dışında ortaya çıkan ve sonra da kişilere dayatılan ihtiyaçlardır. Aşılar, çocukluktaki disiplin, okula gitme, hep bu tür ihtiyaç örnekleridir. Çoğu vakada, eğitimcilerin ve velilerin en büyük umudu, çıkarsanan ihtiyaçların dışavurulan ihtiyaçlar haline gelmesidir. Örneğin, çocuklarımızın bir gün okuma, nazik davranma, yardıma koşma, vs. gibi ihtiyaçlar hissedeceğini umarız.

Az sonra göreceğimiz gibi, çıkarsanan kimi ihtiyaçlar, isteklerle ihtiyaçlar arasında bir iç çatışmaya yol açar. Çocuklar, ahlaken iyi ihtiyaçlar kadar, ahlaken kötü olanları da benimseyebilir, örneğin zenginlik ve ün peşinde koşma gibi, mutluluğu pekiştireceğine bozma olasılığını artıran çıkarsanan ihtiyaçlara kapılabilirler.

Farklı insanlar, çocuklarına, hemşehrilerine, hatta dünyanın öbür ucundaki insanlara bile farklı ihtiyaçlar yakıştırırlar, ama bu ihtiyaçları tartışmaya ve analize çok az zaman ayırırız. İhtiyaçların başka amaçlarla kullanılabilir olması da her şeyin üstüne tüy diker. Eğer reklamlarda gördüğüm ve duydu-

ğum her şeye inansaydım, bunlar olmadan aklımın ucundan bile geçmeyecek ihtiyaçları dile getirecektim. Bunlara hakkıyla *ihtiyaç* denilebilir mi yoksa onları *istekler* diye mi adlandırmalıyız? Peki, aralarındaki fark nedir? Yerli yerine oturtulması gereken o kadar çok şey var ki, ihtiyaçlar analizine tekrar döneceğim, ama bundan önce isteklere dair bir çift söz söyleyelim.

İstekler

Reklamların kışkırttığı birçok dürtüyü istekler diye sınıflandırmak yerinde görünüyor. Bunlar kesinlikle yaşamsal ihtiyaçlar değildir ve karşılanmaları mutluluğa pek de katkı yapmaz. Ayrıca, ihtiyaçları kamunun yorumuna sunacaksak, isteklerle ihtiyaçları birbirinden ayırmak için bir yol da bulmamız gerekmektedir. Toplumu, dışavurulan her isteğe olumlu bir cevap vermek zorunda bırakacak bir konuma sokmamalıyız.

En iyi evlerdeki yaşam, gerekli ayrımı yapmamıza yardımcı olabilir. Aileler istekleri (ya da arzuları) ne zaman ihtiyaç –yani istekte bulunan insan dışındaki insanlar tarafından karşılanması gereken istekler– olarak görürler? Ben şu kıstasları teklif ediyorum:

1. İstek oldukça uzun bir zamandan beri istikrarlı olarak sürüyordur ve/veya yoğundur.
2. İstek, arzulanan veya en azından zararlı olmayan bir sonuçla açıkça bağlantılıdır; ayrıca, sonuca ulaşmak, istenen nesne olmaksızın imkânsız ya da çok güçtür.
3. İstek, onu yerine getirecek olanların elinde olan (imkânlarının yettiği) bir şeydir.
4. İstekte bulunan insan, isteğin yerine getirilmesine katkıda bulunmaya istekli ve muktedirdir.[7]

Bu koşullar yerine geldiğinde deriz ki: "Jack'in yeni bir kemana gerçekten ihtiyacı var" (okul orkestrasında çalması için); "Patty'ye yeni futbol ayakkabıları gerekiyor (takıma girmesi için); "Annemin bir mutfak robotuna ihtiyacı var" (yemek hazırlarken vakitten tasarruf etmek için) vb. İhtiyaç kabul edilince, iyi bir aile bunun yerine gelmesi yönünde çalışır. Kabul edi-

len bir ihtiyaç, onu kabul edenlere bir yükümlülük yükler. Bu yükümlülük, bir aile üyesinin ihtiyacını karşılama biçiminde dolaysız bir sorumluluk olabileceği gibi, onu ifade eden herkesi tatmin edecek yönde oy kullanma gibi dolaylı bir sorumluluk da olabilir.

Çoğumuz yukarıda verilen kıstasları, kendi ihtiyaçlarımızı belirlemekte de kullanırız. İsteğimizin istikrarını ve yoğunluğunu, değer verdiğimiz bir şeyle bağlantısını, onu karşılamanın olabilirliğini ve gerçekleşmesi için çalışma isteğimizi ölçüp biçeriz. Onu yerine getirmeye gücümüzün yetip yetmeyeceği konusunu değerlendirirken, başkalarının ihtiyaçlarını da içerebilen rakip istekleri de görmeye, tabii ki mecbur kalabiliriz.

Bir isteğin karşılanması için önce ihtiyaç düzeyine yükselmesi mi gerekir? Sıcak, sevgi dolu aileler, ihtiyaç olmayan birçok isteğe de cömertçe karşılık verirler. Aslında, herkesin en azından (ihtiyaç olmayan) bazı isteklerinin karşılanması ihtiyacı olduğu söylenebilir. Eğer her türlü isteğimiz ihtiyaç olarak kabul edilip karşılanma yoluna gidilseydi, dünya buz gibi bir yer olurdu. Çağdaş Batı toplumlarında, bazı isteklerin karşılanmasının bizatihi kendisinin bir temel ihtiyaç halini aldığını söylemek doğru olacaktır. Eğer kendi isteklerimizi kendimiz karşılayabilecek durumdaysak, isteklerle ihtiyaçlar arasındaki ayrım bizi kaygılandırmamalıdır.

Birçok evde kimi isteklerin karşılanmasının süreklilik kazandığını çoğumuz biliyoruz. Aslında alanlar da verenler de, isteklerin ara sıra karşılanmasından hoşlanır. Peki bunun kamu genelinde olması halinde, söylenebilecek bir şey var mı? Bir toplum, ihtiyaç olarak tanımadığı bazı istekleri tatmin etmeye çalışmalı mı? Eğer cevabımız evet ise, her çalışanı ve aileyi, onurlu bir yaşam sürdürebileceği bir ücrete kavuşturmak, olumlu bir adım olacaktır. İnsanlar, böyle bir temel kaynakla isteklerin karşılanması konusunda serbestçe seçim yapabileceklerdir. Ama vicdanlı bir toplumun yapabilecekleri bununla bitmez. İnsanları, isteklerini ve ihtiyaçlarını daha iyi tahlil edebilmeleri için eğitmeye de çalışmak gerekir. Bu kitabın büyük bölümü, bunu yerine getirme olasılıklarını tartışmaya ayrılmıştır.

İnsanları istekleri ve ihtiyaçları konusunda eğitmek, kendi içinde şaşırtıcı bir biçimde çelişkilidir. Bir pazar ekonomisi tüketici harcamalarını artırmaya çalışır ve kapitalist hükümetlerin reklamlara izin vermesinde, hem ik-

tisadi hem de siyasi bir mantık vardır. İstekler, tüketicileri harcamaya yöneltir ve böylece iktisadi büyümeye destek olur. Ama eğer isteklerdeki ölçüsüz artışın mutluluktaki düşüşten kısmen sorumlu olduğuna inanıyorsak, acaba bu istekleri kısmak için bir şeyler yapmalı mıyız? Aklı başında hiçbir insan borsanın çökmesini istemez, ama çoğumuz isteklerimizi yönlendiren daimi reklam salvosundan rahatsızlık duyarız. Eğer sansürün lafının bile edilmemesi konusunda hemfikirsek, yapabileceğimiz başka bir şey var mıdır? Eğitime ilişkin izleyen tartışmamızın merkezinde bu soru yatar.

Bugünün liberal demokrasileri aynı zamanda pazar ekonomileridir ve kendimizi, birden, Isaiah Berlin'in başarıyla anlattığı bir durumda bulabiliriz. Berlin, bizim değerli bulduğumuz tüm ürünleri –bir paket halinde diyelim– bir anda elde etmemizin neredeyse kesinlikle imkânsız olduğuna işaret ediyordu. Aslında, iki büyük pozitif ürün, belli bir anda birbiriyle çelişebilir. Berlin, "Fikirlerimizden bazılarının gerçekleşmesinin, diğerlerinin gerçekleşme olasılığını prensipte imkânsız hale getirebileceğini kabul etmek, insanın tümüyle tatmin olması kavramının şeklî bir çelişki, metafizik bir ejderha olduğunu söylemektir," diyordu.[8]

Diyelim ki, ben son derece basit bir hayat yaşamaya karar veriyorum. Toprakla iç içe yaşamak ve geçimlik tarım yapmakla ilgili, aralarında Thoreau, the Nearings ve Wendel Berry'nin de olduğu sürüyle kitap okuyorum.[9] Bu hayatın tam da bana göre olduğuna ikna olabilirim. Ancak, 21. yüzyıl Batı dünyasında, karşılıklı bağımlılık gerçeğinden kaçmak mümkün değildir. Her şeye rağmen bazı şeyler satın almak, ara sıra genel yolları kullanmak, hekime danışmak ve ısınıp aydınlanmak için muhtemelen enerji tüketmek zorunda kalacağım. Zaten herkes bu şekilde yaşayamaz (ve yaşamak da istemez), dolayısıyla okulların tüm çocukları böyle had safhada basit bir yaşama hazırlamasını da öneremem. Yine de, basit bir hayatın bir olasılık olarak takdim edilmemesinin hiçbir mantığı olmadığı gibi, öğrencilerin birer tüketici olarak, isteklerinin dizginlerini ellerine almak ve taleplerini azaltmak doğrultusunda eğitilmeleri, kesinlikle iyi bir şey olurdu. Ya da acaba böyle hamleler iyi *olur mu*? Yolunda giden bir ekonomiyi destekleme kaygısı her zaman olacaktır. Galiba basit bir hayat sürmekle, yolunda giden bir ekonomiyi sürdürmek, aynı anda gerçekleşemeyecek iki ürün.

İstek ve ihtiyaçların yönetimindeki bir diğer uç yaklaşıma değinelim. Kişi (ruhsal olarak) tüm arzularını yenme ve tüm isteklerini reddetme çabası içine girebilir. Berlin bu hamleye *iç kaleye çekilme* adını veriyor ve şöyle yazıyor:

> Bu, dünyayla ilişkisini kesen, toplumun ya da kamuoyunun boyunduruğundan kaçan, kendilerini artık onun herhangi bir değeriyle bağlı saymamalarını sağlayan son derece hassas bir içsel-dönüşüm süreci sayesinde, onun kıyısında, tek başına, bağımsız ve artık onun silahlarıyla yaralanmaz halde kalan perhizcilerin ve sofuların, stoacıların ve Budist bilgelerin, çeşitli dinlere mensup olan ve hiçbir dine mensup olmayan insanların geleneksel kurtuluşudur.[10]

Her türlü istek ve arzudan feragat etme fikrinin çoğu insana hitap etmeyeceği açıktır. İsteğin elinden kurtulma özgürlüğü vaadine karşı, çok yüksek bir bedel ödenmesi istenmektedir. David Hume'un soğuk, sofu erdemlere olan saldırısını anımsayın (Birinci Bölüm). Çoğumuz, Hume'un arkadaşlığını, kıldan gömleği içindeki perhizcininkine tercih eder ve üstelik görünüşte dünyadan vazgeçmiş bazı kişilerin, yiyecek ve başka bazı temel ihtiyaçlar için hâlâ başkalarına bağlı olmasına burun kıvırırdık. İç kaleye daimi ve evrensel bir çekiliş imkânsızdır.

Bununla birlikte hepimiz ara sıra böyle bir çekiliş ihtiyacı hisseder ve böyle zamanlarda bir iç kalenin var olmasını ümit ederiz. "Dünya bize fazla geldiğinde" yalnızlığa gömülmek ve iç dünyamızla baş başa kalmak isteriz. Her ne kadar her zaman fark edilmese de, böyle bir ihtiyaç hasıl olduğu için, insanın böyle bir iç dünyasının oluşmasına dikkat edilmelidir. İç kaleye çekilip de onu bomboş bulmak, ne korkunç olurdu. Bu, genel olarak postmodern hastalık diye kabul edilen şeyden duyulan korkuyu yansıtır.

Acaba, tamamen içe (ruhsal olana) dönme ve Thoreau'nun tasvir ettiği basitlikteki bir yaşama çekilme fikirlerinin ikisini birden reddederek, kabul edilebilir bir uzlaşı noktasına varabilir miyiz? Birer pazar demokrasisi vatandaşı olarak, tüketimciliği öyle kolayca bir kenara atamayız. Tüketim, iktisadi büyüme, hatta iktisadi istikrar için gereklidir. 1940'ların başlarında, Joseph Schumpeter şöyle yazıyordu: "İş, birçok iktisatçıya göre *dört başı*

mamur bir savaş sonrası problemi olan şeyi görmeye kalıyor: tüketimi belli bir düzeyde tutmak."[11] Schumpeter, yatırımla tasarrufun nasılsa bir arada olamadığı ve asıl sorunun insanlara çok daha serbestçe harcatabilmek olduğu fikrini eleştirmeyi sürdürdü. Gayet ikna edici bir dille, insanların genellikle bir yatırım (ya da büyük bir harcama) fikriyle tasarruf ettiğini ortaya koydu. Bu akıllı tasarrufla akıllı tüketimin ters yönlere gitmeyip el ele yürüdüğüne işaret etti.

Schumpeter, insanların bazen akıllarında bir yatırım düşüncesi olmadan da tasarruf etme arzusu –istif etme, yığma hırsı– duyabileceklerini kabul ediyordu, ama bu hırsın herhangi bir genel psikoloji kuralınca değil de 'özel nedenlerle açıklanması gerektiği'nde ısrarlıydı.[12] Örneğin, büyük iktisadi bunalımların yarattığı şoku ve belirsizliği yaşayan insanlar, ellerine geçirdikleri her kaynağı istif etmek gibi bir tepki gösterebilirler. Buradaki korku, süregelen ya da artan mahrumiyet dönemlerinde, en temel ihtiyaçların bile karşılanamayacağı korkusudur. Schumpeter'in bahsettiği, insanlardaki, istif etme değil de, daha genel tasarruf etme ve yatırım yapma eğilimidir. Yani, Ms. Jones sürekli tüketerek kabaran kredi kartı borçlarıyla karşılaşmadan, dikkatli tasarruflarla karşılanan büyük bir harcama kalemiyle de ekonomiye ciddi biçimde katkıda bulunabilir.

Eğer, Birinci Bölüm'de gördüğümüz gibi tüketim kendi başına mutluluğu getirmiyorsa ve eğer akıllı tüketim bir pazar ekonomisi için ille de bir patlama anlamına gelmiyorsa, o zaman bireysel mutluluğa ters düşmeyen bir tüketim için nasıl bir eğitim yapmamız gerektiğini sormanın bir anlamı vardır. İyi hesaplanmış, sıradan isteklerle ekonominin çarklarının dönmesi sağlanmalıdır. Tüketim kültürünün topyekûn yerin dibine batırılması yerine, o kültüre akıllı bir katılımın ne demek olabileceğini sormak daha anlamlıdır.

İsteyişimizin ne kadarı rasyoneldir? Bu konuda, tüm isteklerin mantık öncesi olduğunu, yani çevre tarafından uyandırıldığını ve dolayısıyla biçimlendirildiğini vurgulayan Hobbes'un ya da özgürlüğümüzün, bizatihi mantık öncesi arzuları, mantığın sınavına sokmak demek olduğunu öne süren Kant'ın yanında yer alabiliriz. Hobbesçular istediklerini aldıklarında, Kantçılar ise istekleri ahlaklı mantığın sınırları içinde kaldığında özgürdür diyebiliriz.[13] Uçlara gidildiğinde, her iki durumla da ilgili sorunlar çıkar. Tecrü-

be bize pek çok isteğin mantıksız (ille de mantık dışı olması gerekmiyor) olduğunu açıkça söyler, ama yine de bazıları sanki mantıktan doğmuş gibidir. Bu ikinci tür istekler, belli bir durumda ne yapmamız gerektiğini ya da neyi yapmamızın akıllıca olacağını (bazen biraz isteksizce) bir parçacık düşündüğümüzde kendini belli eder. Sonraki bölümde çıkarsanan ihtiyaçları tartışacağım ve o analizde, eğitimcinin en büyük umutlarından birinin, gençlerin, bizim onlar adına çıkarsadığımız ihtiyaçları kendi ihtiyaçları haline getirmeleri, yani çıkarsanan ihtiyaçların dışavurulan ihtiyaçlara dönüşmesi olduğunu göreceğiz. Aynı çizgide ilerleyerek, onların mantık öncesi isteklerini, yeri geldiğinde mantığın süzgecinden geçireceklerini umut ederiz. Buradaki 'yeri geldiğinde zarfı çok önemlidir, çünkü böyle bir analiz gerektirmeyen istekler de vardır. Karaktere, şefkate, verici eğilimlere, şiddet içermeyen taşkınlığa ve diğer birçok alışkanlık, huy ve haleti ruhiyeye, rahatlıkla analiz istemeyen (hatta böyle bir analizin söndüreceği) isteklerin yaratıcısı olarak bakılabilir.

Liberal düşüncenin temelinde, isteklerin rasyonel analizi yatar. İnsanın yapmak istediği şeyi yapma özgürlüğü, Berlin'in *negatif* özgürlük dediği şeyin ayırıcı özelliğidir.[14] Bu görüşe göre, bir insanın isteklerinin özgürce peşinde koşmasına, bu koşturmaca başkalarının benzer koşturmacalarını engellemediği sürece kimse müdahale etmemelidir. *Pozitif* özgürlük ise tam tersine bir insanın yapması gereken şeyi yapma özgürlüğü olarak tanımlanır. Özgürlüğe dair bu iki görüş, Kant'tan beri bayağı bir gerginlik içindedir. Kant için özgürlük mantığın yapılmasını emrettiği şeyi yapmaktır. Bu, sonraki liberal filozofların tanımladığı negatif özgürlük değildir, ama aynı zamanda her ikisi de, toplumun yapılmasını emrettiği şeye imkân veren pozitif özgürlük de değillerdir.

Liberalizmin seçim yapmaya ve isteklerin karşılanmasına verdiği büyük öneme rağmen, başkalarının özgürlüğüne halel getirmeyen her türlü isteğe özerklik işareti olarak saygı gösterilmesi gerektiği kavramını savunan, pek az liberal filozof çıkmıştır.[15] Hemen hemen hiçbirimiz bunun gençlerle ilgisini düşünmediği gibi, eğitimde yaptığımız şey çoğunlukla bu tür herhangi bir varsayımın reddidir. Hobbes'un *bir şey isteme* dediği şeyin, doğru şeyi istetmek üzere, dışarıdan bir denetim değilse bile, en azından

bir eğitim gerektirdiğine inanılır.[16] John Stuart Mill'in belirttiği karakter özellikleri –mantığın sorumlulukla kullanılışı, soylu duyguların teşviki, 'daha yüksek' zevklerin tercihi– öyle kolayca edinilip korunabilen şeyler değildir.[17] Mill, olgun –yani mantıksal yeteneklerine tümüyle malik– insanların, meşru isteklerini yerine getirmekte tamamen özgür olmaları gerektiğinde ısrarlıydı, ancak bu ısrar Mill'in övülecek, budalaca ve yerilecek istekler arasında bir ayrım yapmadığı anlamına gelmiyordu.

O halde bizim sormamız gereken, bir yandan övülecek istekleri teşvik ederken, bir yandan da budalaca ve yerilecek istekleri nasıl köstekleyeceğimizdir. İzleyen bölümlerin asıl işi bu soruyu cevaplamak olacak. Benim bu fasıldaki görevim, istek eğitimini hem arzulanan hem de etik olarak uygun bir şey haline getirmekti. Mutlu olmak için isteklerimizin canının istediği gibi başını alıp gitmesine ne zaman izin vereceğimizi ve onları mantığın süzgecinden ne zaman geçireceğimizi bilmemiz gerektiğine inanmak, bu aşamada akla uygun gözüküyor. Akıllı istemenin, bireysel mutluluğu artıracağı neredeyse kesin gibi bir şey. Ayrıca bu, sadece yaşayan bir ekonomiyi beslediği için değil, başkalarının isteklerinin yerine gelmesini desteklediği için de genel toplumsal iyiliğe katkı yapacak bir şey. Daha önceki tartışmalardan birinde, mutluluğumuzun en azından kısmen başkalarının mutluluğuna bağlı olduğunu kabul ettiğimizi hatırlayın. Bu nedenle, isteklerin karşılanmasına akıllıca bir yaklaşım geliştirmeye çalıştığımız sürece, başkalarının isteklerine göz yumamayız.

Eğitim yoluyla ne yapmaya karar verirsek verelim, bizim (bir biçimde tanımlanmış bir biz) kararımızın, başkalarının, hatta herkesin, bu yolda eğitilmesi gerektiği yolunda olacağı açıktır. İnsan, isteklerinin eğitilmesi ihtiyacını muhtemelen sözlü olarak ya da canına tak demişçesine beden işaretleriyle dışavuramaz (ikinci durumun vaki olduğu uç örnekler vardır). O halde şu anda bulduğumuz ihtiyaç bir çıkarsanan, yani dışarıda teşhis edilip onu hissettiği söylenenlere dayatılan bir ihtiyaçtır.

Çıkarsanan İhtiyaçlar

Çocukların okula, disipline, yeşil sebzeye, daha çok uykuya filan olan ihtiyaçlarından bahsederken, tam da çıkarsanan ihtiyaçlar dediğim şeyin üstü-

ne basmış oluruz. Çocukların kendilerinin böyle ihtiyaçlardan bahsettiği nadirse de, yetişkinler dedektif gibi, ihtiyacın dışavurulan bir ihtiyaç mı yoksa çıkarsanan bir ihtiyaç mı olduğunu ayırt etmemizi sağlayan belirli bedensel işaretlerin peşindedirler. Buradaki önemli nokta, çıkarsanan ihtiyacın, böyle bir ihtiyacı olduğu söylenen kişi tarafından bilinçli olarak fark edilmemesidir. Aslında çıkarsanan ihtiyaçlar ve istekler genellikle birbiriyle çelişirler ve yetişkinler bazen, kendilerinin gerçek ihtiyaç olarak çocuğa yakıştırdıkları ihtiyacı tatmin etmek için, çocuğun isteklerini görmezden gelirler.

İhtiyaçlarla istekler arasındaki çelişkiyi tek yaşayanlar çocuklar değildir. Bu tür çelişkileri yetişkinler de sık sık tadar, ama onlar ihtiyaçları da, istekleri de kendilerinin olarak hissederler. İhtiyaçların bu anlamda dışavurulmuş ihtiyaçlar olması önemlidir. Ms. Smith yapmayı sürdürmek istediği bir şeyle çelişen bir toplantıya gitmek için gerçek bir ihtiyaç hissedebilir. Bu ihtiyaç onun ahlaklı bir insan olmak –verdiği sözleri tutmak, yükümlülüklerini yerine getirmek ve bunun gibi– için duyduğu daha derin bir ihtiyacın bir parçası olabileceği gibi, araçsal bir ihtiyaç da –işini kaybetmemek, ücret artışı almak, ekibinizdeki bir karşıtınızın kötü planlanmış bir projeyi başlatmasının önüne geçmek– olabilir. Yetişkinlerin yaşamı bu tür çelişkilerden geçilmez, ama onlar bu çelişkilerin çoğunun bilincindedirler ve genellikle karşılarında itiraz edebilecekleri bir başka kişi bulunmaz. Kuşkusuz kimi durumlarda insanın en önemli karşıtı kendisi olur.

Buna karşılık, çocukların çıkarsanan ihtiyaçlarıyla istekleri arasındaki çelişki, kökenindeki ve duygunun mekânındaki farklılıkla ayrılır. İhtiyacı teşhis eden bir yetişkin, isteği duyan ise bir çocuktur. Çocuk, yetişkini karşıtı olarak gördüğü için, isteği ve ihtiyacı analiz etme sorumluluğuna omuz silkip geçebilir. Eğer karşıt yenilebilirse ya da tatlı dille X'in gerçekten bir ihtiyaç olduğu inancından caydırılabilirse, çocuk o zaman X'le çatışmaya girmekten kaçabilir.

Çocuklara (ya da herhangi birisine) çıkarsanan ihtiyaçlarla ilgili baskı yapmak, genellikle zorlamayı içerir. Örneğin yetişkinler, çocukların okula devam etmesi, dışçiye gitmesi, hiç olmazsa makul bir saatte yatması için ısrar eder. Çocuklar bazen ihtiyacı kolayca görür ve anlar, bazense şiddetle ayak direrler. Peki, zora ne zaman ve nasıl başvurmalıyız?

Zorlama, özen etiği perspektifinden akıllarda bir soru uyandırır. Bu soru, özen kuramcılarının zorlamanın ille de yanlış olduğunu düşünmeleriyle ilgili değildir. Zorlamanın elzem olduğu durumlar da vardır. Ama zor, özen ilişkilerini tahrip eder. Martin Buber'in, öğretmenin okul çalışmaları sunumuyla ilgili olarak söylediği gibi, zor "onun himayesindeki ruhu, biri itaat, diğeri isyan eden iki tarafa böler."[18] Eğer bir ihtiyaç zorlamadan da karşılanabiliyorsa, ondan kaçınmak daha iyidir. Eğer bu mümkün olamıyorsa, o zaman zorlamanın arkasından mutlaka bir açıklama, tartışma ve belki de bir teselli gelmelidir. Çocuğun kendi mutsuzluğunu ve korkusunu ifade etmesine olanak verilmeli, yetişkin de anlayış ve sevecenlikle davranmalıdır.

Zorlamadan kaçınılabilecek birçok durum vardır. Bazen çıkarsanan ihtiyaçtan cayılır; ne de olsa gerçek bir ihtiyaç değildir. Daha büyük çocuklarda ikna işe yarayabilir. Bununla birlikte iknayı asla zorlamanın bir ön aşaması olarak kullanmaya teşebbüs edilmemelidir. Eğer anne, Jimmy'nin evde kalmasına izin vermeyeceğini başından itibaren biliyorsa, bunu en baştan kabul etmek ve bir de açıklama eklemek daha iyidir. İkna, diyalogdaki her iki tarafa da bir açıklık yükler. Yetişkin, çocuğun çıkarsanan ihtiyacı kabul edeceğini ümit eder, ama çocuğun kendisini, o ihtiyacın o kadar da hayati olmadığına ikna etmesi olasılığına –hatta kendisinin yanıldığına– da açık olması gerekir. Yetişkinler, çıkarsanan ihtiyaçlar konusunda çocuklarla diyaloga girdiğinde, sonuç gerçekten de önceden tahmin edilememelidir. Aksi takdirde çocuk kendini kullanılmış ve yönlendirilmiş hisseder ve özen ilişkisi yine zarar görür. Böylece önemli bir mutluluk kaynağı zayıflatılmış olur.

Eğer zorlamanın gerekli olduğu düşünülüyorsa, bu, açıklama, kulak verme ve sevecenlikle yumuşatılmalıdır. Mr. Jones'un oğlu Dan'in, seçkin bir yüksek okula kabul edilebilmek için üç yıldır matematik hazırlık kursuna devam ettiğini, ama aslında böyle bir okula gitmeyi gerçekten istediğinden o kadar da emin olmadığını varsayın. Dan kararsızdır; hatta genel olarak hangi işi yapmak istediğini bile bilmemektedir. Eğer Dan, gelecekte diyelim ki ticaretle ya da sanatla uğraşmaya kararlı olduğunu açıkça belli etseydi, Mr. Jones matematik kursuna boş verecekti. Ama Dan'in kararsızlığını fark ettiğinden, yumuşak bir şekilde üçüncü yıl için bastırır. Yardım teklif eder, duygusal açıdan destek olmaya çalışır. "A almadın diye, annen

de ben de sana yüklenecek değiliz. Sadece biraz gayret et." Ardından, oğlunun yüzünün aldığı bedbaht ifadeyi görerek ekler: "Bak evladım. Kusura bakma ama muhtemelen tarih ya da edebiyat okuyacak birinin, üçüncü yıl hâlâ matematik kursuna gitmesini de anlayamıyorum. Sen benim zaten makbulümsün."

Çocuğun, yetişkinler tarafından çıkarsanan ihtiyaçlarıyla kendi istekleri arasındaki çelişkiye ilişkin üzüntüsünü ifade etmesine izin vermek, duygusal sağlık için önemlidir. Alice Miller, gayet etkileyici bir dille, çocukların 'kendi iyilikleri için' nefret ettikleri bir şeyi yapmaya ya da cezaya, acılarını belli etmeden razı olmaya zorlanmalarının genelde yarattığı karakter bozukluklarını anlatır.[19] Hele bir de zorlamanın ardından, yetişkin, nefret ettiği eylemin ya da cezanın çocuğun çıkarına olduğunda ısrar ederse, hasar daha da büyür. O zaman çocuk, dışındaki değil içindeki bir düşmanla yüz yüze gelir. Kendi kendiyle savaşa tutuşur ve zulmün, kurbanın çıkarına olduğunu iddia etmekle gerçekten haklı çıkarılabileceğine giderek inanmaya başlar. Miller, en üst Nazi yönetimi mensupları üzerinde, geriye giderek yaptığı analizde, hepsinin çocukluktan itibaren son derece katı ahlaki kurallar içinde yetiştirildiğini fark etmiştir. Sonunda hepsi, otoritenin onlara kabul ettirdiği ihtiyaçlarla, kendi istekleri arasında bir ayrım yapamaz duruma gelmiştir. *Uygarlıkla* (baskıcı toplumun talepleri) *içgüdü* ya da istek arasındaki çatışmadan doğan ruhsal ayaklanmalara, Freud da dikkat çeker.[20] Bu tür bir çelişkinin azı, vicdanın uyanması için gereklidir, ama çoğu beyhude bir mutsuzluk kaynağıdır.

Freud, uygarlıkla içgüdü arasındaki çelişkiyi tartışırken, suçun bu çelişkinin sonucu olarak ortaya çıktığını söylemiştir. Suç üzerindeki bu duruşunda niyeti, "suçluluk duygusunu, uygarlığın gelişmesindeki en önemli sorun olarak teşhis etmek ve uygarlık yolundaki ilerleyişimiz için ödediğimiz bedelin, suçluluk duygusunun yükselişiyle kaybettiğimiz mutluluk duygusu olduğunu göstermek"tir.[21]

Oysa İkinci Bölüm'de özen ilişkilerinin muhafazasına yarayan sağlıklı bir tür suçluluk duygusundan bahsetmiş ve demiştim ki, eğer bir başkasına zarar verir ve bunu gidermek için kılımızı bile kıpırdatmazsak, kendimizi suçlu *hissetmeliyiz*. Sağlıksız suçluluk ise yapacağımız bir şey yokken

bile devam eden ya da insanı teslim alan suçluluk duygusudur. Freud, bu ikinci tür suçluluk duygusuyla uğraşmıştır. Bu suçluluk duygusu, ben (genellikle alt-beni savunmak için) ve üst-ben arasındaki mücadeleden doğar ve bu mücadeleyi sürdürür. Onun nesnesi, herhangi birine verilen zarar değil, ben'in herhangi bir şeyden mahrum bırakılmasıdır. Mutluluk arayıcıları olarak bizim, bu tür bir suçluluk duygusunun asgariye indirilip indirilemeyeceğini sormamız gerekir.

Veliler ve öğretmenler, çocuğun isteklerine saygı göstererek ve bu istekler çıkarsanan ihtiyaçlarla çatıştığında durumu sevecenlikle karşılayarak, bu suçluluk biçimini önemli ölçüde azaltabilirler. Matematik çalışmak, o gün okula gitmek, şiir çözümlemek ya da yüksek okula gitmek istemeyen bir çocuğun suçluluk hissetmesi için hiçbir neden yoktur. Tam aksine, onun belli ettiği istekler, ihtiyacı yakıştıran yetişkini düşünmeye davet etmelidir. Belki de çocuğun o gün evde kalmasına izin vermek gerekir; belki yüksek okula gitmek bile istemiyordur. Ama yeniden gözden geçirdikten sonra, çıkarsanan ihtiyaç hâlâ sürüyorsa, yetişkinin görevi yardım ve teselli etmektir.

Çıkarsanan ihtiyaçlarla istekler arasındaki çatışmaya ilişkin tartışma, bir başka soruyu akla getirir: Ne istediğimizi biliyor muyuz? Yetişkinler genellikle çocukların neye ihtiyacı olduğunu bilmediklerini söylerler ve bu onların, çocuklarına yakıştırdıkları ihtiyacı zorlamaları için kâfidir. Bazen, bırakın çocuklarımızı, daha uzak birinin ne istediğini bilmediğini bile iddia ederiz. Hatta sıkıntılı zamanlarımızda, bunu kendimiz için bile söylediğimiz olur. Eğer kendi kendimizi yeterince iyi anlarsak, başkalarının dertlerine de ilgi gösterebiliriz. "Ne istediğimi bilmiyorum. Bütün huysuzluğum üstümde. Beni yalnız bırakın." Bunlar zaman zaman hepimizin kapıldığı haleti ruhiyelerdir ve arada bir olmaları bizi kaygılandırmaz. Asıl soru, daha genel bir sorudur: Ne idüğü belirsiz bir mutluluk arayışının ötesinde, acaba ne istediğimizi biliyor muyuz?

İsteklerimizi Anlamamız

Çocukluktan itibaren kendilerine ait duygu ve düşüncelerinin olması onlara çok görülen kişilerin, ne istediklerini açıkça bilememeleri son derece anlaşılabilir bir şeydir. Böyle insanlar ne istediklerini kendilerine bile

söyleyemezler. Genellikle 'hayatın şakası yok, hayat palavra değil' tavrını benimser ve yalnızca görev olarak kabul ettikleri şeyleri yapmaya bakarlar. Mutluluk, mümkünü olmayan bir amaç olarak gözden çıkarılır. Aslında bu tür insanlar, sanki mutluluk sadece zevk ve sefaya dalmakmış gibi, başkalarının mutluluk arayışını da ayıplarlar.

Amerika Birleşik Devletleri'nde bugün çocuklarını katı ahlakçı bir biçimde yetiştirmekten kaçınanlar bile, püriten mirasımızdan nasiplerini bir parça almışlardır. Çok gülmeye ve neşelenmeye karşı hepimizin kulağı çekilmiştir: "Kahvaltıdan önce gülen, akşam yemeğinden önce ağlar." Ve sanki kıskanç bir tanrı onu elimizden kapıverecekmiş gibi, hepimiz duyduğumuz sevinçleri dizginlemişizdir. Bu durumlarda ne istediğimizi biliriz de göstermeye korkarız.

Düşünmeden bir meşgaleden ötekine atılmak da insanların ne istediğini bilmediklerinin bir göstergesidir. John Dewey, yetişkinlerin, keyfi bir biçimde çocukların dürtülerini kırmakla hata yaptığını, ancak bu şevki yönlendirmemenin de yanlış olduğunu söyler. "Dürtü bir kaynaktır," diye yazar, "elzem bir özgürleşme kaynağı; ama ancak, alışkanlıklara uygunluk ve zindelik kazandıracak biçimde kullanıldığında, gücü özgür bırakır."[22] Aynı sayfadaki bir başka notta, 'içgüdü ve dürtü kelimelerini pratik eşdeğerler' olarak özellikle kullandığını kaydeder. Böyle yapmakla, içgüdülerin sabit ya da sayıca sınırlı olmadığını göstermek istemiştir. Onlar daha ziyade 'yarayışlı' eylemlere yöneltilmeleri gereken ilkel istekleri temsil ederler. Doğru bir yönlendirmeyle hem ihtiyaçların, hem de daha yerleşik isteklerin karşılanmasına yarayabilirler.

Freud da benzer bir noktaya dikkat çekmiştir:

> Aslında gerçekçilik ilkesinin haz ilkesinin yerine geçmesinin ima ettiği, haz ilkesinin yürürlükten kalktığı filan değil, sadece yedeğe alındığıdır. Neye yol açacağı bilinmeyen, anlık bir hazdan vazgeçilebilir, ama ancak daha ilerideki bir zamanda daha güvenilir bir hazza giden yolu açmak uğruna.[23]

Çocuklar dürtüleri (ya da içgüdüleri) nasıl yöneteceklerini öğrenmeli, yaşanması ertelenen memnuniyetlerin, daha büyük bir doyum sağlayabilece-

ği konusunda ikna edilmelidirler. Bu süreçte, rehberli bir deneme, düşünme ve cömert destek gerekir. Gerçekten ne istiyorsun? Bunun bir ölçüsü, insanın istediğini ileri sürdüğü şey uğruna çalışmaya ne kadar istekli olduğudur, ama baştan istenen şeyin artık ilgi çekmediğine karar vermekte de utanılacak bir şey yoktur. Bu da önemli bir öğrenmedir. Bu sınavın ne kadar süreceği, sürmesi için ne kadar destek verilmesi gerektiği ve dışarıdan ödüle gerek olup olmadığı sorularının hepsi, hazır bir cevapları olmayan, çetrefilli sorulardır. Dewey, bu konuda Emerson'a katılarak, bunun güç bir iş olduğunu söyler. Emerson'un belirttiği gibi, bu, "öğretmenin zamanına, düşüncesine, hayatına el koymak demektir. Zaman, kullanış, sezgi, olay gibi, her türlü Tanrı yardımını ve büyük dersleri almış olmayı gerektirir ve bu işe kalkışmayı düşünmek bile, bir karakter ve derinlik ima eder."[24]

Çocukların dürtülerine hem saygı gösteren, hem de onları yönlendiren yöntemler kullanmak, birçok yetişkinin geliştirmediği ustalıklar ister. Çocukların isteklerini değerlendirmelerine ve dürtülerinde potansiyel olarak bulunan gücü ortaya çıkarmalarına yardım etmekle, kendi dürtülerimizi de yönlendirmiş ve kendi isteklerimizi anlamış oluruz.

Birçoğumuz –hatta patolojik bir ebeveyn yüzünden kendini yanlış tanımış olanlarımız bile– ne istediğimiz ya da isteklerimizi nasıl değerlendireceğimiz konusunda kendimizden emin değilizdir. Mutluluğun, adeta bir tür sürekli haz alma durumu olduğunu varsayma hatasına düşeriz. Bu hatayı yapanlar hep zirvede kalmak ister. Freud bize, haz olarak düşünülen mutluluğun ister istemez anlık olduğunu hatırlamamızı öğütlemişti; inilmeyen hiçbir zirve yoktur. Öte yandan Freud, mutsuzluğun az çok daimi olabildiğini de söylemiştir. Kuşkusuz mutsuzluk da geçici olabilir, ama o aynı zamanda bir ruh durumudur. Galiba Freud –James'in huzursuz ruhu gibi– bizim yaşamın esasen mutsuz olduğunu bir olgu olarak kabul etmemizin mantıklı olacağını düşünmektedir. Eğer şanslı ve akıllıysak, mutluluktan kastımız halinden hoşnutluk olacaktır. Halinden hoşnutlukta hazza yer vardır, ama aynı zamanda mutsuzluğun kaçınılmazlığını da kabul eder. Burada da yine, halinden hoşnutluk konusunda ikirciime düşebiliriz, çünkü sofuluğa ve kendi kapasitelerini geliştirmekten kolayca kaçınmaya yol açabilir.

Ne istediklerinden emin olmayanlar, bazen çareyi büyüde, astrolojide ya da diğer kehanet biçimlerinde ararlar. Steinbeck'in kitaplarından birinin ana karakteri, gözlerini yıldızlara dikmiş, yeni baktığı tarot falını düşünmektedir:

> Ne demişler? "Yıldızlar hükmetmez, sadece yöneltir." Acaba kartlar da hükmetmeyip yöneltiyor mu? Eh, kartlar... beni, hiç hoşlanmadığım bir konuda, canımın istediğinden daha fazla kafa yormaya yöneltti... Yapmak istemediğim bir şeyi yapmaya yatkın mıyım?[25]

Anlatıcı Ethan Hawley, ailesinin mutlu olmasını istemekte ve bu da onu, başka türlü asla ilgi duymayacağı hedefler peşinde koşmaya götürmektedir. Kendini, kendine yabancı isteklere kaptırmış bir halde, tiksindiği ve sonradan pişman olduğu şeyler yapar. Onun, bütün kafa patlatmalarına rağmen, kendinden ya da neyi istediğinden haberinin olmadığı pekâlâ söylenebilir.

Bazen de bütün bir insan grubunun ne istediğini şaşırarak ya da toplumun mutlu olarak kabul ettiği bir yaşantıdan neden tatmin olmadığını bir türlü anlayamayarak bunalıma düştüğü görülür. Betty Friedan, kadının mutsuzluğunun geleneksel roller içindeki köklerini ve dallarını açığa vurduğunda, Amerikan toplumunu dehşete düşürmüştü.[26] O zamandan beri, kadınlar için çalışma hayatını seçmek daha kolay hale geldi ve birçok kadın, bu tarzda yaşamayı seçtiklerinin bilincinde olarak evlerinde daha mutlu oldular. Şimdi hiç olmazsa her bir kadının, toplumun onlar için reçetelediği isteklerden farklı olarak, kendisi için bir şeyler isteyebileceği kabul görüyor.

Ne istediğimiz hakkında yanılsak veya kararsız da olsak, çoğumuz isteklerimizin nasıl inişler çıkışlar gösterdiğine şahit olmuşuzdur. Örneğin canımız bugün dondurma çeker, ama her gün dondurma ikram edilirse isteğimizin azalacağını biliriz. Benzer biçimde, tuzlanmış et ve fasulyeden (17. yüzyıl denizcisinin günlük yemeği) nefret edebiliriz, ama ona alışabileceğimizi, hatta böyle bir yemeği özleyebileceğimizi de biliriz. Sosyal bilimciler, isteklerimizin bu değişiminin derecesini tam olarak tahmin edemesek de, hiç olmazsa yönünü kestirebildiğimizi bulmuşlardır.[27] Mevcut istekleri de-

ğerlendirip daha önce verilen kıstaslara vurma pratiği, bizi yatışmaya, hatta tatmin olmaya doğru yöneltebilir.

Artık mutluluk eğitiminin nasıl olabileceğini tartışmaya hazırız. Mutluluğun, çağdaş yaşamın farklı alanlarında bulunabileceğini ve bunlara bakmamız gerektiğini söylemiştim. Mutluluğun normatif bir yönü vardır; yani bize yol gösteren normlarla ilişkilidir. İstek ve ihtiyaçların tatmininden etkilenir, ama bizim de isteklerimiz üzerinde bir kontrolümüz vardır ve isteklerimizi anlamak, bizi yatıştırıp doyuma ulaştırabilir. Mutluluk kişiliğimizle de ilgilidir ve her ne kadar bu alandaki kontrolümüz azsa da, anlamanın faydası olabilir. Mutluluk büyük ölçüde acıdan kurtulmaya dayanır, bu yüzden acıyı yüceltmek ya da bilerek acı çektirmenin haklı çıkabileceğini varsaymak yanlıştır. Belki de en önemlisi, mutluluğun başkalarıyla olan sevgi ilişkilerine –az sayıda kişiyle çok yakın ve içten ilişkiler, her zaman karşılaştığımız çoğu kişiyle de dostane ilişkiler– dayanmasıdır.

Tartıştığım bir konu da dışavurulan ihtiyaçlarla (ve/veya isteklerle) çıkarsanan ihtiyaçlar arasındaki gerilimin, daima dikkatle ele alınması gerektiğiydi. Kendi kendini anlamak bu açıdan faydalı olabilir, ama veliler ve öğretmenler çocuklara yakıştırdıkları ihtiyaçlar üzerinde daima kafa yormalıdırlar. Zorlama ortaya bir soru atar ve bu soruyu cevaplandırmak için aklımızı en iyi şekilde kullanmamız gerekir.

Son olarak da en temel ve genel sorumuz gelir: eğitim mutluluğu nasıl artırabilir? Mutluluğu doğrudan amaçlayabilir miyiz? Hangi amaçlar mutlulukla kardeştir? Bundan sonra eğitim planlamasında amaçların rolünü tartışacağız.

Dördüncü Bölüm

EĞİTİMİN AMAÇLARI

İnsanlar mutlu olmak ister; bu istek neredeyse evrensel olduğundan, eğitimin amaçları arasında mutluluğun da yer alması beklenirdi. Belirtilen amaçlar arasında onun genellikle yer almaması, Batı toplumunun hâlâ bir Püritenlik batağında saplı kaldığının bir işareti sayılabilir. Ya da daha bir yüce gönüllülükle ve Orwell'in söylediği gibi, genel olarak mutluluğun doğrudan doğruya amaçlanmakla elde edilemeyeceğine inanılmaktadır. Eğer bu son söylenen doğruysa, mutluluğu artırmak için neleri amaçlamalıyız?

Çok yakın zamanlara kadar, amaçlar tartışması eğitim kuramında temel bir rol oynuyordu ve çoğu eğitim sisteminin müfredatıyla ilgili belgeler, amaçlarını beyan eden önsözlerle başlıyordu. Amaçlar tartışması hangi işlevlere hizmet etmektedir ve o tartışmaya dalmaktan vazgeçmekle neyi yitirdik (tabi eğer yitirdiysek)? Onun yerine ne geçti?

Bu bölüme, eğitimin amaçları meselesini konuşmamız gerektiğini ileri sürerek başlayacak ve amaçlar tartışmasını, onun önceki eğitim düşüncesinde hizmet ettiği gayelerle birleştireceğim. Çağdaş eğitim politikasına baktığımızda, amaçlar tartışmasının eğitim dünyasında kaybolan boyut olarak nitelenebileceğini göreceğiz. Ve nihayet, amaçlara daha derinlemesine girerek, eğitimin mutluluk arayışını etkin bir biçimde nasıl destekleyebileceğini keşfetmeye hazır hale geleceğiz.

Amaçlar Tartışması ve Gayeleri

Bir cebir sınıfını ziyaret ettiğimizi ve trinomların çarpanları dersini izlediğimizi varsayın. Bilginin hedefi gayet açıktır. Öğretmen, çeşitli bildik trinom tiplerinin listesini çıkarmıştır, öğrenciler de onları tanımaya ve çarpanlarına ayırmaya çalışmaktadır. Eğer Ms. A'ya (öğretmen) neden bu konuyu işlediğini soracak olursak, muhtemelen bir sonraki konunun kesirlerin toplanması olduğunu ve çarpanlara ayırmayı bilmeyen birinin, doğru ortak paydayı bulmakta zorlanacağını söyleyerek cevap verecektir. Kuşku-

suz insan ortak paydaları çarparak da ilerleyebilir, ama ifadeler hızla büyüyüp baş edilemez hale geldiğinden, doğru cevabı bulmak için insanın sonunda çarpanlara ayırması gerekecektir. Ms. A'nın cevabı, eğer (1) bu öğrencilere cebir öğretmek için zaten iyi nedenlerimiz varsa ve (2) cebirin belli bir ardışıklığı olan başlıklardan oluştuğuna karar verdiysek, doğrudur. Bir öğretmene bir dersin hedefi sorulduğunda, o bu soruya daima, bilgi hedefinin kendinden önce gelen ve sonra gelecek olan bilgi hedefleriyle nasıl üst üste oturduğunu açıklayarak cevap verecektir. Bugün birçok matematik ders kitabı bu biçimde düzenlenmiştir.

Bir gözlemci, Ms. A'dan "Bu konu üzerinde neden bu kadar duruyorsunuz?" sorusuna biraz daha derinlemesine bir cevap alabilir. Buna cevaben Ms. A diyebilir ki, onun ders programı (ya da kullandığı ders kitabı) eşitliklerin çözümüne önem vermektedir; bunların çoğu sadeleştirilmeleri gereken –yine çarpanlara ayırma– rasyonel ifadelerin bilinmesini gerektirir ve bu nedenle bu konuya çok dikkat edilmesi lazımdır. Bu cevap açık döngüselliği nedeniyle tatminkâr değildir; ancak sadece ustalaşılması gereken bir sonraki marifete değil, daha büyük bir maksada işaret eder.

Aralarına keskin bir sınır çizgisi çekme çabası içine girmeden, hedefleri ders saatleriyle, maksatları da derslerle ya da ders dizileriyle özdeşleştireceğim.[1] 'Niçin'le başlayan sorularımızın çoğu, saptanmış sistem içinde cevabını bulur; yani bir şeyi niçin yaptığımızı diğer hedefler ya da bazen maksatlar bakamından açıklarız.

Daha önce de belirttiğimiz gibi, böyle cevaplar o öğrenci grubuna cebir öğretmek için haklı nedenlerimiz olduğunu ve cebir diye verdiğimiz dersin, matematik eğitimcileri tarafından kabul edilip onaylandığını varsayar. İkinci kıstas, belirli bir dersin cebir olarak yeterliliğine karar verebilecek konumda bulunan bir grup uzmana başvurularak kolayca sınanabilir. Uzmanlar kuşkusuz dersin üstün yetenekli, ortalama veya ağır öğrenen öğrencilerden hangisine hitap ettiği konusunda birbirlerinden ayrılacaklardır, ama bu çözümleme bizi yine ilk soruya getirir: O öğrencilere cebir öğretmek için haklı bir nedenimiz var mı?

Amaçlar tartışması, hedefler ve maksatlar tartışmasının aksine, eğitimdeki en derin soru üzerinde odaklanır: Cebir öğreterek ne yapmaya çalışıyo-

ruz? Bundan kim kârlı çıkacak? Çabalarımız toplumu (ya da devleti) güçlendirmeye göre mi ayarlanmalı, yoksa bireyin sağlayacağı faydalara göre mi? Eğer kendini gerçekleştirme gibi bir şeyle ilgileniyorsak, bu ne anlama geliyor? İnsan doğası hakkında bir şeyler söylemeli miyiz? Eğer devletin refahıyla ilgiliysek, onun içinde ve onun için eğiteceğimiz devleti tarif etmeli miyiz? Bireylerle toplumlar arasında içsel bir çelişki var mıdır? Bu sadece, amaçlar tartışmasına daldığımızda karşımıza çıkan bir sorular demetidir.

Bazı insanlar amaçlar tartışmasıyla vakit kaybına itiraz ederler. Bütün bunlar yıllar önce halledilmemiş miydi? İnsanlar, eğitimin amaçlarıyla ilgili sorular üzerinde Platon'un zamanından beri tartışıp duruyorlar ve çağımızda da (bir yüzyıl civarı) amaçlar tartışması okumayı kökünden değiştirmiş değil. Neden böyle yararsız konuşmaları bir kenara bırakıp, çocukları eğitme işinin doğrudan kendisini yerine getirmiyoruz? Öğretmenler bile böyle söylemekte ve yarınki derslerde işe yarayacak bir şeyle sonuçlanmayan konuşmalara sabırları yetmiyormuş gibi bir izlenim vermekteler.

Buna karşılık, demokrasiler için özgürlük neyse, eğitim için amaçlar tartışmasının da o olduğu ileri sürülebilir. Özgürlük yoksa, demokrasi yozlaşıp liberal demokrasiyle ilgisi olmayan bir biçime dönüşebilir. Aynı şekilde, sürekli ve derinlemesine bir amaçlar tartışması olmadan, eğitim de en iyi tablosunun kötü bir kopyası olur. Ayrıca, zamanla özgürlük nasıl yepyeni ve daha zengin anlamlar kazanıyorsa, eğitimin amaçları da böyle olmalıdır. Kolay kolay değişmeyen, genel terimlerle ifade ediliyor olsalar bile, koşullar değiştikçe, bu değişmeyen sözcüklerin anlamı yeni bir renge bürünecektir. Örneğin bugün okur-yazar olmanın anlamı, günümüz medyasının gerektirdiği görsel okur-yazarlık biçimlerinin olmadığı Charlemagne (o bir okur-yazmazdı) zamanındakinden ya da sömürge dönemi Amerikası'ndan çok değişiktir.

Eğitimin amaçlarını çağlarının kültürü ışığında eleştirmek, eğitim filozoflarının daimi bir işlevi olmuştur. Bir başka işlevleri de eğitim vizyonuyla toplumu eleştirmektir. İzleyen satırlarda, bazı filozofların işe, eğitimle ilgili tavsiyelerden türettikleri ideal ya da gerçek devlet tarifleriyle başladığını göreceğiz. Diğer bazıları ise bireylerin eğitimi vizyonundan yola çıkmış ve bu vizyonu hangi devletin destekleyebileceği sorusunu sormuşlardır.

Devleti ve sistemi olduğu gibi kabul etmek (onu sadece algılanan işlevini daha iyi yerine getirmeye zorlamak), tehlikeli (ve tembel) bir stratejidir. Son yirmi yıldır izlediğimiz yol budur ve zararlı olduğunu kanıtlamıştır.

Amaçlar tartışmasına gelen bir itiraz da, bu tartışmaların genellikle okullardan çok şey isteyerek sona ermesidir.[2] Bu, 1918'de, Clarence Kingsley'in ünlü Cardinal Principles Report'unda[3] (Ana İlkeler Raporu) dile getirdiği amaçlara yapılan bir itirazdı. İşte Herbert Kliebard'ın yorumu:

> 32 sayfalık raporun en can alıcı kısmı, müfredata yön verecek 7 amacın yer aldığı cümleydi: "1. Sağlık. 2. Temel süreçlere hâkimiyet. 3. Değerli bir aile mensubu olma. 4. Mesleki yatkınlık. 5. Vatandaşlık. 6. Boş zamanların değerli bir biçimde kullanımı. 7. Etik karakter."[4]

İşin tuhafı, David Snedden gibi çok daha radikal eğitimciler raporu hâlâ fazlasıyla akademik bulurken, sonraki eleştirmenler onu, *hayata hazırlık* eğitiminin temellerini atmak, okullardan çok şey istemek ve akademik görevleri altından kalkılamaz hale getirmekle suçladılar. İkinci kamptakiler okulların sorumluluğunun akademik bilgiye indirgenmesini istiyorlar, ısrarla hiçbir kurumun böylesine geniş bir sorumluluklar silsilesini üstlenemeyeceğini öne sürüyorlardı.

Görevi yerine getirmenin mümkün olup olmadığı, nasıl anlaşıldığına bağlıdır ve bunu inceden inceye değerlendirip faydalı bir yoruma varacak olan da amaçlar tartışmasıdır. Ben şahsen Ana İlkeler'i her zaman muhteşem bulmuşumdur. Aslında okulların, bu amaçlara en azından tutunmadan *eğitsel* kurumlar olarak nasıl faaliyet gösterebileceklerini anlamıyorum ve beklenebileceği gibi, onlara bir ilave daha yapmak istiyorum: mutluluk. Her şey bir sonraki adımda düğümleniyor: bu amaçları, müfredatı oluştururken, sınıfta ders verirken, karşılıklı ilişkiler kurarken, okul binalarını tasarlarken, yönetimde, disiplinde ve toplumsal ilişkilerde rehberlik edecek biçimde nasıl kullanacağız?

Eğer bilimsel müfredat yapıcılarının (örneğin Franklin Bobbitt)[5] yolundan gitseydik, görev gerçekten imkânsız hale gelecekti, çünkü bir sonraki adımımız amaçlardan hedefler türetmek olacaktı. Bu koskoca amaçların

her biri için bilgi hedefleri koymanın ne muazzam bir çalışma gerektirdiğini düşünsenize! Her bir hedef nereye konacaktır ve onu kim öğretecektir? Neyse ki bu biçimde ilerlemek şart değil. Hatta bunun yanlış olduğunu bile ileri sürebiliriz; öğretmenler ve öğrenciler müfredat üzerinde karşılıklı bir etkileşime girmeden önce tüm müfredatı hedef haline getirmek, öğrencilerin kendi öğrenme hedeflerinin saptanması sürecine katılma özgürlüklerine ipotek koymaktır.

Amaçlar tartışmasına girmekle, elimize genel olarak hedeflerin rolünü sorgulama fırsatı da geçmiş oluyor. Amaçlarımız, her dersin açıkça ifade edilmiş bir hedefi olması gerektiğini mi düşündürmektedir? Eğer öyleyse bu hangi biçimde olmalıdır? Her dersin özgül bir bilgi hedefi olmalı mıdır, yoksa arada bir öğretmenin ne yapacağını belirleyip, öğrencilerin ne öğreneceğini onların kendisine bırakmak mı uygun olacaktır?[6] Amaçlar tartışmasının orta yerinde, bir an durup bazı hedeflerin önceden pekâlâ belirlenebileceği notunu düşmüştük. Bu ne zaman ve kimler tarafından yapılmalıdır? Daha önce Orwell ve diğerlerinin, mutluluğun doğrudan doğruya peşinden koşmakla elde edilemeyeceğini söylemekte haklı olduklarından söz etmiştim. Aynı şey Ana İlkeler'deki diğer birçok amaç için de söylenebilir. Ancak bu hiçbir biçimde, onların amaç işlevi taşımadıkları anlamına gelmez. Daha ziyade, hedeflerin ve işlemlerin amaçlarımıza uyup uymadığını görmek istiyorsak, yaptıklarımızı sürekli düşünmemiz, tartışmamız ve değerlendirmemiz gerektiği anlamına gelir.

Az sonra, eğitimin amaçlarını doğru dürüst tartışmamanın, standartlaştırmaya ve ödülü yüksek sınavlara yönelen akımı belirlediğini göstermeye çalışacağım. Bu tartışmada, bu akımın taraftarlarının ne yapmaya çalıştığını ve önerdikleri sistemlerin ve süreçlerin, kendi açık amaçlarını güçlendirme yolunda mı yoksa zayıflatma yolunda mı hizmet ettiğini soracağız. Bununla birlikte, amaçlar tartışmasının hâkim düşünüşü nasıl desteklediğini daha iyi anlayabilmek için, önce onun geçmişte nasıl yürüdüğüne bir bakalım.

Eski Eğitsel Düşünüşte Amaçlar

Platon'un eğitim tartışması, adil devlet tartışması içine yuvalanmıştır. Sokrates ve arkadaşları adil bir devlet tasarımı yaratmaya çalıştıkları diya-

loglarında, karşılarında mecburen eğitimle ilgili konuları buluverirler. Platon bireyden yola çıkmaz; *adil* kelimesinin anlamı itibariyle bu olasılık fazlasıyla güç bulunarak diyalogun başlarından itibaren dışarıda bırakılmış; konuşmalar adil insandan adil devlete kaymıştır.[7] Böylece, eğitim analiz konusu olurken, devletin ihtiyaçlarının da dağlar gibi olduğu ortaya çıkmıştır. Tartışmacılar devletin ve tebaasının ihtiyaçlarına değinirken, gerekli insanları üç kategoriye ayırmaya karar vermişlerdir: yöneticiler, muhafızlar (yedekler ya da savaşçılar) ve zanaatkârlar (ticaret ve zanaatla uğraşanlar ve diğer çalışanlar).

Platon bireyleri görmezden gelmez, ama onlara, her biri kendi *doğasına* göre örgütlenmiş sınıfların temsilcileri olarak davranır. Çocuklar, yeteneklerinin ve ilgi alanlarının saptanması için gözlemlenip sınanmalı ve ardından ortaya koydukları doğaya uygun eğitimler almalıdır. Adil devlette mevkiler kalıtsal olmayıp, bir teşhis ve eğitim süreci vasıtasıyla dağıtılırlar. Zanaatkâr sınıftan gelen yoksul çocuklar arasında, yönetici olmak için gereken 'altın' yeteneklere sahip olanlar çıkabileceği gibi, yöneticilerin çocukları da zanaatkârlara has 'bronz' özellikler gösterebilirlerdi.

Sokrates, insanların sevdikleri şeye özen göstereceklerini kaydederek, devletin ihtiyaçlarıyla bireyi yan yana getirmiştir. Dolayısıyla eğer devlet işlerini iyi yapacak insanlara ihtiyaç duyuyorsa, onların uygun oldukları işlerde yetkin biçimde eğitilmiş olduklarından emin olmalıdır. Belli işlerden hoşlanan insanlar, o işlere büyük bir özen gösterecek ve o konuda ustalaşacaktır. Kaldı ki Sokrates amatörleri ve her işten anlayarları aşağılar. Adil devletteki herkesin tek bir asli işi olmalı ve o işi çok iyi yapmalıdır.

John Dewey, Platoncu eğitim şeması üzerinde yorum yaparken, farklı ilgileri olan çocuklara farklı eğitimler verme pratiğinden övgüyle bahseder:

> Platon'un, eğer her insan doğal olarak yatkın olduğu işle uğraşırsa, hem o insanın mutlu olacağı, hem de toplumsal düzenin iyi işleyeceği yolundaki inancını daha ileri götürmemiz mümkün değildir; tıpkı, eğitimin birinci vazifesinin, kişinin bu yatkınlığını keşfetmesini sağlamak ve onu, yatkınlığını verimli bir biçimde kullanmak üzere eğitmek olduğu yolundaki inancı gibi. [8]

Ama Dewey, Platon'un insanları üç sınıfa ayıran örgütlenmesi konusunda geri çekilir. Dewey'e göre "her insan kendi sınıfına girer"[9] ve eğitim süreci de, dinamik ve esnek olmalıdır. Dewey'in eğitim tartışması demokratik bir devlet/toplum içinde yuvalanırken, Platon, değişmeyen ve hiyerarşik biçimde örgütlenmiş, kusursuz (bazıları totaliter der) bir devleti amaçlar.

Platon, eğitim sistemi için iki büyük amaç koşmuştu. Birincisi, tanımladığı üç büyük sınıfı da, devletin iyiliği için en üst düzeyde eğitmek istiyordu. İkincisi, bireyin iyiliği için, eğitimin ruhu yüceltmesi gerektiği üzerinde duruyor ve *ruh* derken, üç parçanın –iştah (dürtü ya da arzu), mantık ve can (enerji)[10]– uyumlu gelişmesini kastediyordu. Burada, adil devleti oluşturan nüfusun üç sınıfıyla olan paralellik çarpıcıdır. Bireydeki üç parça da hiyerarşik olarak örgütlenmiştir ve adil bir ruh, mantığı yönetici, canı muhafız ve iştahı da zanaatkâr –bütün için gereken, ama akıllı bir yönetici (mantık) tarafından denetlenmesi gereken kişi– mevkiine oturtur.

Platon'un eğitsel amaçlarıyla, günümüz ABD reformcularının amaçları arasında sınırlı bir paralellik kurabiliriz. Birincisi, standartlar/testçilik akımı, ulusun refahına olduğu söylenen bir amaçla sürdürülmektedir. Buradaki benzerlik çok açıktır. Hatta, ABD'nin halihazırdaki gayesinin Platon'unkinden daha da dar olduğu, çünkü tamamen kırsal bölgelerin ekonomik statüsü üzerinde yoğunlaştığı söylenebilir. İkincisi, Platon'un şemasında, bugün liyakat düzeni dediğimiz şeyin izlerini sürmekteyiz. Makamlar ve mevkiler, siyasi tercihe ya da kalıtıma bakılarak değil, liyakate göre dağıtılıyor. Çağdaş demokrasiler, bu uygulamaya (her zaman gereğini yapmasalar da) adeta dört elle sarılmışlardır.

Bununla birlikte, iş bireye gelince amaçlar dağılır. Platon, bireylerin üç sınıfını nasıl değerlendirdiği konusunda gayet açıktı ve yöneticilere verdiği yüksek değer, altta yatan felsefesinden ileri geliyordu: onun biçimler kuramı, mantığı ve kuramı, eylemden ve pratikten üstün tutuyordu. Akıllarını kullanarak çalışanlar, bedenlerini kullanarak çalışanlardan üstündü. Bizim toplumumuz da, demokratik bir topluma ters düştüğü gerekçesiyle böyle bir sıralamayı reddeder görünür, oysa gerçek toplumsal sıralamamız, bu konuda şizofreni derecesine varmasa da, hatırı sayılır bir ikiyüzlülük olduğunu gösterir. Platoncu miras, tartışma zemininin dışında tutulmaya çalı-

şılsa da, hâlâ güçlüdür. Dürüst ve gerekli katkıların hepsini eşit değerlendirdiğimizi söylesek de, bedensel işlerde çalışanların yoksulluk içinde ya da sınırında yaşamasına izin verir, bütün çocukları bu tür işler yapmak zorunda kalmayacakları bir eğitim amacı şemsiyesi altında toplar, bu arada da temel bir soruyu es geçeriz: Eğer bu çabalarımızda başarılı olsaydık, bu son derece gerekli ama yine de böylesine tiksinilen işleri kim yapacaktı?

Sadece, çocukları *doğal yatkınlıkları* çizgisinde eğitme konusunda başarısız olmakla kalmıyor, doğal farklılıkların asgari olduğunda ve bu yüzden bir zamanlar sadece bir avuç insan için ayrılmış bir eğitimden, tüm çocukların yararlanacağında ayak diriyoruz. Platon'dan farklı olarak bu eğitimin, bırakın herkes için olmasını, herhangi biri için bile uygun olup olmadığını tartışmıyoruz. Hâkim demokratik dil nedeniyle, herkese aynı eğitimin verilmesi, gerçekten demokratik ve yüce gönüllü bir önlem gibi geliyor, oysa gerçekte böyle bir şey demokratik olmayabileceği gibi, verimli de olmayabilir. Eğer Platon, insanların sevdikleri işe özen göstereceklerini (ve iyi yapacaklarını) söylerken haklıysa, o zaman bu sistem verimsiz olacaktır. Birçok insan, nefret ettiği işleri yapmaya zorlanıp sevebileceği işlerden yoksun bırakıldığı için okullarda başarısızlığa uğrayacaktır.

Platon'un *Cumhuriyet*'teki eğitim tartışması, baştan sona amaçlar tartışmasıyla doludur. O ve arkadaşları, sonunda, geleneksel müfredatın yaygın unsurlarını –müzik (ki o zaman edebiyatın tüm biçimlerince kapsanıyordu) ve jimnastik– kabul ettiler, ama bazı önemli değişikliklerle. Müzik ve eğitimle ilgili ayrıntıları uzmanlara bırakıp geçmektense, bu konuların neden öğretilmesi gerektiğini sorguladılar; yani sürekli birincil amaçlara –ruhun yücelmesi ve devletin yararı– döndüler. Platon'un sözcüsü Sokrates, diyaloglarda, yöneticilerin ve muhafızların, ne akıllarını jimnastikle bozmuş, kaslarına tapan atletlere dönmelerini, ne de kendilerini müziğe kaptırarak *kadınsılaşmalarını* (ne yazık ki, bu onun tanımı) ister. Ruhun yücelmesi için benliğin üç parçası arasında uyum gereklidir.

Sokrates, adil bir devletin kurulmasını ve sürmesini hedefleyen bu amaçları saydıktan sonra, çocuklara okunacak şiirlere ve hikâyelere de belli kısıtlamalar konmasını tavsiye eder. Platon'un sansürle ilgili planlarının tartışması bizi konudan çok uzaklaştıracaktır. Bizim için şu an önemli

olan, onun amaçlara gösterdiği sürekli dikkattir. 'Ne öğretilecek?' sorusu, kendisine eşlik eden 'Niçin?' sorusu enine boyuna irdelenmeden, asla kesin bir biçimde cevaplanamaz.

Platon, mutluluğu artıran özel yaşam unsurlarına da bakmıştı; nasıl yaşamamız –hangi erdemlerin beslenip hangi zevklerin geliştirilmesi– gerektiği konusuyla ilgileniyordu. Günümüz reformcuları, ne ülkenin ne de bireyin ekonomik durumunun hedeflediği, kişinin kendini iyi hissetmesi halinin biçimleri konusunda susarlar. Platon, hiç olmazsa, insanın seçtiği işi iyi yapmasından doğan bir mutluluk biçimini tartışıyordu; mutluluğun bu yönüne Dewey de değinmiştir. Ama ne Platon, ne de Dewey, ev kurup yürütme, ebeveynlik ya da özel yaşamımızda önemli olan günlük bir sürü başka iş hakkında herhangi bir şey söyler. Bence, eğer bireyin mutluluğuyla ilgileniyorsak, bizim eğitsel amaçlar tartışmamızın bunları da kapsaması gerekiyor.

Platon'daki amaçların bu kısa özetini burada bırakarak, çocukların, belirli akademik ölçütlere göre sıralanmasını savunmadığımı, ama farklı ilgileri ve yetenekleri olan çocuklara farklı eğitimler verilmesi gerektiğini sonuna kadar savunacağımı bir kere daha vurgulamak istiyorum. Demokratik bir toplumun, Platon'un önerdiği seçkinci şemayı reddetmesi kesinlikle yerindedir, ama bu ret dürüstçe yapılmalı ve dikkatle tartışılmalıdır. Bütün çocukların, bir kez iyi diye sınıflanmış kategori için hazırlanmasına karar verdiğimizde, Platon'un sıralamasını gerçekten red mi etmiş oluyoruz? Tam da o müfredatı en iyisi sanmamız yüzünden, geleneksel akademik hazırlık istemeyen ilgilerin ve kapasitelerin yerilmesini artırıyor olabiliriz. Bu tutum, en galiz halinde, ötekilere şöyle bağırır: "Benim gibi olma şansını işte şimdi yakaladın. Artık, bir değer ifade edebilirsin."

Eğitsel amaçlara bir diğer yaklaşım, Rousseau'nun eserlerindedir. Rousseau'nun eğitim felsefesinin tartışılmasını iyice sınırlayacağım, çünkü benim asıl derdim, onun amaçlara olan yaklaşımıyla Platon'unkini zıtlaştırmak ve hakkıyla gelişmiş herhangi bir eğitim kuramında, amaçlar tartışmasının işgal ettiği merkezi yeri vurgulamak.

Rousseau *Emile*'ine başlarken, Platon'un tersine, devletten değil bireyden yola çıkar.[11] Eğitimin amaçları, çocuğun doğduğunda iyi olduğu ve eğer

insanların ve şeylerin verdiği eğitimle doğanın sağladığı eğitim arasındaki iyi bir eşgüdüm sağlanabilirse, (doğanın niyetlendiği gibi) en iyiye doğru gelişeceği temel önermesinden damıtılmıştır. Rousseau, kafasında bu temel amaç – mümkün en iyi (doğal) "insanı" yaratmak– olduğu halde, insanların ve şeylerin (üzerlerinde bir denetimimiz olan biçimler) sağladığı eğitimin nasıl olması gerektiğini tasvire koyulur. Emile'in eğitimi için önerilen her şey bu amaca göre sınanır.

Rousseau devletin ya da toplumun gereksinimlerini göz ardı etmez. Emile'in toplum içinde yaşayacağını bildiği için, onu bir insan ve vatandaş olmaya en iyi biçimde hazırlamanın yollarını sorar durur. Vatandaş Emile, doğal insan olarak olması gerekenden büyük bir olasılıkla pek farklı olmayacaktır. Doğal insan hakkında müthiş varsayımlarda bulunan Rousseau'nun amacı, kendi adlarına düşünen, sivil erdemin timsali olan, adaleti anlayan, uygulayan ve genel olarak, olabilecekleri ve olmak istedikleri şeyi olan insanlar yaratmaktır.

Rousseau'nun böylesine bel bağladığı Doğa kavramı, hem muğlak, hem de Rousseau'nun yorumladığı biçimiyle tescilli bir sorun çıkarıcıdır. Rousseau, kadınların ve erkeklerin doğal olarak farklı olduklarını, dolayısıyla eğitimlerinin de farklı olması gerektiğini ilan eder. Emile'in dişi karşıtı olan Sophie, yumuşak başlı, cana yakın ve faydalı bir insan olmalıdır. Kendi adına düşünmemeli, daima doğru er kişilerin ve toplumun onayını almalıdır.[12] Emile'in V. Kitabı, feminist bir kâbustur. Ama Rousseau'nun doğa yorumu her ne kadar sorgulanabilirse ve hatta tutarsızsa da, doğa üzerine beyan ettiği amaçlara atıf yaparken tutarlıdır. Bugün onu makul bir biçimde eleştirebiliyoruz, çünkü biliyoruz ki 'neden' sorularına verdiği cevaplar, tatminkâr ve kabul edilebilir olmaktan uzaktır. Hatta eğer Rousseau, Sokrates gibi bir tür feminist bayram yaşasa ve onun gibi kadınlarla erkekler arasında vatandaşlık açısından hiçbir entelektüel fark olmadığına karar verse bile, benimsediği temel amaç –doğal erkek (ya da kadın) itibariyle onu yine de eleştirebilirdik.

John Dewey, eğitimdeki amaçları tartışırken, eğitim anlayışının "eğitimin amacını bireylerin eğitimlerini sürdürmelerini sağlama –ya da öğrenmenin hedef ve ödülünü, devamlı gelişme kapasitesi– olarak farz ettiğini"

söylemiş,[13] ardından da işi, demokratik bir toplumda uygulanabilecek, anlamlı tek eğitim anlayışının bu olduğunu ileri sürmeye kadar götürmüştür. Bu iddiaları desteklemek ve pratikte nasıl olacaklarını göstermek için sürdürdüğü tartışma bir kitabı doldurur. Ancak tartışmanın ilerleyen kesimlerinde, amaçların, toplumun inanları ve ihtiyaçları doğrultusunda değişen çoğulculuğu konusunda ısrarcı olmaya dikkat eder. İç tutarlığı sağlamak için, sadece bu amaçların hep birlikte ele alınmaları yetmez, her biri için üst amaç ışığında bir hüküm vermek gerekir: X amacının kabulü, onu ileri mi götürür yoksa sekteye mi uğratır? Hangi koşullar altında?

Benzer bir soyutlama düzeyinde, Alfred North Whitehead eğitimin amacının 'hem kültürlü, hem de belli bir yönde uzman bilgi sahibi' insanlar yaratmak olduğunu söylemiş,[14] kısa süre sonra da, "Eğitimin sadece tek bir konusu vardır, o da bütün tezahürleriyle Hayat'tır,"demiştir.[15] Yine, bu tür beyanlar çok geniş kapsamlı ve derinlemesine tartışma gerektirirler, ama bize de sık sık döneceğimiz bir başlangıç noktası sağlarlar.

Mutluluğun bir eğitim amacı olarak kabul edilmesine önayak olurken, inandırıcı bir mutluluk yorumu getirebilmeli, onun insan ihtiyaçlarıyla olan bağlantısına, mensubu olduğumuz toplumda ne anlama geldiğine, toplumu nasıl daha iyi hale getireceğine ve başka meşru amaçlarla nasıl uyuştuğuna dair ikna edici açıklamalar sunabilmeliyim. Dewey'in gelişimi ve Whitehead'in yaşamı gibi, ben de mutluluğun diğer amaçların terazisine vurulabileceği bir ölçüt olarak nasıl kullanılabileceğini ve amaçlar konusunun değerini göstermeliyim. Sahiden de amaçların önemli bir işlevi, bu tartışma sayesinde eğitsel düşünüşün ve insan ırkının bilgeliğinin zenginleşmesine katkıda bulunmaktır. Devamlı, eğer "X'i hedefliyorsan, niye Y'yi yapıyorsun?" diye sorarız. Y, X'le nasıl uyuşabilir?

Günümüzde Yitirilen Boyut

ABD'de eğitim tartışması, 21. yüzyılın başlarında, standartlar tartışmasının egemenliğine girmiş bulunuyor ve bunun için gösterilen neden daima ekonomik. Altta yatan amaçlar (1) ABD'yi ekonomik açıdan daha güçlü kılmak ve (2) her çocuğa parasal açıdan iyi bir konuma gelme şansını vermekmiş gibi gözüküyor. Eğer gerçekten standartlar akımını sürüklüyen

amaçlar bunlarsa, bunların her ikisinde de kaygı uyandıran bir şey var. İlki, okullara ekonomimizi rekabet edebilir hale getiren bir rol biçme fikri, okulları bu görevde başarısızlıkla suçlayan, ölçüsü kaçmış bir söylem. Emsalsiz bir refah döneminde, okulların Amerikan ekonomisini zayıflatmak gibi bir töhmet altında bırakılmasına neden gerek duyulur? Ekonomimizi güçlü tutma amacı makul gözükebilir, ama hesap verebilirlik ve standartlar, böyle bir dönemde çok yersiz kaçıyor ve bizi, başka bir şeylerin yürütüldüğünden şüphelenmeye sevkediyor. İkincisi, ekonomik eşitliğin ancak, tüm çocuklara zorunlu olarak aynı müfredatın okutulması ve aynı standartların uygulanmasıyla sağlanabileceği fikrinin, bizi şiddetle irkiltmesi gerekiyor. Eşitlikle neyin kastedildiği sorusu acilen ve mazerete yer bırakmadan cevaplanmalı. Son olarak, söz konusu amaçlar (hiç kuşku yok ki) aşırı derecede dar. Gerek bir insanın, gerekse bir ulusun hayatında, ekonomik üstünlükten çok daha önemli şeyler var.

Standartlar akımı asıl çıkışını, 1983'te, *A Nation at Risk* (Tehdit Altında Bir Ulus) adlı raporun yayınlanmasıyla yaptı.[16] Ciddi bir durgunluk döneminin sonuna doğru yayınlanan rapor, Amerikan halkını, güya çökmekte olan bir okul sisteminin yaracağı büyük tehlikeye karşı uyarmak için alarm zilleri çaldıracak bir dil kullanıyordu. 'Kabaran sıradanlık dalgası'ndan söz ediyor ve "Eğer dost olmayan bir yabancı güç, Amerika'ya bugün varolan eğitsel sıradanlığı dayatmaya kalksaydı, bunu bir savaş nedeni sayardık," diyecek kadar da ileri gidiyordu.[17] Alarma cevap ülke düzeyinde oldu ve 2000'e gelindiğinde, Iowa hariç tüm eyaletlerde yeni (daha yüksek olduğu tartışılır) standartlar kabul edilmişti.

Ne ilginçtir ki, ABD standart başarı testindeki derecelerde aman aman bir değişiklik yapmadan –berbat olduğu varsayılan okullarına rağmen– emsalsiz bir ekonomik refah dönemi yakalamıştı. Aslında, Tehdit Altında Bir Ulus'un iddialarına meydan okuyan bir sürü dikkatli analizci çıkmıştır,[18] ama burada benim amacım onların savlarının gücünü tartışmak değildir. Ben daha ziyade, bir amaçlar tartışması açmamakla kaybedilen şeye değinmek istiyorum.

Alarmcıların önemli bir iddiası, başarı derecelerinin 1960'lardan bu yana fena halde düştüğüydü. Bu kaygılanılacak bir şey olabilirdi ve raporun

eleştiricileri düşüş için açıklamalar aramaya koyuldular. Örneğin, SAT'ları (bir akademik başarı ölçütü) daha çok öğrencinin alması ve böylece esaslı ölçüde farklı bir popülasyondan, farklı dereceler ve buna uydurulmuş normlar bekleyebileceğimiz tartışıldı.

Tartışma daha itinalı yürütülebilirdi. Yoksa iniş döneminde amaçlarımız mı değişmişti? Belli ki çok daha fazla çocuğu yüksek okula hazırlamaya çalışıyorduk. Peki, bunu neden yapıyorduk? Toplumun yüksek okul ya da geleneksel yüksek okul eğitimli insanlara daha mı çok ihtiyacı vardı? Çoğunlukla ileri sürülen mantık, liberal demokratik bir toplumun herkese nimetlerini elde etme şansı sunması gereğiydi. Bu yerinde gözüküyor, ancak böyle bir vaat, bu nimetlere ancak geleneksel okul eğitimindeki rekabetten başarıyla çıkıldığında erişilebileceğini mi çıtlatıyor? Peki, şu anda eşitlik adı altında sunduğumuz tek okula gitme biçiminde başarılı olamayanlara ne olacak? Peki, bir de, zengin bir müfredatlar alternatifi hazırladığımızı ve onlarla rahat eden ve başarılı olan öğrencilere rehberlik ettiğimizi düşünseniz? Bu tip sorular, doğrudan doğruya benim demokrasi ve demokratik okul eğitimi olduğuna inandığım şeyin kökünü iner.

Bu soruları göz ardı edersek, dar bir eğitim odağını yüreklendirmiş ve kendimizi, okullar tarafından çözülemeyecek toplumsal sorunlardan soyutlamış oluruz. Örneğin, herkesin yeterli sağlık sigortasına, yaşanabilir ve sahip olunabilir evlere, güvenli çevrelere ve dürüst çalışma karşılığı insanca yaşatacak ücretlere ihtiyacı vardır. Herkesin daha iyi eğitim sayesinde bu sorunlardan kurtulacağını varsaymak, dar görüşlülük, hatta kabalıktır, hele bu eğitim belirli akademik yeteneklileri ya da kapasitelileri kayırıyorsa. Bugün yoksulluk ücreti ödenen işler yine yapılmak zorundadır ve okullarda başarıyı rekabetçilikle ölçtüğümüz sürece, kaybedenler daima olacaktır.

Amaçlar konusunun değeri burada olanca canlılığıyla ortaya çıkar. Tek tip standart savunucularının herkese başarı vaat ettiği yerde, haklı şüphelerimizi dile getirebiliriz. Daha önce gördüğümüz gibi, amaçlar tartışmasının bir işlevi de bir toplumun kendini örgütlediği kurallara meydan okumaktır. Yoksulluk, iyi eğitim eksikliğine bağlanabilir mi? Yoksa burada neden-sonuç ilişkisi tersine mi dönmüştür? Bütün bir hafta boyunca dürüstçe çalışan bir insan, neden yoksulluk ücreti alır? Eğer herkes kolej eğitimi alırsa, bu-

günkü yoksulluk düzeyi işlerini kim görecektir? Bu soruları sordukça, tek tip standart savunucularının öne sürdüğü ana tezden şüphe duymaya başlar, hatta şunu bile sormaya gidebiliriz: bu insanların gerçek amacı ne?

Eğer amaç adaletse –yani tüm öğrencilere ihtiyaçlarına göre bir eğitim sağlamaksa– çözümün yolu, muhtemelen okullarda sunulanların çeşitliliğini adamakıllı artırmaktan ve toplumsal hayat kadar, özel hayata da katkısı olabilecek konuları kapsamaktan geçmektedir. Müfredatı çeşitlendirmek demek, üzerlerinde *kolay*, *orta* ve *zor* yazan dersleri alt alta yazıp, *zor=en iyisi* demek değildir. Müfredatı çeşitlendirmek demek, kolektif bir anlayışla, öğrencilerin ilgilerine ve yeteneklerine odaklanmış, ilginç ve esaslı bir ders programı oluşturmak demektir. Müfredatı çeşitlendirmek demek, okulların topluma, demokrasinin sadece koleji bitirenleri ve çok para kazananları değil, dürüst bir biçimde çalışan herkesi onurlandırdığını göstermek demektir.

John Dewey, genellikle istismar edilen satırlarında, "En iyi ve en düşünceli ebeveynlerin çocukları için istediği şey neyse, toplum da tüm çocukları için onu istemelidir. Okullarımız için bundan başka bir ideal, sığ ve son derece sevimsiz olacak; sırası geldiğinde, demokrasimizi çökertecektir," demiştir.[19] Ancak Dewey, toplumun tüm çocuklarına aynı müfredatı uygulamasını kastetmiyordu. Aslında içerik ve müfredat seçiminde aynılığa karşı o kadar kararlı bir mücadele vermişti ki, onun nasıl olup da böyle yorumlanabildiğine akıl erdirmek zordur. Dewey en iyi ve en aklı başında ebeveynlerin, her çocuğa göre en iyisi olan bir eğitimi isteyeceğine inanıyordu. Ama Dewey'in beklentilerinin tam tersine, standartlar akımı herkes için aynı eğitim konusunda bastırmaktadır.

Duyarlı eğitimciler, bir yandan da, okullarımıza uzun zamandır çöreklenmiş olan *tabakalama* sistemine de karşı çıkmaktadırlar. Çocukların görülür akademik başarılarına göre tabakalara kondukları bu sistemin son derece habis etkileri olmuştur. Aklı başında hiçbir gözlemci bunu inkâr edemez.[20] Ancak sorun sistemin kendisinde değil, tabakalara yüklediğimiz hiyerarşik değerlerdedir. Ticari ya da endüstriyel bir tabakadaki öğrencilerin, Whitehead'in salık verdiği gibi 'hem kültür, hem de belli bir yönde uzmanlaşmış bilgi' sahibi olamamaları için geçerli hiçbir neden yoktur. Ruhları örseleyen ayrımcılık, tabakalardan birini daha iyi kabul edip, ona en

üstteki akademik bilgi ve becerileri yüklediğimizde ortaya çıkmakta, hele bu üst tabakadaki öğrencilere bir de 'iyi çocuklar' dedik mi, zaten kötü olan bir durum daha da kötüleşmekte ve öğretmenler de çoğu zaman bunu yapmaktadır. 'Aşağı' tabakalarda yer alan öğrencilerin başınaysa, daha yetersiz öğretmenler atanması, incitmeye bir de aşağılama katmaktadır.

Okullar sadece akademik başarıyı (standart okul konularında başarı olarak sığ bir biçimde tanımlanmış bir başarı) değerli buldukça, bu sorunun cevap bulması zordur. Aşağı tabakalardaki öğrencilerin acılarını gözlemleyip de, tabakalama sisteminin tümden kaldırılmasını savunanlara karşı büyük bir sempati besliyorum, ama eğer amacımız her öğrenciyi kendi yetenekleri ve gayeleri doğrultusunda eğitmekse, bu bir çözüm değildir. Standart akademik konulardan çok farklı bilgi ve beceriler gerektiren alanlara ilgi duyan çocukları, bu konuları gerçekten isteyen öğrencilerle yan yana oturtmakla, bu çocuklara adil davranmış olmamaktayız. Bu öğrencilerin kendi meşru ilgilerini inkâr edip, onları başka alanlara zorlamak ve bu alanlara ilgi duyan çocuklarla rekabete mecbur etmek, ne kadar adildir? Demokratik eğitim konusunun tam göbeğinde yer alan bu konuya, ileride daha geniş bir yer ayıracağım. Burada sorulan sorular, standartlaştırılmış çözümler akınında atlanıp geçilmektedir.

Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi'nin (NCTM) *Standartlar 2000* belgesinin nasıl başladığına bir bakın.[21] Sokrates benzeri hiç kimse çıkıp da "Matematik öğretecek miyiz?" diye sormuyor. Cevap, ısmarlama bir "Kuşkusuz Sokrates" olsa bile, bu sorunun ardından diğerleri sökün edecektir: Kimlere matematik öğreteceğiz? Ne amaçla? Ne tür bir matematik? Matematiğin öğrencilerin dışavurdukları ihtiyaçlarla ilgisi ne? Bizim birincil amaçlarımızla ilgisi ne? Ve bu amaçlar neler?

Belge, 'yaşadığımız sıradışı ve giderek hızlanan değişim dönemine'[22] ve teknolojinin yaygın kullanımına bir cümleyle değinerek ilkeler konusuna geçer ve ilk ilke olarak 'Eşitlik İlkesi'ni vazeder. Ayrıntılı bir incelemeyi hak eden bu ilke, "tüm öğrenciler matematiksel düşünmeyi öğrenmelidir," temel varsayımıyla açılır.[23] Bu iddiayı ispatlamaya çalışmaz bile. Bize bunun ne anlama geldiğini ya da öğrencilerin neden böyle yapması gerektiğini değil de, şunları söyler:

> Okul matematiğinin eğitsel eşitsizlikte oynadığı tarihsel rol nedeniyle 'herkes için matematik' konusu üzerindeki vurgu önemlidir. Bir öğrencinin matematikteki yeterliliği, çoğunlukla onun daha sonra gideceği okulların ve karşılaşacağı iş fırsatlarının temel ölçütü olmaktadır. Ayrıca matematik, öğrencilerin, onlar için eşitsiz fırsatlar ve sonuçlar yaratan farklı dersler gördükleri bir uygulama olan tabaka sistemiyle de özdeşleştirilmektedir.[24]

Bu nedenle herkes matematikte yeterli olmak zorundadır. Bu daha fazla tartışılmadan kabul edilmesi gereken bir veridir. Raporun yazarları, matematikle tarihsel olarak özdeşleştirilen eşitsizliği gidermenin öteki, daha yüce gönüllü yollarına bir bakmak için bile duraksamazlar. Örneğin, yüksek okullarca kuşatılmış tüm öğrencilerin, yetenekleri ve ilgileri ne olursa olsun, ille de matematik dersi alması zorunluluğu neden kaldırılmasın? Gerekli matematiğin daha hassas ve pratik bir biçimde öğretilebileceği, yüksek okul-dışı dersler, neden geliştirilmesin? Eşitliğe giden yolun, herkesi matematikte yeterliliğe zorlamaktan geçtiğine neden karar verilsin? Bütünsel bir amaçlar tartışması, belki de başka bir yön gösterecektir.

Eşitlikle neyin kastedildiğinin dikkatli bir çözümlemesine ve her iki yönde de –hem benimsediğimiz liberal demokrasinin amaçlarına, hem de sınıflardaki gerçek uygulamaya doğru– uzanan bir eğitsel amaçlar tartışmasına ihtiyacımız var. Eğitsel amaçlar daima bağrında geliştikleri siyasi toplumun, zımni ya da açık amaçlarını yansıtır. Totaliter bir devlet, devletin çıkarını önceleyen amaçlar vazeder. Liberal bir demokrasi ise daha çok bireylerin ihtiyaçlarına odaklanan amaçlar üretir. Esasında meşruiyetini, vatandaşlarının, onu özgürce benimseyip koruma kapasitesinden aldığı için, bunu yapmak zorundadır da. Peki, böyle bir kapasite nasıl geliştirilir? Pek tabii ki –en azından kısmen– rehberliği olan ve bilgiye dayanan seçimler yapma pratiğinden. Böylece, baskı hakkına karşı daha baştan güçlü bir dayanak elde ederiz.

Baskıya karşı bir diğer tartışma da, onun insanları mutsuzluğa ve dirence sürüklediğidir. Eğer mutluluğu artırma niyetinde ciddiysek, her baskı eyleminin bir sorun yarattığını biliriz. Çıkan sorunla ilgilensek bile, baskı-

ya başvurmak zorunda kalacağımız zamanlar da olur, ama elimizde durup düşünme imkânı olduğu için, ikna yoluna gideceğimiz ya da hatta baskıyla almaya çalıştığımız sonuçtan vazgeçeceğimiz zamanlar daha çoktur. Baskıya başvurup vurmama konusunda ise, muhakememiz bize daima ihtiyaçları analiz etmemiz ve karşılıklı müzakereye bağlı kalmamız gerektiğini söyleyecektir.

Amaçlar Tartışması Canlanıyor

Amaçları tartışmamız gerektiğini, çünkü maksatlar, hedefler ve konu içeriği hakkındaki seçimlerimizde bir hükme varmamızı sağlayan kriterleri amaçların sunduğunu söylemiştim. Amaçlar aynı zamanda daha geniş topluma ve onun politikalarına da yöneliktir ve her iki işlev de önemlidir.

20. yüzyılda, okullarımızı daha insani ortamlar haline getirme konusunda önemli bir yol aldık. Dayak cezası gözden düştü (birçok eyalette yasadışıdır), daha çok çocuk liseye gitmeye ve mezun olmaya başladı, kızlar matematik ve fen derslerini seçmeye teşvik edildiler, sakat çocuklara göre ders programları yapılmaya, yoksul çocuklara yemek çıkarılmaya başladı.

Amerikan eğitimi, bu özlemleri ve kazanımları gerçekleştirmiş olmaktan kıvanç duymakta haklıdır. Yine de, bunlara ulaşmamızı sağlayan amaçları çözümleyerek, bu ve diğer maksatlarımızı daha da sağlam bir güvence altına alabilirdik. Örneğin, genç kızları fen ve matematik alanlarına yönlendirmeye niye karar verdik? E, adil bir şey de ondan! Eşitlik açısından bakınca gerekli görünüyor. Peki, eğer amaç eşitlikse, neden hastabakıcı, ilkokul öğretmeni, sosyal hizmetli ya da tam gün babalık eden delikanlıların sayısının bu kadar düşük oluşuna aldırmıyoruz? Buna, eşitliğin parasal eşitlik fırsatı anlamına geldiği, geleneksel kadın işlerinin ise düşük ücretli işler olduğu cevabı verilecek. Peki, bu işler önemli midir? E, kuşkusuz! Peki, öyleyse neden onlara da doğru dürüst bir ücret verip, daha dengeli bir eşitlik biçimi için mücadele etmiyoruz?

Amaçlarımızı daha derinden sorguladıkça –X'i neden yapıyoruz?– karşımıza yeni sorular ve ilk sorumuzun çözümüyle ilgili yeni olasılıklar çıkar. Bunlar bizi, burada verdiğimiz örnekte, genç kızları matematik ve fende kariyer seçeneğine teşvik ederken ihtiyatlı olmaya yöneltir. Eğer bu alanlar-

da eğitim görmek istiyorlarsa, onlara verdiğimiz teşvikin arkasından cömert bir desteğin gelmesi gerekir, ama bazı çok parlak genç kızlar, başka herhangi bir seçeneğin onların altında olduğuna inandırılırlar. Örneğin, ilkokul öğretmeni olmak isteyen kimi kızlara, "Aa, sen bunun çok üstündesin!" denir. Böylece, bu genç kızların kendilerine verdiği değer, geleneksel kadın rollerini reddetme üzerine kurulur. Yakıştırılan ihtiyaçlarla içsel istekler çatışmaya girer ve bir şeyi içinden gelerek yapma keyfi kaybolur.

Gelelim sonraki gayemize, yani her çocuğa, gayemize hizmet eden, en az kısıtlayıcı ortamda, karşılıksız ve uygun eğitimi sağlamaya.[25] Bu gayeye ulaşmaya çalışmak, müthiş surette pahalıya çıkmış ve hizmetlere olan talebin hızla çeşitlenmesine yol açmıştır. Şimdi de çok fazla çocuğu *öğrenme özürlü* diye damgalamış mı olduk? Kendimize niye böyle bir gaye koyduk? Önümüze yine eşitlik cevabı sürülecektir. İyi de bu alanda eşitlik ne anlama geliyor?

Bu soruları sormadığımız sürece, budalaca ve zararlı uygulamalara gömülmemiz olasıdır. Örneğin, bazı eyaletlerde, öğrenme özürlü diye etiketlenen çocuklardan (hatta özel sınıflardakiler bile), normal sınıflardaki öğrencilerin girdiği standart testleri yapmaları isteniyor. Bu çocukların kaydettiği ilerlemeyi gözlemlemek ve onlarla uğraşırken sürekli 'Acaba en doğrusunu mu yapıyoruz?' diye sormak kesinlikle anlamlı. Etiketleme hataları yakalıyor muyuz? Elverişli öğrencileri özel eğitimden çıkarmak –onları, üzerlerine yapıştırılan etiketin yarattığı olası utanma duygusundan kurtarmak– için yeterince çaba harcıyor muyuz?[26] Bütün çocuklar bir şeyler öğreniyor mu? Bu soruları, elimizi vicdanımıza koyarak cevaplamak gerekirse, bütün çocukları bu testlere zorlamak, amacının tersine hizmet eder gözükmektedir. Bazı çocuklar, sonunda yalnızca olumlu ödüller olması kaydıyla bu testlere girmeleri için teşvik edilmelidir. Ancak özel eğitimdeki tüm çocukların bu testlere mecbur tutulması korkunçtur. Ülkenin her dört bir yanından mide bulantısı, el titremesi, altını ıslatma şikâyetleri yağmaktadır. Eğer eşitlikle her çocuğa uygun bir eğitim sağlamayı kastediyorsak, her çocuktan aynı performansı beklemek ölümcül bir hatadır. Amacımızı unutup, sanki bütün çocuklar akademik olarak eşitmiş ve hepsi aynı standarda vurulabilirmiş gibi davranıyoruz.

Temel amaçlar perspektifinden hayran olunası amaçlar olarak sıraladığım her bir amacı tek tek çözümlemek mümkün ve yararlıdır. Bazen böyle bir çözümlemeyi, maksadın kendisi tayin eder (şimdi tartıştığımız iki örnekteki gibi). Başka durumlarda maksadın hâsıl ettiği sonuçlara bakmamız ve nerede yanlış yapmış olabileceğimizi görmek için esas amacımıza dönmemiz gerekir. Örneğin, okullarda dayak cezasının ve cinsel istismarın yasaklanması kesinlikle doğrudur, ancak bu, bir öğretmenin bir öğrenciye asla el sürmemesi anlamına mı gelir? Acaba uygun kucaklamalar kural dışı bırakılamaz mı? Ya da öfkeli bir kolu durduran bir el? Sıfır tolerans kurallarının yaygın kullanımında, feraset genellikle feda edilir. Esas amaç unutulur.

Aç çocukları doyurma konusunda bile sık sık amacımızı gözden kaybederiz. Birçok insan, çocukları 'aç çocuklar öğrenemediği için' doyurduğumuzu iddia eder. Oysa şu daha iyi bir cevaptır: Aç çocukları, aç oldukları için doyuruyoruz! Bu cevap, sınıf dışındaki toplumsal sorunlara dikkat çekmemize yardımcı olur. Çocukların karnını iyice doyurduğumuz halde, hâlâ bizim beklediğimiz kadar iyi öğrenemiyorlarsa, onları doyurmaktan vaz mı geçeceğiz?

Şimdi de eğitimin amaçları hakkında sorular sordurması gereken uygulamaların bir yoklamasına dönmek istiyorum. Zihnimizde, zeki ve sevecen bir yabancının bakışından seyrettiğimiz, tanıdık bir sahne canlandıralım[27] ve başka dünyalardan bir ziyaretçi okullarımızı ziyaret etmiş de gözlemlerini bizimle paylaşmak istiyormuş gibi yapalım. Ziyaretçi, eğitimcilerin temsilcisi Ed'le konuşmaktadır:

ZİYARETÇİ: İnsanlarınız vakitlerinin çoğunu, evleriyle ilgilenmek, çocuklarına ebeveynlik etmek ve eğlence/dinlence faaliyetleriyle geçirdiği halde, okullarınızda bu konuların nadiren ele alınması, bana çok garip geldi doğrusu.

ED: Bunun nedeni, okulları biraz uzmanlaşmış kurumlar olarak düşünmemiz. Okulun görevi akademik bilgi öğretmektir –yani evde kolaylıkla öğretilemeyecek şeyler. Evle ilgilenme, ebeveynlik ve dişe dokunur dinlence/eğlence faaliyetleri evde öğretilir. Aslında çoğumuz, böyle konulara

okullarda yer verilmesinin, aile hayatına uygunsuz bir müdahale olduğuna inanırız.

Ziyaretçi: Ah, evet. Bu sizin liberal mirasınızın bir parçası, değil mi? Peki ama bu gibi konuların iyi öğretilmediği evlerden gelen çocuklar ne oluyor? Gördüğüm kadarıyla böyle bir sürü çocuk var.

Ed: Haklısınız, bu bizi de kaygılandırıyor. Ancak, temel becerileri doğru dürüst kazanabilmiş çocukların, bu gibi diğer konuları kendi başlarına da öğrenebileceğine inanıyoruz. Bunu yapabilecek kabiliyetteler. İyi işler bulup, iyi evler için gereken maddi kaynakları sağlayabilecekler.

Ziyaretçi: Hmmm. Şey, kuşkusuz bunda bir gerçek payı var. Ama eğer yoksul evlerden –ille de parasal anlamda yoksul olmayabilirler, değil mi?– gelen çocuklar, büyük bir öğrenme güçlüğü gösteriyorlarsa, toplumun bu sorunla her düzeyde mücadele etmesi –diyelim ki yoksulluğu ortadan kaldırmak için bir şeyler yaparak, yetişkinleri evleriyle ilgilenmeye ve ebeveynlik etmeye teşvik ederek ve bunları okullarda öğreterek– gerekmez mi?

Ed: Ama veliler bunu yapmamızı istemiyor! Onlar bizden ebeveynlik yöntemleri üzerine nasihat etmemizi ya da bir tarzda kurulan yuvanın ötekinden daha iyi olduğunu telaffuz etmemizi beklemiyorlar. Okullarımızda herhangi bir değeri öğretmekte büyük güçlük çekiyoruz.

Ziyaretçi: Anlıyorum, kimseyi aşılamak istemiyorsunuz. Ama bu konuların dogmatikçe öğretilmesi gerekmiyor ki. İngilizce sınıflarında, lise öğrencileri, çocuk edebiyatını okuyup tartışabilirler. Sosyal bilgilerde ev yapma biçimleri ve ev geliştirme üzerinde durulabilir. Sanat derslerinde ev yapmanın estetiği okutulabilir. Fen bilgisinde çocuk gelişimi. Yabancı dilde, konukseverlik örüntüleri tartışılabilir. Matematikte, sosyo-ekonomik statüyle okul başarısı arasındaki yüksek ilgileşim gösteren istatistikî çalışmalara bakabilirler. Tabii bunlar sadece bir örnek.

Ed: Üstelik çok iyi örnekler! Ne var ki, ders programlarımız zaten o kadar yüklü ki, bunca konuyu nasıl sığdırabiliriz, bilemiyorum.

Ziyaretçi: Böyle söylediğim için kusuruma bakmayın ama belki de ne yapmaya çalıştığınızı pek de derinlemesine düşünmüyorsunuzdur.

Ed: Bütün çocuklara, bu toplumda başarılı olabilmek için neye ihtiyaçları olduğunu öğrenme şansı vermeye çalışıyoruz. Bütün çocuklara!

Ziyaretçi: Çok güzel, doğrusu övgüye değer. Peki, başarıyı nasıl tanımlıyorsunuz? Eğer çocuk oto tamircisi olmak isterse, okul başarısız mı oluyor? Okullarda, güzellik uzmanı olmak isteyen kızlara yer var mı?

Ed: Biliyoruz ki bu tür seçimleri daha sonra yapacaklardır. Önce sağlam bir temel eğitim alsınlar da.

Ziyaretçi: Birçok sınıfı gözleyip, bir sürü öğrenciyle konuşma fırsatı bulunca, insan sanki birçok genç bu tür mesleklere göğsünü gere gere değil de kazara girmiş gibi geliyor –çünkü okullarda bu tür ilgiler ve yetenekler öylesine köreliyor ki. Gençler, kendilerini sanki daha üstün işlere layık olamamışlar gibi hissediyorlar. Ortada onları yaralayıcı bir durum var.

Ed: Konudan sapıyoruz. Bunun ev yapma ve benzeri konuları öğretmekle ne ilgisi var?

Ziyaretçi: Ama mutlulukla ilgisi var. Ve benim bu konuları ilk sıraya koymamın nedeni de bu. Eğer mutluluk, ücretli iş dışındaki alanlarda bulunuyorsa, bu alanların eğitim içine alınması gerekmez mi? Ve insanın işi de mutluluğunu etkilediğinden, eğitim bunu da kapsamalıdır. Neyse, tam da şunu diyecektim...

Ed: Sormaya çekiniyorum.

Ziyaretçi: Sanki toplumunuz, hükümetiniz, her neyse, uyuşturucu maddelere karşı kaybedilmiş bir savaş verir gibisiniz.

Ed: İşte elime düştünüz! Madde istismarının tehlikelerine karşı sıkı bir eğitim *veriyoruz*.

Ziyaretçi: Evet, evet. Ama televizyonlarınız, bazıları son derece tehlikeli olabilecek ilaç reklamlarıyla dolu. Öğrencilerinize, nasıl yönlendirildiklerini görebilmeleri konusunda yardımcı oluyor musunuz?

Ed: Şey, biz daha çok yasadışı ilaçlardan yana kaygılıyız.

Ziyaretçi: Düşük sosyo-ekonomik statülü çevrelerden gelen birçok ergenin, pahalı, marka giysiler giydiğinin farkında mısınız? Pekâlâ, çok daha ucuza giyinebilir ve kendilerini derslerden alıkoyan yarım günlük işlerden uzak durabilirler.

Ed: Yani siz bizim tüketici eğitimine de el atmamızı istiyorsunuz, ev kurma, ebeveynlik ve –sözünüzü kestim galiba.

Ziyaretçi: Belki de şimdi tam sırası. Herkes mutluluk peşinde koşarken, okulların bu konuda hiçbir şey yapmaması çok üzücü.

Ed: Size bu konuyu daha çok düşüneceğime söz veriyorum. (Başını iki yana sallar.) Ama yapacak bir şey göremiyorum.



Bu bölümde amaçlar tartışmasının, ciddi ve uygun bir eğitim programını ayakta tutabilmekte hayati bir rol oynadığını ve geçmişte bunun nasıl yapıldığını göstermeye çalıştım. Günümüzde, toplumsal düşüncedeki değişimler ve teknolojideki yaygın değişikliklerle, okullarda neden belli gayeleri benimsetmeye çalıştığımız, özel yaşama ve işteki mutluluğa dönük eğitimi neden hâlâ ihmal ettiğimiz konularını ele almak, her zamankinden daha önemli gözüküyor.

İkinci Ayrım
Özel Yaşam Eğitimi

ÖZEL YAŞAM EĞİTİMİ

Dördüncü Bölüm'ün sonunda Ed, Ziyaretçinin fikirlerini düşüneceğine söz vermişti. Bunu şimdi biz yapacağız. En büyük mutluluk fırsatlarını özel yaşamın sunduğunu hemen hemen herkes kabul eder. Peki, özel yaşamın güzelleşmesine eğitim neler katabilir?

İnsanoğlunun en önemli görevlerinden biri –hemen hemen herkes için geçerlidir– bir yuva kurmaktır ve çocuğun bahtı, doğduğu evin türüne yakından bağlıdır. Başka bir dünyadan gelen ziyaretçimiz, eğitimin ev idaresini ihmali karşısında şaşalamıştı. Hayatlarımızda bu denli merkezi bir yer tutan bir şey, nasıl olur da okullarda sürekli ihmale uğrar? Eğer müfredatımızı yeniden tasarlasaydık, içine ev kurup yürütmeye dair neler dâhil ederdik?

Bir yuva kurmanın yanında, çoğumuz aynı zamanda ebeveyn de oluruz ve bu görev de okullar tarafından büyük ölçüde ihmal edilir. Eğer insanın yuvası ve ebeveyni, okul yaşamındaki başarı veya başarısızlığını, hayattaki başka şeylerden çok daha fazla belirliyorsa, okulların, daha çok çocuğun hayata daha iyi bir başlangıç yapmasını sağlamak üzere ebeveynlik eğitimi vermekle ilgilenmemesi tuhaftır. Bugün hepimiz, okulların tüm çocuklara ekonomik başarı için gerekli bilgileri öğretmesi gerektiği gibi bir tutum almış görünüyoruz. Böylece onların da kendi çocuklarına daha iyi evler sağlayabileceği varsayılıyor. Ancak, salt ekonomik yükselmenin daha iyi evleri garanti ettiği açık değil. Üstelik şimdi okula giden ve yoksul evlerden gelen çocuklar, öğrenmekte zorlandıklarından, ekonomik koşullarını ya da gelecekteki ev yaşantılarını iyileştirmekte, şans onlardan yana değil.

Yine, birçoğumuz için bir yere ve oradaki yeryüzü şekillerine bağlanmak büyük bir zevk kaynağı olduğu halde, doğa tarihi dersi müfredattan düşmüş, yerini fizik, kimya, biyoloji gibi özel bilimlerin sistematik dersleri almıştır. Yer sevgisi yerine, küresel bir ekonomi için eğitim veriyoruz.

Ayrıca, mutluluğu yakalamakta önemli bulduğumuz ruh ve karakter konuları da var ki, düzenli müfredata bunları dahi dahil ettirmek bir mesele. Karakter eğitimi bugünlerde bir canlanma içine girdi, ama taraftarları, ka-

rakterin doğrudan doğruya, bir erdemden ötekine geçerek öğretilebileceğini varsaymak gibi bir hata yapmaktalar. Aslında karakter gelişimi de tıpkı mutluluğun tadılması gibidir; ancak dolaylı olarak amaçlanabilir.

Son olarak, belli toplumsal erdemleri ve hoşa giden kişilikleri olan insanların mutlu olma ihtimalinin, bu tür özellikleri olmayanlardan daha yüksek olduğunu biliyoruz. O halde, bu erdemlerin eğitimle geliştirilip geliştirilemeyeceği konusuna değinmek anlamlı. İkinci Ayrım'da işte bu konuları ele alacağız.

Beşinci Bölüm

BİR EVİ ÇEKİP ÇEVİRMEK

Birinci Bölüm'de gördüğümüz gibi, ev yaşamı çoğu insan için en önemli mutluluk kaynağı olduğu halde, ev işleri Batı toplumlarındaki genel eğitimde hiçbir zaman ön planda yer almamıştır. Eğitim programları erkekler tarafından düzenlendiği için, bunlar toplumsal yaşama –erkek yaşamına– dönüktü. Ev işleri, evlerde ve bir de sadece kadınlar için olan okullarda öğretilirdi. Ev işinin kadın işi olduğu yolundaki yaygın inanış, onun genel eğitimde neden bu kadar ihmal edildiğinin anlaşılmasına yardımcı olur. Ayrıca kızlara öğretilirken, konunun neden yüzeysel ve teknik düzeyde ele alındığını da açıklar. En derin felsefi sorular es geçilir.

Evi çekip çevirme ne demektir? Bir evi olmak ne anlama gelir? Wallace Stegner, yaklaşan taşınma yüzünden kederlenen bir karakterini, "evin ocağı olan Franklin marka sobaya bakarken tasvir eder. Sobanın üzerindeki yazıyı okur: "Ey o şanslı, ey o mutlu gün/Yeni bir aile yerini bulmuştur/Dünyadaki onca ev yığını arasında."[1] Birkaç cümle sonra, Stegner'in anlatıcısı şöyle der: "Ev, ancak ulusun evsizlerinin tam olarak kavradığı ve köksüzlerinin tam olarak anladığı bir kavramdır."[2] Evin, ciddi araştırmayı hak eden bir konu olduğuna şüphe yok.

Temel Bir İhtiyaç Olarak Ev

İnsanlar ister bir yerde ikamet etsinler, ister oradan oraya dolaşsınlar,[3] kendilerini *ev* diye adlandırılan bazı fiziksel ve toplumsal vasıflarla bağdaştırırlar. Göçebe kabileler, bir yerden diğerine giderken, evlerini de beraberlerinde götürürler. Bu durumda evi, insanlar, hayvanlar, eşyalar, çadırlar, görenekler ve genellikle de seyahat rotaları tanımlar. Batı toplumunda da bir sürü insan taşınıp durur, ama bir gün gelir, evsizler dışında hepsinin, ev denilen fiziki bir mekânı olur. Batı toplumlarında oradan oraya taşınıp duran bazı kişilerin, sürekli yer değiştiren göçebe halklardan daha zayıf bir ev duygusu vardır. Bu gözlem bizi, bir evi ev yapanın ne olduğunu sormaya yöneltir.

Ev, her ne kadar nadiren temel ihtiyaçlar arasında sayılsa da, bence öyledir (bkz. Birinci Bölüm). Ev, diğer temel ihtiyaçların hepsinin bir çatı altında toplandığı ve ayrıca birçok isteğin de doyurulduğu yerdir. Her temel ihtiyaç baştan sona evde karşılanmaz; tedavi olmak, gıda ve giyim-kuşam satın almak için dışarı çıkmamız gerekir. Ama ihtiyaçlar evde belirlenip planlanır. Randevular alınır, alışveriş listeleri yapılır, reklamlar incelenir, istekler gözden geçirilir ve hayaller paylaşılır. Ev ihtiyaçların bütünleştiği yerdir. Evi olmayan bir kişi her temel ihtiyacını karşılamak için ayrı bir kaynağa başvurmak zorundadır.

Bu bütünleştirme işlevi, ev ihtiyacının temel bir ihtiyaç sayılması için yeterli bir neden teşkil eder mi? İnsan ihtiyacı olan besini, suyu, tıbbi tedaviyi ve barınağı bulduğu sürece, evi olmadan da hayata devam edebilir. Ama ev aynı zamanda özel eşyalarımız için emin bir depolama yeridir. Bazı evsiz insanların, genel barınaklarda kalmayı reddetmelerinin nedeni, tam da bu özel eşyalarının oralarda emniyette olmayışıdır. Bizler zaman zaman evsizlerin aslında bir ev istemediklerini sanma yanılgısına düşeriz. Güya, sokaklarda yaşamayı tercih edermiş gibi bir halleri vardır. Eğer onları daha dikkatle dinlersek, çoğunun aslında bir ev istediğini, ama bu *evi*, hem kendilerinin hem de özel eşyalarının güvenle kalabileceği bir yerle birleştirdiklerini anlarız. Robert Coates'un işaret ettiği gibi "Sokak ev değildir,"[4] ama emniyet ölçütünü kimi barınaklarımızdan daha iyi karşılayabilir.

Evin, ihtiyaçları bütünleştirici işlevine ilaveten bir de belli bir istikrarı vardır. İnsan orada sadece eşyalarına bir yer bulmakla kalmayıp, bunu yıllarca *aynı* yerde sürdürme olanağına da kavuştuğu gibi, girip çıkarken yabancılar tarafından sorgu-suale maruz kalmaz. Aile üyeleri ya da aynı mekânı paylaşan başkalarının sorularına muhatap olabilir, ama bu genellikle ya onların bizim için kaygılanmalarından ya da bizim kendi dikkatsizliğimizden kaynaklanır. Nerede olacağımızı, bize nasıl ulaşılabileceğini ya da kaçta eve döneceğimizi söylemeyi unutmuş olabiliriz. Evin istikrarı, biraz da sakinlerinin sorumlu davranışından gelir. Örneğin, eşyalarımızın belli bir yerinin olması, onları evin her tarafına yaymayıp orada muhafaza etmemizi icap ettirir. Ayrıca bizi, başkalarının eşyalarına dikkat etmeye ve bu eşyaların bulunduğu yerlere izinsiz girmemeye zorlar.

Pek çoğumuz için evin çok önemli bir özelliği de sağladığı mahremiyettir. Eve bir ferahlama duygusuyla girer, dış dünyaya kapılarımızı kapatırız. Bu, evlerin oldukça yeni bir özelliğidir; dört çiftin büyük tek bir yatağı paylaştığı, etraflarının ise, yerlerdeki hasırlar üzerinde yatan bir güruh insan tarafından sarıldığı günlerin hikâyeleriyle şaşkına dönmek için, Ortaçağ'a gitmek yeter.[5] Viktoryen dönemde ise, mahremiyet ahlaklılıkla neredeyse özdeşleştirilmiş ve ortak odalar, yatak odalarından (çoğunlukla kalın bir duvarla) kesinlikle ayrılmıştır. Larry Ford bu konuda şöyle yazıyor:

> Viktoryen ev mimarisi, münasip davranışlarla münasip mekânlar arasındaki ilişkiyi vurgulardı. Arzu edilen orta sınıf davranış ve terbiyeyi teşvik etmek için, Viktoryen evlere, misafir odaları, müzik odaları, yemek odaları, çocuk oyun alanları eklendi. Fransızların apartmanlarıysa giriş holü olmadığı ve yatak odaları, daha genel amaçlı odalarla aynı katta olduğu için, ahlaksız değilse de ahlak dışı bulunarak eleştirildi.[6]

Mahremiyetin olmayışı ahlaksızlık anlamına tabii ki gelmediği gibi, bu, çocuklara, başka kültürlerin evleri ve yol-yordamları konusunda verilecek bir derstir. Günümüzde pek çok göçmen aile, mecburiyetten, biz ötekileri rahatsız edebilecek biçimlerde de olsa, aynı alanları paylaşmaktadır.

Eğer mahremiyet arzusu kültürel olarak belirlenmişse, onu evrensel ya da temel bir ihtiyaç sayamayız. Ancak bizlerin yaşadığı toplumsal ortamlar da evrensel değil; belli bir zamanda ve mekânda yaşıyoruz. Günümüz liberal demokrasilerinde, muhtemelen çocuklar bile bir mahremiyet ihtiyacını ifade etmekte ve büyükler de bu ihtiyacı yerine getirmeye çalışmaktadır.

Bir evin en önemli özelliği –onu, çağdaş Batı toplumunda kesin bir temel ihtiyaç haline getiren şey– galiba, onun bize bir adres ve kimlik sağlamasıdır. Ev, insanların bizi bulduğu, bizim de iletişim kurmak üzere başkalarına ulaşabildiğimiz yerdir. Adresi olmayan birine, herhangi bir şey –iş, gıda kuponu, katalog, randevu– için başvurmanın ne denli güç olacağını bir düşünün. Bizim toplumumuzda adres, istikrardan ya da mahremiyetten bile önemlidir. Adresi olmayan bir insanın, tartıştığımız diğer arzulanır özellikleri taşıma ümidi yoktur. Ne kadar palas, kalabalık ve istikrar-

sız olursa olsun, bir ev insana bir kimlik kazandırır. Kimliğe olan ihtiyaç ve bunu adresten ayırmanın imkânsızlığı, evin temel bir ihtiyaç olarak sınıflandırılması için yeter de artar bile.

Ev ve bireysel kimlik konusu, bizi benliğimizin bir uzantısı olan fiziki evi (ev binasını) ele almaya götürüyor, ama bu konuya geçmeden önce, buraya kadar tartışageldiğimiz konuların mutluluk ve eğitimle bir ilgisi olduğunu kaydedelim. Eğer temel ihtiyaçlarımız karşılanmazsa, mutlu olamayız; burası çok açıktır. Bu itibarla eğitimin temel amacı, toplumsal ya da sivil bir amaçtır ve bu amaç, temel ihtiyaçların kısmen de olsa kültür tarafından belirlendiğini anlayıp öğrencileri, toplumun diğer mensupları acı çekerken rahat edememe duygusuna yöneltme biçiminde ifade edilebilir.

Benliğin Uzantısı Olarak Ev

İnşa edilmiş mekânlar bedenlerimizin uzantıları olarak kabul edilebilir; kendi etrafımızı kuşattığımız şeyler de benliğimizin parçalarıdır.[7] En yoksul evin bile pencere pervazında açan bir sardunya bulunabilir ve ona bakan bizler biliriz ki, orada yaşayan kadın içindeki güzelliği onunla yansıtıyordur. Yoksul, kırsal bölgelerden geçeriz, gözümüze pek çok yeşillik ve eski teneke kutularda boy veren envai çeşit çiçek takılır.[8] Bazı yerlerde bu manzara özellikle güzeldir ve özgünlüğüyle bizi çarpar. Kimilerinde ise özenti durur. Aradaki fark neden ileri gelir? Cevap galiba şunda: bazılarında, yeşillikler kendine has bir benliğin uzantısıdır, diğerleri ise kötü bir kopyadır. İlerledikçe bu konuyu daha da deşeceğiz.

Orta sınıfın hatırı sayılır bir büyüklüğe ulaştığı zamanlardan beri, yazarlar burjuvaziyle eğlenmişlerdir. Bu tür insanların gözlerinin, mülkiyetten, ortalama olmaktan ve toplum içindeki yerlerinden başka bir şey görmediği varsayılmıştır (ve çoğu kez gerçekten öyledir). Eğer *hakiki* bir ben'e inanıyorsak, burjuvazinin bu ben'i, saygıdeğer ama sahte bir ben uğruna feda ettiği söylenebilir. Bence olaya böyle bakmak yanlış. Bütün benler gerçektir ya da hakikidir, içimizde bir yerde pusuya yatmış bir hakiki ben yoktur.[9] Sorun, oluşmaktaki benin ne tür bir ben olduğudur? Hermann Hesse, "Burjuva... doğası itibariyle dürtüleri zayıf, endişeli, kendini ele vermekten korkan ve kolay yola gelen bir yaratıktır," diyor.[10] Bu, eğitim

tartışmasında ayrıca vakit ayırmaya değer, önemli bir eleştiridir, ama mesele bununla bitmiyor.

Komünist felsefe, açgözlülüğüyle ve üst sınıfların gönüllü çanak yalayıcılığını yaparak proletaryanın sömürülmesine katkıda bulunmakla suçladığı burjuvaziye –bir sınıf olarak– acımasızca saldırır. Bu eleştirideki gerçek payını görmek için insanın kendini komünizme kaptırması gerekmiyor. John Kenneth Galbraith, yaygın ekonomik refahla belirlenen bir toplumun, yoksulların acılarını dindirmeye yönelik yasaları çıkartmasının muhtemel olmadığını gayet inandırıcı bir dille anlatmıştır.[11] İç huzurumuz yalnızca çok, daha çok mala sahip olma arzusuyla bozuluyorsa, büyük toplumsal değişimleri başlatacak temeli oluşturamaz. Bu konu, tarihsel, siyasi ve iktisadi perspektiflerden iyice araştırılmalıdır.

Bizi burada ilgilendiren ev ile benlik arasındaki bağlantılar; her ne kadar toplumu ve toplumsal sınıfları incelemek önemliyse de, bireylere ve onların birbirlerinden nasıl farklılaştığına bakmak da önemli. Hesse'in *Bozkır Kurdu*'nun kahramanı olan Harry Haller, burjuva yaşamından nefret eder, ama bir o kadar da ona doğru çekilir. Temiz, mis gibi kokan, düzenli ve rahat bir evde yaşamak ister. Böyle evlerde odalar kiralar. Ama kendi odası, kitaplar, gazeteler ve oraya buraya saçılmış şarap şişeleriyle darmadağındır. (Harry'deki kurtluğun bir belirtisi olduğuna inanmamız istenen) bu dağınıklık, vahşi, yalnız, evin geri kalanından ve çevreden farklı bir şeydir. Harry'nin dağınıklığını meydana getirenler –kitaplar ve gazeteler– onun entelektüel, özel bir yalnız kurt olduğunu açığa vurur.

Harry, içinde, birbiriyle savaşan ve ötekine duyduğu nefretle kendini yiyip bitiren iki ben olduğunu bilir. Onları barıştırmak imkânsız gözükmektedir; bunun üzerine intihar düşüncesine sürüklenir. Romanın öteki karakterleri ona, her insanın bir çelişkiler yumağı olduğunu, aslında insanda birbiriyle çatışan ikiden de fazla ben bulunduğunu anlatmaya çalışırlar. Harry, nefret etse de burjuva yaşamına çekildiği –özellikle, burjuva entelektüel yaşamı diye sunulan şeye (bir başka korkunç çelişki)– için, başka çıkış yolu görememektedir. Yapmayı hem istediği, hem de istemediği bir zi-

yarete hazırlanırken, kederle ortalama yaşam tarzını ve insanların yaptığı seçimleri düşünür:

> Aslında içlerinden hiç gelmediği halde, ziyaretler yapıp sohbetlere dalıyor, bürodaki masa-sandalyelerinin başında saatlerini geçiriyorlar; yaptıklarının hepsi zoraki, mekanik ve insanın özüne aykırı, sanki hepsi birer makineymiş de bu işleri yapsalar da yapmasalar da fark etmezmiş gibi... zaten onları kendi yaşamlarını eleştirmekten.... sürdükleri yaşamın boşunalığını, umutsuz trajedisini, sığlığını, budalalığını ve hepsinin üstünden sırıtan o dehşet belirsizliğini fark etmekten alıkoyan da, bu durmak bilmeyen makine.[12]

Harry'nin durumu, tıpkı Lightman'in *The Diagnosis*'indeki [Teşhis] Bill Chalmers gibidir, ama Bill'in bedeni, herhangi bilinçli bir düşüncenin eseri olmaksızın, intihara hemen hemen karar vermişken, Harry umutsuz ama eleştirel bir özerkliğe tutunmuştur. İkisi de kendi durumunu, riyakârlık barındırmayan bir mutluluğa kavuşacak biçimde çözümleyememektedir. İşte burada eğitimin önüne bir armağan bahşetme fırsatı çıktığını görüyoruz. Bill'in de, Harry'nin de hiç girmek istemediği çözümlemeyi o teşvik edebilir. Aslında Harry, burjuva ikiyüzlülüğünü lanetlerken, kendininkini atlamaktadır. Orta sınıfa özgü bazı rahatlıklara alışmış olan Harry, bunları sağlayanları küçümsemektedir. Muayyen zamanlarda temizlik, alışveriş yapmak ve çalışmak gibi değersiz işlerden kaçma arzusu, doğal olarak insanın bütün bunları yapması gerektiğinin farkında olmasıyla çatışır. Bozkır Kurdu'nun bir kaçış yolu uyuşturucu dünyasıdır ve bu da ergen tartışmasında çok önemlidir. Öğrenciler çelişkiyi çözmenin bir başka yolunu görebilirler mi? Evlerinden neden kaçmak isterler? Bunu yaptıklarında neleri kaybederler?

Komünist düşünürler, Hesse ve toplumsal eleştirmenler, büyük toplumsal resme genellikle eleştirel bir bakış açısı getirir, ama bu arada günlük yaşamın ayrıntılarında saklı iyiliği ve sevinci atlarlar. Tipik bir burjuvanın kolay yola geldiği ve sıkıcı bir hayatı olduğu doğruysa, Harry Haller'in hayran olduğu mis gibi evi ayakta tutan kadının çocuklarını karşılıksız sev-

diği, kocasına gerçekten düşkün olduğu, evinin odalarına güzellik katan çiçekler beslediği, yaşlı ebeveynine baktığı ve onun yardımı olmasa ayakta duramayacak bir kiliseyi desteklediği de doğrudur. Huzur yüzü göstermeyen kocası bazen önemli işler bitirir ve akşamları eve keyifli döner. Çocukların büyüdüğüne şahit olmakta, bir bahçeye göz kulak olmakta, mevsimlerin değiştiğini gözlemekte, bir komşuya ya da iş arkadaşına yardım etmekte bir sevinç vardır.

Burjuvazinin tüm üyeleri birbirinin aynı değildir. Eleştirmenlerin doğru olarak teşhis ettiği güçlerin baskısı altında eğilip bükülse de, hepsinin ayrı bir yaşamı, ayrı bir karakteri vardır. Hesse'in böylesine aşağıladığı, burjuva yaşamının gündelikliği –yoğunluğunu kaybetmiş olması– bazıları için bayram edilmesi gereken bir yaşam biçimidir. Üstüne titrenen birçok anı ve hayallerdeki birçok özlem, burjuva evinin temiz perdeleri, lavanta kokulu çarşafları ve mutfağından yükselen mis gibi kokularla doludur. Romanlar, şiirler ve biyografiler, toplumsal eleştirmenlerin böylesine kolaylıkla dudak büktüğü imgelerle tıka basa yüklüdür. Kaldı ki bu tek yaşam tarzı da değildir. Temiz evler, müşfik babalar, hünerli kadınlar, müstesna yemekler, içinden çıkılmak istenmeyen evler olduğu gibi, pis evler, zalim babalar, miskin ve beceriksiz kadınlar, uyduruk yemekler ve sakinlerinin bir an önce sıvışmaya baktığı evler de vardır.

Ev hayatı eğitimi son derece girift bir iştir. Malzeme sıkıntısı çekilmez; büyük edebiyat yapıtları gibi, her yerde bas bas bağıran reklamlar ve bulvar gazetelerindeki hikâyeler de malzeme doludur. Soru, nereden başlanıp nasıl ilerleneceği ve her dönemeçte karşımıza çıkan güçlüklerdir. Örneğin, öğretmen Bayan A'nın, evler ve evişleriyle ilgili bir üniteye (ünite mi olmak zorunda?) Proust'un *Remembrance of Things Past* (Geçmiş Zamanın İzinde)'ından birkaç sayfa ile başlamaya karar verdiğini varsayalım. Seçtiği sayfalar büyük bir ihtimalle çay ve madlenlerin canlandırdığı anılarla ilgili sayfalar olacaktı –duyularımızın, anıları canlandırmaktaki gücünü ortaya koyan harika bir bölüm.[13] Parça okunduktan sonra, yaşanmış benzer kişisel deneyimlerin ya da canlanan anıların su gibi akması beklenir. Lakin kazın ayağı böyle değildir!

Bugün okullarımızda, varoluş sorularıyla ilgili tartışmaları başlatırken edebi parçalardan nadiren yararlanıyoruz. Sistem, ya bir yapıtın baştan so-

na okunması (ve kusturana kadar çözümlenmesine) ya da içeriğe hiç bakılmaksızın, yapıt-yazar eşleştirmesine dayanıyor. Ve bu ikinci tür ödevde başarı, kültüre hâkimiyetin bir kanıtı sayılıyor. Bunlardan birincisi, yani kitabın tümünü okumak genellikle diğerinden çok daha kötüdür. Bütün bir sömestr boyunca *Scarlet Letter*'i (*Kızıl Damga, 1963; Kızıl Harf, 1975*) 'hafızlayan' bir sınıfın çektiklerine daha yeni şahit oldum sayılır. Sömestrin sonuna gelindiğinde, hepsi kitaptan, öğretmenlerinden ve genel olarak okumaktan nefret ediyordu. O zaman hemen şu soru akla geliyor: Şimdiki haliyle sistem, Bayan A'nın Proust'tan birkaç sayfa okumasına ve yapıt hakkında biraz daha bilgi verip, bir tartışma başlatmasına izin verecek mi?

Öğrencileri kendi deneyimleri hakkında konuşmaya teşvik etmenin taşıdığı ciddi kişisel zarar potansiyeli ayrı bir güçlük. Okul sahnesine, başka bir dünyadan gelen Ziyaretçinin gözleriyle bakarken, gerçek bir eğitimin kişisel deneyimi görmezden gelebileceğini tasavvur edemeyiz. Bunun önemi üzerinde duran eğitim kuramcıları, günümüzde de vardır.[14] Kişisel deneyim son derece önemlidir, ama onun bugün okullarda ihmal edilmesinin tek nedeni aptallık değildir. Öğrenciler yaşadıkları ve hayal ettikleri evleri anlatmaya başladıklarında, konuşmaya zorlanmayacaklarından, hatta kimi konularda susmalarının takdir edileceğinden emin olmak isterler. Bu tür tartışmaları teşvik ederken, ortaya nelerin dökülecekğini ya da bir öğrencinin konuşmuş olduğu için daha sonra ne kadar büyük bir pişmanlık yaşayabileceğini bilemeyiz. Bu tür tartışmaları verimli bir biçimde yürütmek, duyarlılık ve pedagojik ustalık ister.[15]

Ancak benzer bir ustalık, sınıf, ırk ve toplumsal cinsiyetle ilgili tartışmaları yürütmekte de gerekir. Eleştirel kuramcıların ciddi bir kaygısı, eleştirel pedagogların çabalarının, bilgelik ve pratik eylem yerine, kızgınlık, yabancılaşma ve umutsuzluk uyandırmasıdır. 'Tartışma' ölçüsüzce içini boşaltmaya ve suçlamaya dönüşüp gruplar arasındaki ayrılığı daha da körükleyebilir.[16] Benim burada benimsediğim perspektiften bakıldığında, en ciddi sorun, kişisel deneyimin gerçekten ortadan silinmesidir. Eğer kimlik, sadece sınıf, ırk, toplumsal cinsiyet ya da etniklik terimleriyle tanımlanırsa, tekil kişisel deneyim kaybolur. Sadece anılar, yakınlık duyulan sınıfın tarifine uyacak biçimde tahrif edilmekle kalmaz, umut edilen gelecek hesapları

da ona uydurulur. Eleştirel kuramcılar, yine de, sınıflarda ırk, toplumsal cinsiyet ve sınıf tartışmaları açılmasını istemekte haklıdır, ancak baskının koşullarını çözümlerken, bir yandan kişisel deneyimi korumanın yollarını bulmamız, bir yandan da bu gibi şeyleri daha ustaca ve duyarlı bir biçimde nasıl yapabileceğimizi öğrenmemiz gerekir.

Kişisel deneyimin hakkı teslim edilmeli, ancak standart eğitsel değerlendirme biçimlerine tâbi tutulmamalıdır. Eğer başlama yeri olarak edebiyatı alırsak, çocuklar edebi bir deneyle baş başa kaldıkları için kendilerini rahat hissetmeli, belki de kendi kurgusal hikâyelerini yaratmalıdırlar. Bir öğretmen öğrencilerine, anlattıkları hikâyelerin, gerçekten kendi özgeçmişlerine mi ait, yoksa tamamen kurmaca mı olduğunu asla söylemek zorunda bırakılmayacaklarını söyleyebilmelidir. Bu, bazı endişeleri giderebilir.

Karşılaştığımız bazı güçlüklere değindiğimize göre, şimdi sıra bedenlerimizin uzantısı olarak evler konusunu incelemeye geldi. Konuya, edebi karakterlerin odalarının ve eşyalarının incelenmesinden neler öğrenebileceğimizi sorarak girebiliriz. Harry Haller için neler söyleyebiliriz? Peki ya Proust? Bill Chalmers? Karakterleri, ayrıntısı bol herhangi bir kitaptan seçebilir ve bedenlerinin, inşa edilmiş mekânlardaki ve eşyalardaki uzantılarının oluş biçimlerine bakarak, karakterlere dair sürüyle çıkarsama yapabilir, arada bir yerde durup, öğrencilerden "Sizin odalarınız ve eşyalarınız, sizin hakkınızda neler söyler?" sorusunu cevaplandırmalarını isteyebiliriz.

David McCullogh'un John Adams biyografisini okuyanlar, Adams'ın ve Thomas Jefferson'un evlerinin ve eşyalarının tasvirinin, tam bir zıtlık gösterdiğini fark edeceklerdir. Adams, Masschusets kıyılarındaki kökenlerine mümkün olduğunca sadık kalmaya çalışarak, itidalli ve tutumlu bir hayat sürerken, Jefferson hiç düşünmeden para harcadı ve borç içinde son nefesini verdi. Jefferson, arkasında bugün hâlâ turistler ve mimarlık öğrencilerince ziyaret edilen bir malikâne ve arazi bıraktı; malikânesi onun estetik vizyonunu göstermektedir, ancak eşyaları incelediğimizde, tutumlu ve basiretli olmadığını anlarız. Adams'ın eşyaları ise, hem onun evine duyduğu sevgiyi, hem de New England deyince genellikle akla gelen erdemleri gösterir. [17]

Bu tür bir inceleme, bir kişisel deneyim çalışmasıyla sınıf incelemesini yakınlaştırır ve kişiselleştirir. Sınıf kelimesinin kullanılmasından kuşku-

suz kaçınılabilir, ama ya bir öğrenci bu kelimeyi kullanırsa? İnsan işçi sınıfı mensubu olmaktan utanmalı mı gurur mu duymalı? Peki ya burjuvazinin mensubu olmaktan? Ya da en üst sınıfların? Böyle bir çalışma, elde hazır birçok hikâyenin bulunmasını sağlar. Öğrenciler *Aunt Arie* [Arie Teyze]'yi okurken, yoksulluğun bir yaşam ölçütü olmadığını hissedebilirler.[18] Onun hikâyesinde, eski teneke kutulara dikilen çiçekler, el emeği bir sebze bahçesi, ormanımsı yerler, taşkın bir misafirperverlik, bilgelik ve hurafenin harika bir harmanıyla karşılaşırız. Ruhsal yoksulluktan iz yoktur. Bir düzeyde, Arie Teyze'nin yaşamında büyüleyici bir çekicilik ve ilkel bir romantizm vardır, ama onun yolundan gitmeye kaçımızın gücü ve yüreği yeter? Kentlerin Amerikası'nda maddi yoksulluk, ruhsal zenginlik hikâyelerine rastlayabilir miyiz?

Öğrenciler orta sınıf mensubu olsalar da, olmaya özenseler de, Hesse ve diğerlerinin parmak bastığı zafiyetleri bilmelidirler. Ayrıca kişisel anıların sınıflar arasındaki her türlü sınırı atlayıp geçtiğini de. Edebiyat, çocukluk evlerinin, büyükannenin mutfağının, dedenin ahırının ya da çalışma odasının ayrıntılı anlatımlarıyla doludur. Yoksul, küçük evlerden, Robert Graves'in tasvir ettiği, dedelerinden kalma muhteşem Laufzorn malikânesine kadar, türlü çeşitli evler, anılarımızda yer etmiştir.[19]

Kendimizi sadece evlerimizle değil, eşyalarımızla da özdeşleştiririz. Bir ergenin en ünlü marka giysileri giymesi ya da giymemesi ne anlama gelir? İnsanlar paralarını neden iyi reklam edilen giysilere harcarlar? İnsanlar, odanıza ve size ait eşyalara bakarak, hakkınızda neler öğreneceklerdir? Neler öğrenmelerini isterdiniz? Gelecekteki evinize ve eşyalarınıza dair hayalleriniz nelerdir?

Burjuva ev yaşamı yükselişe geçmeden önce, yaşama alanları (sadece kaba barınak ya da kulübe dışındakiler) sahibinin servetini yansıtmak üzere inşa edilirdi. Bugün *konfor* dediğimiz şeye pek aldırış edilmezdi.[20] Bir evin bıraktığı izlenim, onun sakinlerinin konforundan daha önemliydi. Başkalarını etkileme amacıyla ev inşa ve dekore etme eğilimi içimizde hâlâ yaşamaktadır ve Hesse gibi yazarlar, bu eğilimi, burjuvazinin boyun eğme arzusunun bir karakteristiği olarak eleştirirler. Oysa bu arzu, paradoksal olarak, genellikle öne çıkma arzusuyla el ele yürür, ama ancak toplum-

sal açıdan onaylanmış durumlara verilebilecek bir örnek olarak. Çocukların sahip olduklarının ve gösterdiklerinin ne kadarı böyle açıklanabilir?

Başkalarını etkileme amacıyla inşa ve dekore edilmiş bir yaşama alanına girdiğimizde, genellikle bize sanki orada yaşanıyormuş gibi gelmediğini, kendimizi rahat hissedemediğimizi söyleriz. Bir aileden çok reklamı yapılan bir modeli yansıtan bu evlerde, nasıl insanlar yaşar? Casey "Barındığımız yerlerde kendimizi ne kadar çok 'evimizde' hissedersek, bu yerler o kadar kendi bedenimizin imgesinde yaratılmış yerler haline gelir," der.[21] Model evlerde yaşayanlar belki kendilerini sahiden evlerindeymiş gibi hiç hissetmiyor, belki oluşmakta olan benliklerinin farkına da varamıyorlar. Şu soru her sınıftan insan için bir meydan okuma anlamına gelir: Ben kendi sınıfımın sadece –bir kâğıt bebek gibi– silik bir görüntüsü müyüm, yoksa kendine has, ilginç bir benlik miyim? Belki de insana özel bir mutluluk biçimi tattıran, bir yandan mensup olduğu sınıfın hayran olunacak niteliklerini benimserken, bir yandan da farklı bir benlik oluşturmak için çaba göstermesidir.

Konfor

Evde mutluluk dediğimizde, aklımıza genellikle sıcak ve sevgi dolu kişisel ilişkiler gelir. Kendi seçimimizin eseri olarak tek başımıza yaşamıyorsak, bunlar hiç şüphe yok ki mutluluğun temel taşlarıdır. Bununla birlikte, ister yalnız başına, ister başkalarıyla bir arada yaşayalım, hepimiz konforu severiz ve konfor, evdeki mutlulukla yakından bağlantılı olan bir şeydir.

Bugünkü anlamıyla *konfor* oldukça yeni bir kavramdır. Witold Rybczynski onun burjuva eviyle birlikte doğduğunu anlatır.[22] Daha önce konfor, [İngilizce'de] avuntu, teselli anlamına geliyordu bundan önce de yeterli maddi kaynağa sahip olma durumunu tarif ederken *konforlu* denirdi. Eski insanlar, bizim kafamızdaki konfor düşüncesine yabancıydı. Ortaçağ'ın ikametgâhları debdebeli yerlerdi, ama günümüz insanlarının çoğuna göre konforlu değildi. Ateşin başı çok sıcak, diğer yerler buz gibi olurdu; şatolar ve malikâneler bile iyi havalandırılmaz, ortalıkta fareler ve pireler cirit atardı. Mobilyalar rahatsızdı ve bir sürü insanın tek bir kocaman yatakta uyuması adettendi. Yatak almaya gücü yetmeyenler, yerde, hasır üzerinde yatardı.

Bugün bile konforla neyin kastedildiği konusunda, herkes tamamen hemfikir değildir. Rybczynski, Batılıların sandalyede oturmayı tercih ederken, Doğuluların bağdaş kurmayı ya da yere oturmayı tercih ettiğine işaret eder. Başkasına zorla benimsetilen her yol, rahatsızdır. Farklılıklarımıza rağmen, konfor dediğimizde işin içine fiziksel benliğimizin girdiği açıktır. Fiziksel rahatsızlıktan kaçınmak isteriz.

Başkalarını etkileme isteği, bazen konfor isteğimizle ters düşer. Konforun tarihçesi, zengin toprak sahiplerinin, ev sakinlerinin konforunu bizzat kendilerinin kontrol ettiğini söyler. Yüzyıllar boyunca ısınma ve aydınlanmada konfor sağlamanın mümkünü yoktu, tamam ama insan yine de giysi ve mobilya tasarımında konforun yerinin olmamasını anlayamıyor. Konfora çıkan kapıyı gerçek anlamda açan, o yerin dibine batırılan burjuva evleri, konforla verimlilik arasındaki ilişkiye dikkati çekenler de orta sınıf kadınlar oldu.[23]

Belki konforla tam olarak neyin kastedildiği konusunda anlaşamayız, ama konforun gerektirdiği unsurlar üzerinde sanki daha kolay uzlaşabiliriz. Bunlardan biri ısıdır ve bir evin sakinlerinin kimi sıcağı, kimi soğuğu seviyorken, bu konuda sulh olmak zordur. Daha önce de not düştüğümüz gibi, Bachelard "Doğduğumuz ev, organik bir alışkanlıklar yığını halinde, fiziki olarak içimize sinmiştir," diyordu.[24] Hayata farklı evlerde, farklı ebeveynler yanında başlarsak, farklı organik alışkanlıklarımız olur ve ortak serüvenlerine ev işlerini paylaşarak başlayan tüm çiftleri bekleyen bir büyük sorun, organik alışkanlıklar arasındaki farklılıkları nasıl gidereceklerdir. Isınma açısından birbirini rahat ettirmeye çalışmak, böyle bir sorundur.

Bir diğeri ışıktır. Kimileri, vampir gibi, sürekli alacakaranlıkta yaşamaktan hoşlanır. Kimileri ise, solan perdeler ve döşemeler pahasına, bütün pencereleri ardına kadar açar ki içeri ışık girsin. Kimisi akşam karanlığı indiği anda perdeleri ya da panjurları kapatır, kimi evinin ışıkları dışarıdaki karanlığı aydınlatsın ister. Lambalar ve aydınlanma elemanları ev dekorasyonunda giderek önem kazanmaktadır ve hiçbir şey çıplak bir ampulden daha açık bir yoksulluk göstergesi değildir. Uygun ışıklandırma, çalışma alanlarımızın konforu için de gereklidir. Bugün hiçbirimiz, mum ışığında okuyup yazmaya çalıştığımızı düşünemeyiz bile. Öte yandan, bazılarımıza şamdanların ışığında yemek yemek konforlu gelir.

Çalışma alanlarındaki konfor duygumuzun ayrılmaz bir parçası verimliliktir ve kadın ev idarecilerinin bu konuya muazzam katkıları olmuştur. Yüksekliği ortalama boydaki kadınlara göre ayarlanmış mutfak tezgâhlarının fırına ve buzdolabına yakınlığı, yeterli havalandırma, ev aletlerinin verimli kullanımı gibi konuların hepsi, iddialı bir ev mühendisliği programının bir parçası olarak, kadınlarca geliştirilmiştir.[25] Bugün konfor, masalarında oturup, bilgisayar başında çalışan kadınları da, erkekleri de ilgilendirmekte ve bilgisayar başında saatlerce aynı hareketi yapmaktan kaynaklanan rahatsızlıkların nasıl giderileceği konusunda, yoğun tartışmalar yapılmaktadır.

Fiziki konfor, evdeki mutluluğumuz için gayet önemli bir faktördür. Tabii psikolojik konfor da. Yaşadığımız alanları bedenlerimizin uzantısı haline getirmek, bizler için ne kadar doğalsa, psikolojik konforumuz için de belli bir tür ev çevresine ihtiyacımız vardır. Birçok yazar çalışma odasının özelliklerini betimlemiştir, ama konforlu bir çevreye ihtiyaç duymak, sadece yazarlara has değildir. Yazarların tercihini daha iyi biliyoruz, çünkü onlar bunu yazarak bize anlatmışlardır. Pearl Buck masasının üstünde taze çiçekler görmeden yapamazdı; Robert Frost yazarken kırlık yerlerde bulunmaktan hoşlanırdı; Sartre ise yeşillikten nefret eder ve şehirde çalışmayı tercih ederdi.

Yazarlar ve diğer yaratıcı insanlar (belki de hepimiz birden) psikolojik konforumuza katkıda bulunan rutinler geliştiririz. Descartes, en iyi, sabahleyin yatakta yatarken düşünürdü. Winston Churcill, sabah banyosunda, kayan bir tepsi üzerindeki resmi bültenleri okur, notları imzalardı. Pablo Casals güne, Bach'ın füglerini çalarak başlardı. Her koşulda çalışabilen büyük sanatçıların sayısı birkaçı geçmiyormuş gibi gözüküyor. Örneğin Alexander Borodin, müzik üzerinde olsun, kimya üzerinde olsun, neredeyse kaotik denebilecek koşullarda, gayet verimli bir biçimde çalışabilirdi.[26] Buradaki püf noktası, rutinlerin bizim olmaları, bize psikolojik konfor sağlamaları gerektiğidir. Onlara sağladığı gücü bize aktarsın diye başkalarının rutinlerini taklit etmek işe yaramaz. James R. Newman, matematiksel yaratıcılığı tartışırken şöyle diyor: "Ne yazık ki ünlülerin alışkanlıkları, müritlerinin işine nadiren yaramıştır. Kant'ın dakikliğinin genç filozoflara, Darwin'in ülserinin biyologlara, Shaw'ın sebzelerinin oyun yazarlarına hiçbir

faydası yoktur."[27] Ancak, bu alışkanlıkların sahibi olan insanlar, eğer alışkanlıklarının önü kesilseydi, durumlarını kesinlikle daha az konforlu bulurlardı. Darwin'in ülseri bile ona bir parça konfor sağlıyordu, çünkü bu sayede görüşmek istemediği insanlara karşı geçerli bir mazereti oluyordu.

Eğitim, şu anda tartıştığımız şeylerin çoğunu rahatlıkla kapsayabilir. Öğrenciler, kendilerini konforda hissettikleri durumların ve başkalarını rahatsız eden şeylerin neler olduğunu düşünmeye teşvik edilmelidir. Onların öğrenmelerine yardımcı olan şeyler nelerdir? Gelecekteki evleriyle ilgili vizyonları nasıldır? Bunlar önemli sorulardır, ama doğrusu evin ve konforun tarihçesini öğrenmeye de değer. İnsanlık tarihinin bu bölümü, neden bu kadar çok ihmal edilir ki?

Ev İdaresi

> Ev idaresi... kadınların gerçek hayatta ve ailedeki yeri itibariyle, yanında başka her şeyin önemsiz kaldığı bir başarıdır. Sarsılmaz temellere dayanan, hayattaki en tatlı ilişkilerin yaşandığı, tıkır tıkır işleyen bir evi yapan ne varsa, hepsini içine alır... Cebir, müzik ve resim arasında yer alan kolay derslerle genç kızlık sırasında sindirilmelidir.[28]

Pratik ev idaresi hakkında, 1891 tarihli bir kitaptan yapılan bu alıntı, ev idaresinin bir kadın işi sayıldığını açıkça ortaya koyuyor. Ev idaresi ayrıca önemli ve karmaşık bir iş olarak da kabul ediliyor. Günümüzün ev işleri, her türlü yardımcı alet, edevat ve ucuz, hazır giysiler sayesinde son derece kolaylaşmıştır. Batı dünyasında, bütün bir pazartesi gününü çamaşır ve ütüyle, bir başka günü ekmek pişirmekle ve bulduğu her boş anı da dikişle geçiren kadın bulmak zordur. Bazılarımız hâlâ sebze ve meyvelerimizi konserveliyor ya da donduruyoruz, ama bunu mecburiyetten çok keyif için yapıyoruz. Geçtiğimiz yüzyıl boyunca gerçekleşen muazzam değişimler düşünüldüğünde, bir zamanlar kızlara tavsiye edilen türde hazırlıkların şimdi gerekip gerekmediği, yerinde bir soru.

Ev çekip çeviren her kişinin neye ihtiyacı olduğunu anlamanın bir yolu da, bu konuda becerikli kimseler nezdinde bir saha araştırması yapmak ya da bu tür kimselerle bir toplantı düzenlemektir. Acaba onlar neler bilmek-

teler? Kuşkusuz bu, okullarda verilen ev idaresi derslerinin bir parçası olması gereken bir konudur. Ne var ki bu şekilde, önemli bir bilgi kaybı ihtimali çıkar ve eğitimciler de, kendilerinden önce gelen ev idarecilerinin yaptıklarını aynen tekrarlayan basit birer uygulayıcı olmaktan öteye gidemez olurlar. Bu yüzden, alandaki uzmanlardan ilave tavsiyeler ve değerlendirmeler istemek, akla yatkın gelir.

Neden uzmanlarla başlamıyoruz? Bu, bizim, okulla ilgili başka konularda da sık sık düştüğümüz bir yanılgıdır. *Herkesin* ne öğrenmesi gerektiğine karar verme işini her konuda uzmanlara bırakırız. Oysa bu bir hatadır, çünkü konunun uzmanları hırslarını kontrol edemezler. Yeterince aklı başında bir girizgâh yapsalar bile, hemen öğrencilerinin ihtiyaçlarını değil de, kendi ilgilerini yansıtan tavsiyelere kayarlar. Müfredatın temeli, hünerli ve mutlu ev idarecilerinin bildiği ve kullandığı bilgilerle, gelişmeye açık uzmanların önerdiklerinin bir bileşiminden oluşmalıdır. *Herkesin* bilmesi gereken bir konular dizisi olduğunu her öne sürdüğümüzde bu yaklaşım kullanılmalıdır. Bu, uzmanların hırsına karşı bir kontrol ve kullanıcıların bildiklerinin aşılması için de bir alan sağlar. Matematik müfredatını oluştururken de bu yöntemi kullanmamız gerektiğini sık sık belirtmişimdir.

Bütün öğrencilere hitap eden bir ev idaresi müfredatında mutlaka yerini alması gereken, geniş birtakım konu başlıkları vardır: beslenme (yemek planlaması, besin değerlerini ve tatları muhafazaya yönelik temel pişirme becerileri, taze besinlerin tanınması ve seçimi); güvenlik (kablo emniyetleri, duman detektörleri, çocuklara zarar vermeyen elektrik prizleri, tehlikeli malzemelerin depolanması; kurşun, asbest, küf ve radon hakkında bilgi); evcil hayvanların bakımı; temizlik ve düzen; bütçe ve alışveriş; aydınlatma ve havalandırma; küçük cihazların tamiri dahil temel ev onarımları; giysi ve örtülerin bakımı.

Bu kısmın başındaki alıntıda, gençlerin, küçük yaştan itibaren 'cebir, müzik ve resim dersleri arasında' ev idaresi dersleri almaları öğütleniyordu. Evle ilgili konuları okullarda öğrettiğimizde, verilen her bilginin, bir ders ve notla özdeşleştirilerek, testten geçecek kadar çalışılıp arkadan hemen unutulması riski vardır. Doğru düzgün bir aile içinde, evde öğrenilen derslerin en önemli özelliği, sürekli uygulama konusu olmalarıdır. Okullar

için, ev idaresiyle ilgili en önemli kavramları tekrar tekrar işlemek ve derinleştirmek üzere tasarlanan; tüm öğretmenlerden, verdikleri derslerin bir evi çekip çevirmeyle ilgili kavram ve becerilere hâkim olunmasına nasıl katkıda bulunacağı konusunda kafa yormalarının istendiği; sarmal bir müfredat üzerinde ciddi bir biçimde düşünmemiz gerekmektedir. Ben zaten, işlenecek konuların, ev idaresi uzmanlarının rehberlik ettiği (ve muhtemelen geliştirdiği), mutlu ve başarılı ev idarecilerinin repertuvarlarından alınması gerektiğini önermiş bulunuyorum. Müfredatın kendisini oluştururken, Jerome Bruner'in yaptığı önemli öneriyi asla unutmamalıyız:

> İlkokulda öğretilecek herhangi bir konu için bir ölçüt olarak mutlaka şunu sormalıyız: Çocuk iyice büyüyüp yetişkin olduğunda, bu bilgiyi bilmesine değecek mi ve bir çocuk olarak o bilgiyi bilmesi, onu daha iyi bir yetişkin yapacak mı? Eğer her iki soruya da cevabımız olumsuzsa ya da kararsızsak, o zaman o malzeme, müfredatı boşu boşuna işgal ediyor demektir.[29]

Böyle bir kıstasla da dikkatli olmalıyız. Onu, daha ziyade, müfredat üzerinde çalışırken başvurmamız gereken bir kılavuz yerine koymamız iyi olacaktır. Bunun, müfredat çalışmasının her aşamasında son derece yararlı olacağı kesindir. Bir X konusunu ele alalım, bu X konusu, her yetişkin için ille de çok önemli olmayabilir, ama *bazı* yetişkinlerin büyümesine çok önemli katkılarda bulunabilir. Bu durumda ilgi duyan öğrencilerin onu adamakıllı takip edebilmeleri için X müfredata alınır. Diğer öğrenciler başka konulara yönelir.

Bu gözlem, hem kullandığımız yöntemlerin, hem de seçtiğimiz konuların Brunervari bir kıstasa tâbi tutulması gerektiğini akla getirir. Liberal bir demokrasideki hayatta, hakkında her türlü bilginin edinildiği seçimler yapma kapasitesi her şeyden önce gelir. Bu kapasitenin çocuklukta başlayan gelişimi, yetişkinlikte de sürmelidir. Dolayısıyla Bruner'in kriterine biz de bir doğal çıkarım ekleyebiliriz: Müfredata bir bütün olarak bakıldığında, önemli durumlarda öğrencinin seçim yapma şansı var mıdır? Eğer yoksa, müfredat yeniden gözden geçirilmelidir.

Bruner'in kıstasına ilişkin bir soru daha sorulmalı. Yetişkinlerin hiç ilgisini çekmese ya da onlar tarafından hiç kullanılmasa da, çocuklara çok uygun –hatta belki de çocuklar için çok temel demek gerekir– konular ve faaliyetler var mıdır? Çocukluğa hazırlık, yetişkinliğe hazırlıktan tabii ki çok daha önemlidir. Burada, *meta-düzeyi* denen düzeyde bir düşünce sarf etmemiz gerekir. Bir konu ya da faaliyet yetişkinler için değil de çocuklar için değerli ya da ilginç olabilir, ama ona eşlik eden haleti ruhiye ya da bütün bir faaliyetler ailesine karşı tutum, yetişkinler açısından çok büyük bir değer ifade edebilir. Bunu Bruner de kabul eder. Çocukluk faaliyetlerinin doğrudan doğruya kendileri yetişkinliği ilgilendirmeyebilirler, ama daha başarılı (ya da daha mutlu) bir yetişkinliğe geçişi kolaylaştırabilirler.

Bruner'in kıstası o kadar da kullanışlı değilmiş ve konuları o kadar da kusursuzca ayıklayamıyormuş gibi gelmeye başlıyor. Bununla birlikte amaçlar çözümlemesinde gördüğümüz gibi, Bruner'in kıstasının ve benim çıkarımımın başlattığı türden bir tartışma, son derece değerlidir. Şunu sormaya yöneliriz: bu konu ya da faaliyet herkes için temel midir? Eğer cevap evetse (ve bu cevap titizlikle desteklenmelidir), o zaman o konu bir gereklilik olur. Eğer değilse, o zaman onun bazı insanlar için değerli olup olmadığını sorarız. Öğrencilerin bu ve benzeri konularda seçim yapmasını sağlayabilmek için, onları zorlamaksızın, bu bahisleri nasıl açabiliriz? Son olarak da, hangi daimi eğitsel amaçlar, çocukluğa özgü faaliyetlerle karşılanır?

Müfredat kuramına bu küçük dalışımın nedeni açık: eğer ev idaresi eğitimi konusunda ciddiysek, almak istediğimiz sonuçlara uygun müfredat oluşturma yöntemlerini kullanmalıyız. Bu, insandan bir şeyler talep eden, zevkli bir iş. Yedinci sınıflar için bir sömestrlik bir ev idaresi dersinden söz etmiyorum. Yüksek okula hazırlık yılları boyunca süren, gerek bilgi gerek uygulamayla sürekli beslenen dolu dolu bir müfredattan bahsediyorum.

Tartışmanın bu bölümünü, gerekli düşünme biçimine ilişkin bir örnekle sonlandıracağım. Amerikan eğitiminde, ergenlerin bütçe yapma, elektrik sayacı okuma, çek yazma vb. gibi yetişkin hünerlerini öğrendiği bir dönem vardı.[30] Bunlar büyük ölçüde boş çabalardır. Ortaokul yıllarında çocuklar nadiren çek yazar ve pek ahım şahım olmayan harçlıkları idare ederler; elektrik sayacı konusunda titizlenmeleri için de önlerinde daha nice yıllar

vardır. Öğretilmesi gereken, belli yetişkin hünerlerinin kendisi değil, temel mantığı ve tutumudur.

Yığınsal reklamcılık çağında, çocukların nasıl kandırıldıklarını anlamalarına yardımcı olmak gerekir. Kimi isteklerin kendiliğinden doğmadığını küçük çocuklar bile kavrayıp, yoksul çocuklara sevecenlikle yaklaşmaya yönlendirilebilirler. Büyüdükçe, reklamcılığın, medyanın, televizyonun, örtük baskının etkileri üzerinde örgün eğitim alırlar. Giderek, daha önce başlattığım 'Kapitalist bir ekonomide, tüketici harcamaları ne denli önemlidir?' türünde tartışmalara katılırlar. Kapitalizmin, hem sefahatinden, hem de toptan lanetlenmesinden kaçınarak yaşamanın yolları var mıdır? Böyle bir yaşamı kurup sürdürebilmek için hangi beceri ve erdemler gerekir?

Akıllı tüketim ve satın alma hırsına direnç eğitimi, geleneksel ev idaresinden bir parça ayrılır, ama günümüzde temel konu budur. Yeri gelmişken değineyim: baş haber konularından biri tüketici borçluluğudur. Amerikalılar şimdi her zamankinden daha borçlular, ama yine de, mevcut federal hükümetimizin temsilcileri, insanları aldıkları vergi indirimini harcamaya zorlamakta. Bu durum bize, Schumpeter'in olanca gücüyle savmaya çalıştığı endişelerin hâlâ bizimle birlikte olduğunu hatırlatır. İnsan, eğer tüketiciler harcamalarını aniden ve büyük ölçüde keserlerse, zaten sallanıp duran bir ekonomiye neler olacağını düşünerek ürküyor, ama öte yandan, ailelerin mevcut harcama eğilimini sürdürmeleri halinde, başlarına gelecekleri düşünmek daha da tüyler ürpertici. Bu konuların ciddiyetle ele alınması hayatın her aşamasında önemlidir ve ev idaresi ve ekonomisindeki birçok geleneksel başlığın daha derinden incelenmesine yol açar.

Ev idaresi konusunu tartışırken, verimlilik konusuna mutlaka dönmemiz gerekiyor. Birçok eğitimci verimlilik konusunu hemen fabrikalar ve montaj hatlarına özgü bir şey gibi ele alır; ben eğitimin bu fabrika modeli denen şeye hiçbir katkıda bulunmak istemiyorum. Ama verimliliğin kendisi kötü bir şey değildir. Daha önceki fasıllardan birinde, yaratıcılığı yüksek bazı kişilerin iş kolaylaştırmak için edindikleri kimi alışkanlıklardan bahsetmiştim. Çocuklara verimliliğin ne olduğunu öğretmek, onlara bir şey öğretirken verimliliği yüksek yöntemler kullanmaktan çok farklı bir şeydir. Hâlâ dikkatli bir dil kullanıyoruz; öğrencilerin verimlilik uğruna geniş düşün-

meyi, araştırmayı ve sanatçılığı feda etmelerini istemiyoruz. Aslında, verimlilik bu daha üst düzey hedeflere hizmet etmelidir. İnsanın yaşamını, rutin görevleri verimli bir biçimde yerine getirecek şekilde düzenlemesi, değer verdiği faaliyetlere vakit bırakır ve onların tadını çıkarmasını sağlar.

Ev idarecileri, verimlilik akımına katkıda bulunmuşlardır. Lillian Gilbreth eşinin zaman ve devinim çalışmalarını ev işlerinin çözümlenmesine doğru genişletirken, Ellen Richards da bir evin ve düzenlemelerinin kullanışlılığını vurguladı.[31] Rutin işleri kolaylaştırıcı, onların daha üst düzey etkinliklere yer bırakacak şekilde yapılmasına olanak sağlayıcı bir yöntem olarak verimlilikle kendisi için verimlilik arasındaki fark, Gilbreht ve Richards'ın tutumuyla, erkek mimar Le Corbusier'nin tutumunun karşılaştırılmasıyla anlaşılır.[32] Her iki kadın da, stili verimlilikten tamamen ayrı bir konu olarak ele alır ve kadınların ve ailelerinin kendi stillerini seçmekte özgür olmaları gerektiğini düşünürken, Corbusier, kendi içinde verimliliğin simgesi olan standart bir stili savunmuştur. Ev idaresi tarihçesinden bir dersi hatırlamanın tam sırası. Bu, araçların ve amaçların doğru sıralanması dersidir. Gayrimenkul reklamlarının incelenmesi ve tartışılması, bu alanda pratik bir alıştırma olabilir. Yeni yapılan pek çok ev neden bu kadar birbirine benziyor? Onları yapan ne gibi bir izlenim bırakmaya çalışmakta?

Kızların da erkeklerin de bir evin çekilip çevrilmesiyle ilgilenmek zorunda olduğu günümüzde, verimlilik herkesi yakından ilgilendiren bir konu olmak zorundadır. Zaman yönetimi konusunda dikkatle hazırlanmış bir ders, genel eğitimin bir parçası olmalıdır; bu, öğrencilik yaşamı da dahil, hayatın her bölümünde faydalı olacak bir konudur. Rutin işlerde çok verimli olan insanların ille de robot gibi olduğu sanılmamalıdır. Aslında onlar yapılmamış işlerin tasasını çekmediğinden, daha plansız programsız insanlardan daha rahat, daha esnek ve daha yaratıcı olabilirler. Ben, yapılacak işler listemi sık sık gözden geçirip, beni bekleyen her bir görevin karşısına kabaca bir süre iliştirmiş olduğumu gördüğümde, rahat ederim. Bu boş zamanımın, harika bir biçimde özgür –çalınmamış, suçluluk duygusuyla berbat olmamış– olduğu anlamına gelir.

Bununla birlikte, kadınlar verimlilik açısından her zaman 'doğru' tarafta olmamışlardır. Laura Shapiro, hararetle, birçok kadın ev idarecisinin ve-

rimlilik ve standardizasyon düşünceleriyle kendini kaybettiğini ve bunun sonucu olarak Amerikan mutfağının esef ettirici bir gerileme yaşadığını ileri sürmektedir.[33] Bu kadınların önerdiği, damaktan çok göze hitap eden yemekler, iştahı hiç açmadığı gibi, birçok kadın onları yemekten de hiç zevk almıyordu. Aşçılıklarıyla parasal boyut hakkındaki kaygıları daima birbirine çelme takıyor, bu durumda yemek hazırlamak ve yemek, insanı mutlu etmiyordu. Bugün de bazı genç kadınların, güzel kadın ideali uğruna açlıktan ölmeye niyetli ilk kişiler olmadıklarını öğrenmelerine gerek varmış gibi gözüküyor.

Günümüzün ev idaresi, daha becerikli ve verimli olmak, daha yaratıcı düşünebilmek, tutumluluk ve ölçülülük gibi erdemlerin hepsini birden talep etmektedir. Acı çekmememize yardımcı olmaları hasebiyle bunların hepsi de bizim mutluluk arayışımızın bir parçasıdırlar. Bununla birlikte ev işi sadece bir verimlilik ve acı çekmeme meselesi değil, aynı zamanda bir haz arenasıdır. Şimdi bu olasılığı inceleyeceğiz.

Ev İşindeki Haz

Yemek Pişirme Zevki gibi adlar taşıyan kitaplar, bize ev işinin zevk de verebileceğini hatırlatır.[34] Ev işi bir can sıkıcı işler dizisinden ibaret değildir. Yemek pişirmeyi, bahçeyle uğraşmayı, misafir ağırlamayı veya ev dekore etmeyi sevenler için, ev işi işle oyunun birbirine karıştığı bir alan olabilir. Bugün artık insanın kendi sebzelerini yetiştirmesi, salçasını yapması, tarhanasını hazırlaması ya da ekmeğini pişirmesi gerekmiyor ama bir sürü kadın ve erkek, bu işleri yapmaktan başka hiçbir şeyle karşılaştırılamayacak ölçüde tatmin duyuyorlar. Ayrıca, yiyecekle mekân, yiyecekle sanat, yiyecekle mevsim arasındaki ilişki de daha ileri bir incelemeyi hak ediyor. Yiyecekler hakkında, aşçılık, sanat, tarih, coğrafya, matematik, biyoloji, din, biyografi ve kimya eğitimi de gerektiren, disiplinler arası bir bölümü olan bir okul düşünüyorum da... Keyifli keyifli tartışmak üzere, her sınıfta bir sürü harita ve birkaç da yemek kitabı bulunurdu...

Kendi yemek kitapları koleksiyonumu karıştırırken elime Monet'nin *Masa*'sı geçti.[35] Sınavlarda, bu gibi kitaplarla ilgili olarak öğrencilerin karşısına bir sürü standart soru çıkar: Monet kimdi? Ne zaman yaşadı? Hangi

resim okulunu zirveye çıkardı? Giverny nerededir? Monet'nin kimi en önemli yapıtlarının isimleri nelerdir? Oysa bu standart soruların ötesinde, üzerinde kafa yorulabilecek harika noktalar vardır. Monet tam bir 'dakiklik' hastasıydı,[36] sadece öğle yemekleri önüne her gün aynı saatte konsun diye değil, sebzeler en olgun anlarında toplansın diye de tuttururdu. Resmi için hayati önem taşıyan ışıktan azami ölçüde faydalanabilmek için, erken yatar erken kalkardı. Acaba onun dakiklik ve verimlilik konusundaki bu iptilası, bir sanatçı için alışılmadık bir şey miydi, yoksa yaratıcılıkla verimliliğin her nasılsa birbirine zıt olduğu konusu bir efsane midir? Öğrenciler, bu soruya cevap vermek için, öteki biyografileri de (bazılarına değinmiştim) incelemeye davet edilmelidir. Öğretmenin ve öğrencilerin ilgi alanlarına göre birçok konu tartışılabilir. Monet buharda pişmiş ya da rosto edilmiş geyik, keklik, güvercin ya da tavşan eti yemeğe bayılırdı. Avlanmak etik olarak kabul edilebilir bir şey midir? Et yemeli miyiz? Acaba öğrenciler, çekici ya da itici gözüken, haşlanmış bir turna balığını gösteren iki sayfalık bir fotoğraf bulabilirler mi? Bu fotoğraf neden çekici ya da itici görünmektedir?

Monet'nin *Masa*'sının tetiklediği bir başka konu da konukseverliktir. Bu konuyla ilgili göreneklerimiz büyük ölçüde farklıdır, ama çok azımız yabancılara konukseverlik göstermek için çırpınırız. Oysa bu, bir zamanlar her yerde gelenekti. Theodore Zeldin, "Bu tür konukseverlik (evini yabancılara açmak), sanki temel bir insan ihtiyacını tatmin edermişçesine, varolmuş bütün uygarlıklarda hayranlıkla karşılanır ve uygulanırdı," diye yazıyor.[37] Belki de yüzyıllar önce temel bir insan ihtiyacını karşılıyordu. Bugün, karşılıklı cömert bir konukseverlik bizi ölçüsüzce memnun eder, ama artık o temel bir ihtiyaç değildir.

Zeldin'in verdiği kısa konukseverlik tarihçesi hem ilginçtir, hem de öğretici. Eskiden seyahat etmek o kadar zordu ve seyyahlara da o kadar az rastlanırdı ki, yabancılar bu yüzden çok iyi karşılanırlardı. Oysa 20. yüzyılda artık konukseverlik ya para karşılığı satın alınıyordu, ya da sadece tanıdıklar– arasında vuku bulan bir şeydi. Zeldin şöyle diyor:

> Her geçenin bağlarından üzüm kopardığı yerler iyice azalmıştır; oysa sömürge Virginia'sında, bir zamanlar, vermek onurlu, yeni bir yüz gör-

mek zevkli bir şeydi. Televizyon ve süpermarketler çağında, nadir mallar satan çerçinin, şaşırtıcı hikâyeler anlatan gezginin, enteresan haberler getiren yabancının yeri yoktur.[38]

Bununla birlikte Zeldin, seyahat ve iletişim hızlandıkça gelişen, yeni ve daha derin bir tür konukseverlikten de dem vuruyor. Konukseverlik şimdi artık, insanın zihnini 'yeni fikirlere ve duygulara açması' demek.[39] Bu, daha derin konukseverliği daha tam anlamıyla içimize sindiremediğimizi ve eskinin, daha kişisel biçimlerinin birçok özelliğini yitirdiğimizi eklemeye gerek bile yok. Tek tek evlerin sunduğu fiziki konukseverlik artık temel bir ihtiyaç değil ve Zeldin'in betimlediği entelektüel konukseverlik de dışavurulmuş bir ihtiyaç olarak nadiren boy gösteriyor. Ev artık daimi sakinlerinin, kapısını seçilmiş ziyaretçilere arada bir açtıkları, mahrem bir alan.

İnsan ev işlerinin tümünden, yaparken zevk almayabilir. Birçoğumuz yemek pişirmeyi ve konuk ağırlamayı severiz de, banyoyu temizlemekten ve yerleri süpürmekten hoşlanmayız. Yine de zahmetli gibi gelen işlerin sonuçları insanın hoşuna gidebilir. Işıldayan gereçler, mis gibi kokan çamaşırlar, pırıl pırıl tezgâhlar, tertemiz odalar, insanın içini açar. Kuşkusuz, Hesse'in Harry Haller'ı gibi, bu önemli işleri kendimiz yapmadan, hatta yapanları biraz hor görerek de, aynı tatmini yaşamak mümkündür. Kimileri Bozkır Kurdu benzeri çelişkilere düşerler, bunların kendini tanımaya ağırlık veren bir eğitim türüne ihtiyacı vardır.

Ev işinin insana tattırdığı en büyük keyiflerden biri, güzellikler yaratmaktır. Çoğumuza, bulunduğumuz çevrenin sadece iyi donanmış olması yetmez; evlerimizin, odalarımızın, köşe-bucağımızın aynı zamanda çekici olmasını da isteriz. Daha önce de belirttiğimiz gibi, yaşama alanlarımız, bedenlerimizin ve benliklerimizin birer uzantısıdır. Evlerimiz sadece bedenlerimiz için bir barınak olmayıp, Bachelard'ın söylediği gibi, imgelemimiz için de bir barınaktır.[40] Orada hayal kurar, çok özel sohbetlere dalar, meşgalelerimizi yerine getirir ve bizim için değerli olan etkinliklerde ustalık kazanırız. Güzelliği en iyi, fotoğraflardan ya da fotokopilerden değil, sevdiğimiz şeylerden yaratabiliriz. Kitapları, bitkileri, çocukları ve hayvanları seven kimseler, dergi sayfalarındaki ruhsuz modellere hiç benzeme-

yen, çok hoş yuvalar yaratabilirler. Okullarda şu soruları soruyor muyuz: Mekânlarımızın ve çevremizin güzel ya da çirkin olması, fark ediyor mu? Nasıl bir odada yaşamak isterdiniz? Bir evi çekici yapan şey nedir?

Bazı ev işlerini yapmanın, konukseverliğin ve güzellik yaratmanın verdiği gerçek zevke ilaveten, evin sağladığı mahremiyet ve teklifsizlik de çoğunca mutlulukla özdeşleştirilir. Kamusal yaşamın gürültü ve karmaşasından sonra ev, huzur ve sükûn demektir. Bunda fiziki konforun bir rol oynadığı, mahremiyetin de bu rolü büyüttüğü açıktır. Çünkü sadece bedenlerimizi rahat mobilyalarda dinlendirmemiz yetmez, ruhlarımız da ayakkabılarını çıkarmak, takım elbisesini dolaba asmak, gömleğinin kollarını sıvamak, kravatını gevşetmek, makyajını silmek ister. Evde kendimizi bırakırız –sıcak suyla dolu bir küvete uzanır, bacaklarımızı uzatır, keyfederiz.

Ancak her evde gürültü patırtı eksik olmaz. Evdeki huzur, yüzyıllar boyunca kadınların özel görevi sayılmış, kocaların ve çocukların yoldan çıkmasından onlar sorumlu tutulmuştur. Günümüzde artık evlerde yolunda gitmeyen her şey için kadınları suçlamaya can atmıyoruz, ama evlatlarımızı dayanışmacı ve sevgi dolu ilişkiler kurup sürdürme yolunda eğitmek için de pek bir şey yapmıyoruz. Bu konu, ilerideki bir bölümün teması olacak.

Bu bölümde ev idaresi konusunda tam tekmil bir müfredat ortaya koymaya çalışmadım. Niyetim daha ziyade, okul ortamlarında seçilebilecek önemli konulara ve sorulara işaret etmekti. Örneğin, evi temel bir ihtiyaç olarak görmekte bir uygarlık dersi vardır, bizim Batılı evlerimizin gelişiminin izlerini sürmekte ise tarih dersleri. Evin, bedenlerimizin ve benliklerimizin bir uzantısı olduğu tartışması, önümüze, sınıfsal farklılıkları, bireysel zevk ve özgünlüğü, kendi kendini tanıma ve kendi kendiyle çelişme konularını inceleyebileceğimiz yeni fırsatlar çıkarır. Bugün bizim için önemli olan konforun bile bir tarihi vardır ve konfor, benlik analizi için büyük potansiyel taşıyan bir kavramdır. Verimlilik ve hayatı kolaylaştıran alışkanlıklar da yine tarih ve biyografi alanlarında irdelenebilecek, incelemeye değer fikirlerdir. Bütün bu bölüm boyunca, müfredat oluşturma ve öğretme sorunlarıyla ancak gerektikçe uğraşılmıştır. Son olarak ev işinin verdiği keyif ele alınmış ve kaynakları tanımlandıktan sonra, ev yaşamında mut-

luluk deyince akla gelen kimi başlıkların daha esaslı tartışılması için gerekli zemin hazırlanmıştır. Özenli ilişkiler kurmaya önem veren bu başlıklar, ilerleyen bölümlerin ana konuları olacaktır.

Bu başlıklara eğilmeden önce izin verin, bir başka büyük mutluluk kaynağına, yer sevgisine değinelim. Bizim şahsi barınma yerlerimiz ya da ikametgâhlarımız, kendimizi özdeşleştirdiğimiz daha büyük topluluklar ya da alanlar içinde yer alır. Tıpkı evlerimizin benliklerimizin bir uzantısı olması gibi, benliklerimiz de içinde yaşadığımız alanları biçimler ve bu alanlarca biçimlenir. Yerin, mutluluğumuzdaki önemi nedir?

Altıncı Bölüm

YERLER VE DOĞA

Siyaset adamları, 21. yüzyılın başında küreselleşmenin ve sağlam bir küresel ekonominin reklamını yapıp duruyorlar. Dersliklerin 'dünya' standartlarına uyması ve Birleşik Devletler'in ekonomik liderliğine bekçilik edecek mezunlar yetiştirmesi isteniyor. Yer sevgisi, böyle bir tablonun neresine oturabilir? Okullar bir yeri tanımayı ve sevmeyi mi öğretmelidir, yoksa yeri aşmak üzere tasarlanmış bir müfredat mı sunmalıdır? Bu soruların içerdiği ikilikten kaçınmanın bir yolu var mıdır?

Bu bölüme, yer sevgisi ve bu sevginin insan mutluluğuna nasıl katkıda bulunduğuna dair kısa bir tartışmayla başlayacağız. Ardından daha genel bir düzeye geçecek ve insanın doğayla olan bağlantısını irdeleyeceğiz. Bitiriş konumuz ise, okulların öğrencileri küresel bir ekonomiye hazırlamakla insan gelişiminde son derece önemli bir figür olan 'bir yeri sevmeyi ve üzerine titremeyi' teşvik etme görevlerini nasıl dengeleyecekleri.

Yer Sevgisi

Ev, çoğumuz için bir binadan ziyade bir insan topluluğunu ya da coğrafi bir yöreyi çağrıştırır. Bir yere duyulan sevgi, romanı, şiiri ve biyografiyi kesen bir temadır. Örneğin John Adams, doğmuş olduğu Braintree'yi ve Massachusets sahillerini ömrü boyunca sevmiştir. David McCullogh onun için hazırladığı biyografide şöyle yazıyor:

> Çocukluğunu hatırlayan Adams, kasabanın geniş kırlarında ve ormanlarında avarelik etmenin, derelerini keşfetmenin, kumsallarında gezinmenin verdiği, başka hiçbir şeye benzemeyen bahtiyarlıktan söz açar... Yazdığına göre, yaşamının ilk on beş yılı 'bir peri masalı gibi geçmiştir.'[1]

Yıllar sonra, Londra'dan ve bezdirici diplomatik görevlerinden ayrılırken, bir an önce evine kavuşmak için can atmaktadır:

Adams eve dönüş yolculuğu sırasında aklından geçenlerin hiçbirini kaydetmemiştir, ama daha önce en büyük arzusunun 'Braintree kasabasının karşısına geçip, onu bütün varlığıyla kucaklamak; orada yaşayıp orada toprağa karışmak ve tıpkı babası gibi, oğullarından birinin hukukla ve tarımla uğraşmasını sağlamak' olduğunu söylediğini biliyoruz.[2]

Yer sevgisi günlük yaşantımıza keyif katar ve zihnin hazlarını artırır. Sevilen yerle ilgili her çağrışım, insana ayrı bir zevk verir. İşte John ve Abigail Adams'a da, Fransa ve İngiltere'de geçirdikleri yıllarda, evlerini, evlerinin olduğu yeri hatırlatan ormanlar, kırlar ve bahçeler özellikle güzel gelmiştir. Pearl Buck da bir misyoner eşi olan annesinin Çin'de yarattığı Amerikan bahçesini aynı şekilde hikâye eder.[3] Adams'ların ve Buck'ın annesinin böyle bahçelere düşkün olmasının sebebi, ulusal şovenizm değil –içlerinde eser miktarda şovenizm barındırsalar da– evlerine, evlerinin olduğu yere duydukları tükenmeyen sevgidir.

Stegner'in anlatıcısı, büyükannesinden *nester* –bir yuva kurup oradan hiçbir yere kımıldamayan kişi– olarak söz eder. "Büyükanne oğlunun da tıpkı kendisi gibi, bodrumundaki fare deliğine kadar her köşe bucağını tanıdığı, her şeyden aziz bildiği bir yeri bilerek büyüsün istiyordu."[4] Biraz sonra da şunları ekler: "Merak ediyorum, acaba Amerikalılar bir daha hiç, böylesine yakından tanınan, böylesine derinden hissedilen, böylesine içten sevilen ve bu denli mutlak biçimde teslim olunan bir yuvaya dönüş deneyimi yaşayabilirler mi? Bir daha yuvana dönemezsin dedikleri, o kadar da doğru değil. Ben becerdim... Ama giderek muhtemel olmaktan çıkıyor."[5]

Okullar, yeri *aşma* konusu üzerinde böylesine durdukça, bu olasılık daha da azalıyor. Fikrin kendisi, yani çocukları gelişmiş bir dünyanın herhangi bir yerindeki ekonomik yaşama hazırlamak, o kadar da fena değil. Öğrencilerimizi, sadece yetiştikleri yerdeki hayatı öğretmenin kalıpları arasına sıkıştıramayız, çünkü büyük bir olasılıkla iş için başka yerlere gidecekler. Ama ekonomik başarı hayattaki her şey demek değil; ayrıca iş hayatına hazırlığın, bu işin esas yerine getirildiği yere saygı gösteren ve oradaki sevincin hakkını teslim eden bir eğitime ters düştüğü yolunda inandırıcı hiçbir sebep de gözükmüyor. Öğrenciler yetiştikleri yöreyi ille de sevecekler

diye *tutturmamıza* gerek yok, ama bu olasılığı tanımalı ve onlara ömürlük bir sevinç getirebilecek bir anlayışa erişmelerine yardımcı olmalıyız.

Birçok büyük edebiyat eseri, belli bir yeri ve o yere duyulan bağlılığı yansıtır. Brad Leithauser, Robinson Jeffers'in şiirini incelerken şöyle yazmıştır: Hiçbir Amerikan şairi, belirli bir yere, onun Kaliforniya sahillerine duyduğundan daha derin bir bağlılıkla bağlanmamış gibidir... Ardındaki toprak olmadan, onun kariyerini anlamak imkânsızdır."[6] Yine, Robert Frost'u ya da Emily Dickinson'ı New England'tan, James Dickey'i güneyin dağbaşlarından ayırmak zor gözükmektedir ve çoğu şair belli yerlerden hiç değilse esinlenmiştir. Aynı şey romancılar için de geçerlidir.

Belli yerlere duyulan yaygın sevgiyi sadece büyük edebiyat eserleri yansıtmaz. Yemek ve bahçe kitapları da aynını yapar. Birçok güzel yemek kitabı yöresel mutfaklara aittir ve yemek tariflerinin yanı sıra, hikâyeler, resimler ve folklora da yer verir. Bahçeyle uğraşmaktan zevk alan insanlar, bitki tohumlarının kataloglarına bakmaktan da hoşlanırlar. *Bakmaktan* diyorum çünkü resimli bir tohum kataloğuna bakmakta, onu *okuyup* sipariş listesi hazırlamaktan çok farklı bir zihinsel haz vardır. Benzer biçimde, güzel resimlerle süslü bir yemek kitabına bakmak, güzel hikâyeleri olan bir yemek kitabını ise okumak zevklidir. Tarifler ise ister kullanılır, ister kullanılmaz.

Bir yere duyulan sevgi genellikle mutlu bir çocukluğu simgeler. Bachelard, bir kovuk bulan çocukların hissettiği hayret duygusunu betimler:

> Bu hayret sürüyor ve bugün, bir kovuk bulduğumuzda, bizi alıp çocukluğumuza ya da daha doğrusu bir çocukluğa, yaşamış olmamız gereken çocukluklara götürüyor. Çünkü birçoğumuza, her türlü kozmik etkiyi sonuna kadar barındıran bir hayat bahşedilmiş değil.[7]

Peki, bu kozmik etkiler nelerdir? Bir kovuk, her şeyden önce bir sığınışı temsil eder. Bachelard, ressam Vlaminck'ten şu alıntıyı yapıyor:

> "Dışarıda hava kuduruyor, bense ateşimin başına kurulmuşum ve halimden memnunum. Bu tamamen hayvansı bir duygu. Deliğindeki fare, yuvasındaki tavşan, ahırındaki inek de halinden benim kadar mem-

nun olmalı." Yani halinden memnun olma, bizi alıp sığınmanın ilkelliğine bırakıveriyor.[8]

Bir kovuk bulma, bir kovuğu düşünme, bizi çocukluğumuzun güvenli topraklarına geri döndürür. Yerler bazen gerçek bazen hayalidir, ama daima halinden memnun olma ve hoşnutluk duygusuyla doludur. Bir kovuk bulmak, orası senin şurası benim dolaşmayı gerektirir, ama bulunan şey, insanın kendine ait bir köşeciği, hayallerinde dönüp dolaşıp geldiği bir yeri olduğunun, iç ısıtan bir hatırlatıcısıdır. Yemek kitaplarına ve bahçe kataloglarına karşı duyduğumuz hayranlık da, belki benzer bir amaca hizmet ediyor, aynı anda hem gerçek yemeklere ve tohumlara duyduğumuz ilgiyi, hem de hayalini kurduğumuz mutfak ve bahçelere duyduğumuz özlemi anlatıyordur.

İmge, hayal kurma sayesinde, tümüyle pratik olandan doğar ve Bachelard'a göre imge, yeni bir varlık vücuda getirir. Birinci Bölüm'de belirttiğimiz gibi, Bachelard "Bu yeni varlık, mutlu insandır," demişti.[9] İmgede, insanın zenginleşmesine hiçbir şeyle ölçülemeyecek derecede katkıda bulunan bir şey vardır ve üstelik derin ilimlere dalmayı da gerektirmez. Bachelard'ın sonraki savını hatırlayın: "İmge, nahif bilincin ürünüdür; ifadesi ise gençliğin dili olur."[10] Burada, mutluluk anlayışımıza katkıda bulunan bir şey keşfetmiş bulunuyoruz. Bu, önümüzde durmakta olanı görmeye, imgelemde ötesine geçmeye ve daha derin bir idrakle gündelik yaşama dönmeye yapılmış bir çağrıdır.

Okullar, çocukların sevdikleri yerlerde kendiliğinden buldukları hazzı, nasıl muhafaza edip artırabilirler? Bu hazzı tanıyıp paylaşmanın, bir başlangıç noktası sunduğu aşikârdır. Mutluluğu eğitimin bir amacı olarak kabul etmemiz ve bütün ana mutluluk kaynaklarını tanımladıktan sonra, bunlarla uyumlu amaçlar koymamız gerekmektedir. Eğer çocuklarımızın şimdi mutlu olmasını ve yer sevgisinden aldıkları mutluğun sürmesini istiyorsak, müfredatımız bu amaca bir biçimde hizmet etmelidir.

İyi ebeveynler gibi, yerlerle bağlantılı bilgimizi ve hazzımızı pekiştiren şiirleri, romanları, müzikleri, sanatı ve biyografileri paylaşabiliriz. Ne var ki bugünün okullarında bilgiyi ve hazzı paylaşmak kolay değildir, hatta etkin bir biçimde kösteklenmektedir. Her türlü öğretmen ve öğrenci faaliyetinin,

özgül öğrenme hedeflerine kilitlenmiş olduğu varsayılmaktadır. Bunun arkasındaki fikir, çocuklarımızın öğrettiklerimiz sonucunda belli şeyleri yapacaklarıdır; 'işte, hoşuna gidebilecek bir şey' ya da 'bakalım, bu konuda ne düşünüyormuşsun' veya 'hadi, beraberce dinleyip eğlenelim,' diyen türden, daha esnek bir ebeveynlik yaklaşımına pek yer yoktur. Bir öğretmenin yaptığı her şeyin, testlerde karşımıza çıkacak olguları ya da becerileri hedeflemesi gerekmektedir ve her şeyin önüne geçen öğretme amacı, daha yüksek test puanıdır." Bu pedagojik hedeflerin kabulünün gerekçesiyse, daha yayılmacı bir eğitsel amacın, parasal başarı amacının kabullenilişidir.[12]

Oysa mutluluk fikrini bir eğitim amacı olarak ciddiye alsaydık, çok farklı öğretme kılavuzlarımız olacaktı. Tesadüfî ve farklılaşmış öğrenmeye daha çok itibar edecektik. Öğretmenlerin öğrencilerine hikâye ve şiir okumaları, beklenen hasadın zenginliği gözetilerek teşvik edilecekti. Bunun sonucunda kimi öğrenciler (asla *mecbur* edilmeden) şiiri sevecek, kimileri kelime dağarcığını genişletecek, kimi (bu konuda hiç teste girmeden) eğretilemenin anlamını öğrenecek, kimi şiir ya da hikâye yazmaya girişecek, kimi resim yapmaya heves edecek, kimi yazara dair daha fazla şey öğrenmek isteyecek, kimi müziğin devamını bulup birileriyle paylaşacak, kimi paylaşılan eserde anlatılana benzer 'aziz' bir yer aramaya koyulacak, kimi de 'sadece' onları düşünen bir öğretmenleri olduğunu hissedecekti.

Tüm eğitimin gayri resmi bir yöntemle yürütülmesi ya da tamamen tesadüfî öğrenmeye dayanmamız gerektiğini öneriyor filan değilim. Eğitim kuramına yıllardan beri musallat olan bir sorun, her derde deva, en iyi, tek bir yöntemin peşine düşülmesidir. Bu yüzden matematikte alıştırmaların, okumada söyleyiş bilgisinin kullanılması, çoktan seçmeli testler, tabakalama, türdeş gruplama, standart testler, birlikte öğrenme, öğrenci odaklı öğrenme, ödüllerin yararı, proje bazlı öğrenme, doğrudan ders verme, açık sınıflar, disiplinler arası çalışmalar, toplumsal yükselme ve daha bir yığın başlık konusunda, hep zıt kutuplarda dururuz. Öğrencilere, yapmaları gerektiğini söylediğimiz şeyi, yani problemleri dikkatle inceleyip, amaçlara hizmet eden araçları seçme işini yapmayız.

Aritmetikte, okumada ve dilbilgisinde, alıştırma yaptırmamız gerekir mi? Kuşkusuz evet, ama her şeyde değil! Alıştırmalar, insaflı bir biçimde

kullanılmalıdır –yani, önemli kavramları daha kolay ve daha zevkli öğrenme yollarını yerleştirmek için. Verimliliği tartışmada kullandığımız ilke, alıştırmayı pedagojik bir araç olarak kullanmadaki kılavuzumuz olmalıdır. Ne zaman bir başlık ya da yöntem seçsek, ne yapmaya çalıştığımızı ve seçimimizin, amacımızı ne bakımlardan ilerleteceğini gözden geçirmemiz gerekir.

Mutluluk amaçlı bir öğretimin, karşılıksız birçok armağanı da olacaktır. Örneğin, öğrencileri ezberlemeye, çözümlemenin suyunu çıkarmaya zorlamadığımız ve *tüm* öğrenciler bütün vezinlerin isimleriyle eğretilemenin, teşbihin ve benzetmenin tam anlamlarını öğrensin diye tutturmadığımız için, şiir deneyimimizi karaya oturtmayız. Öğrencilerle o yörenin folklorunu paylaşır, hikâyeler anlatırken, onlara sevdikleri yerleri tasvir etmeleri için fırsatlar yaratırız. Böylece, öğrettiğimiz şeylere yeniden kutsallık duygusu kazandırırız. *Kutsal* derken, ömür boyu mutluluğa katkı yapan, bu yüzden korunmayı ve teşviki hak eden her şeyi kastediyorum. Yer sevgisi bu anlamda kutsaldır. Çocukların, büyüklerin onları ve onların mutluluğunu gözetmesini beklemeleriyse daha da kutsaldır.

Yer sevgisi aşılama eğitimi konusunda yeterince derinleşemediysek de, çevreyi tanıtma ve çevreye karşı duyarlı olmayı öğretme konularında düşünme fırsatı bulduk. Bu tür bir öğretişin amacı nedir? Dünyayı korumak mı, çocuklarda kendiliğinden olan bir şeyi tatmin etmek mi? Yoksa ikisi birden mi?

Doğa ile Bağlantı

İnsanla doğa arasında, yiyecek bulma ihtiyacının ötesine geçen, zaruri bir içsel bağlantı bulunduğuna dair bazı kanıtlar vardır. Biyofili hipotezi, insanoğlunun genetik bazlı bir doğayla yakınlık kurma ihtiyacı olduğunu savunur.[13] Bu hipotez, kendini diğer hayat biçimlerine, sulara, kayalara, gelgit ya da gün doğumu gibi jeofizik olgulara yakın hissedenlere hitap edebilir. Ne var ki, doğaya yakın olma ihtiyacını hiç hissetmiyora benzeyen, hatta ondan mümkün olduğu kadar uzak durmak isteyen insanlar da olduğunu –üstelik sayıca artmaktadırlar– kabul etmeliyiz.[14] Söz konusu ihtiyacı birçok insanın hissetmesi ve birçoğunun da uygun bir eğitim aldığında

hissedebilecek olması, bizim açımızdan, eğitimin insan-doğa ilişkisine nasıl yaklaşması gerektiği konusunu incelemek için yeterli bir neden.

Başlangıç noktası olarak yeryüzünün belgelenmiş ihtiyaçlarını ve bizim onun gelişmesine yönelen tehditleri azaltma sorumluluğumuzu almaktansa, çoğumuzun hissettiği doğayla ilişki kurma ihtiyacını ve onunla iç içe olmaktan duyulan zevki seçmeyi tercih ettim. Çevreci hareketler son derece önemli, ancak bunlar yerine kendi ihtiyaçlarımızdan ve doğayla kurulmuş sağlıklı bir ilişkiden alınan mutluluktan yola çıkarsak, daha çok şey başarabiliriz sanıyorum.

Doğayla ilgili çalışmamıza, çevresel sorunlar ve sorumluluklardan başlamanın bir güçlüğü, yaklaşımın hızla ve kolaylıkla standart bir derse dönüşmesi ve çoğu çocuğun derslerden nefret etmesidir. Whitehead, yönelimli öğrenmenin *romansla*, çalışmayı ilerletecek içsel güdülenmeyi sağlayacak bir araştırma ve keyif alma dönemiyle başlamasını öğütler. Bu aşamada, bir şeyler bizi yakalar, eğlenir, sorular sorarız. Whitehead der ki:

> Bu genel süreç hem kendiliğindendir, hem de ilgiyi üzerine çeker. Sekiz ila on üç yaşları arasındaki çocukların, onun bu havası içinde adeta hapsolduğunu çoğunca fark etmişizdir. Büyük bir merak söz konusudur; bu merakı öldüren mankafalara lanet olsun.[15]

Whitehead, romans aşamasını bir kesinlik aşamasının, kesinlik ihtiyacının izlendiğini söyler. İlk aşamada ortaya atılan sorular, dikkatli bir planlama ve araştırmayla cevaplanmalıdır. O halde denilebilir ki, ilk aşamanın zevkleri, daha sistematik bir öğrenmenin söz konusu olduğu ikinci aşama için bir güdülenme oluşturur. Bu, açık eğitimciler ve ardıllarının etkili biçimde kullandığı bir anlayıştır.[16] Dewey bu konuda Whitehead'le kesinlikle hemfikirdir, ama 'gönül gezdirmenin' gerçek bir ilgiden her zaman kolayca ayırt edilemediğine ve birinci aşamanın ardından ikinci aşamanın kendiliğinden geleceğini farz etmememiz gerektiğine işaret eder. Öğrencileri, onların ilgilerine göre belli olacak bir ikinci aşamaya ne zaman yönlendirmek gerektiğini anlamak için, ciddi bir ortak zaman ve çaba harcanması gerektirir.

Bu yüzden sabırsız birçok eğitimci aşamaların tartışmasına ıskarta muamelesi yapar ve doğruca, kesinlik aşamasını andıran, zorunlu dersler yığınına dalıp, öğrencilere sadece, kesinlik aşamasında belli olması gereken olguları, becerileri ve alışkanlıkları öğretir! Buradaki sorun, en can alıcı entelektüel alışkanlıkların –merak, hayret, problem bulma, hipotez sınama ve değerlendirme– bir güzel kaybolabileceğidir. Üstüne üstlük olgular kendi başlarına birer amaç haline geldikçe, müfredat dağılmaya başlar.

Akıllı müfredat yapıcılar ve öğretmenler, durumları analiz edip birbirine uygun amaçları, başlıkları ve yöntemleri eşleştirmeye çalışırlar. 'Bunu niye yapıyoruz?' diye sorduğumuzda, pekâlâ birden fazla cevabımız olabilir. Tabii ki, hem yaşadıkları yerlere, hem de dünyaya özen gösteren genç vatandaşlar yetiştirmek isteriz. Onların, küreselleşmeyi ve çevreciliği kuşatan konu ve tartışmalardan haberdar olmalarını, dünyayı ve canlı organizmaları konu alan kimi bilimsel ilkeleri anlamalarını arzu ederiz. İlaveten, birçok öğrencimizin doğayla haşır neşir olduğunda tadacağı ömür boyu mutluluğa da katkıda bulunmak hoşumuza gider. Böylesine doğrudan bir mutluluk söz konusu olduğunda, çocukların doğada yakaladıkları sevinci tanıyan ve artıran deneylerle işe başlamak en iyisidir.

İdeal olanı, günün bir bölümünü dışarıda öğrencilerimizle birlikte keşif yaparak geçirmektir; ancak bu her zaman mümkün değildir. Bu nizalı çağda, bizi geri durduran tek şey zaman bulabilmek değildir. Alerjiler, yaralanmalar ve sarkıntılık gibi tehditler bizi tasalandırır durur. Kendimiz dışarı çıkamadığımızda, doğayı içeri taşıyabilir, gerçekten iyi filmler gösterir, koleksiyonlar bulup sergiler, küçük ağaç gövdeleri, dallar, yapraklar, taşlar, toprak örnekleri, deniz kabukları ve tohumlar, *National Geographic, Dolphin Log, Natural History, Ranger Rick* ve benzeri dergiler getirtebiliriz; tabii bir de, çocuklara bu yayınları okuyabilecekleri bir zaman tanımalıyız. Çocukları, doğa tarihi konularına odaklanan kütüphane kitaplarına yönlendirmemiz ve böyle kitapları sınıfta sergilememiz de mümkündür.

Gözlem ve araştırma teşvik edilmelidir. Hayret ve eğlence duygusunu korumak önemlidir, ama öğrencileri gönül gezdirmenin ötesine yönlendirmek de önemlidir. Oldukça yakın bir zamanda, dokuzuncu sınıflara gözlem yapmayı öğretmeye koyulan bir fen öğretmeni olduğunu okudum. Bu öğretmen,

içlerinde canlı birer yaratık bulunan altı istasyon yaptırmış ve üç-dört kişilik öğrenci gruplarından, her istasyonda beşer dakika durduktan sonra gözlemlerini kısaca not etmelerini istemişti. Ortada, okuyarak ya da daha ileri gözlemlerle olayı takip etme gibi bir plan yoktu. Bu öğretmenin kafasından ne geçiyor olabilirdi? Sanki, 'bilim adamları durup etraflarına bakarlar ve gördüklerini yazarlar' demek ister gibi bir hali vardı. Sınıflarımızda, bu tür cafcaflı işlerin dağınıklığı yaşanıyor. Bruner, bu tür dağınıklığın temizlenmesi gerektiğini söylemekte haklıydı. Bu örnekte, gözlemler ortalığı dağıtmaktan da beter ediyor ve bilimsel çalışma hakkında hatalı bir izlenim yaratıyordu.

Peki, öğretmen başka ne yapabilirdi? Gözlemlenecek yaratıklardan biri de bir hamamböceğiydi. Hamamböceklerini daha yakından tanımaya kararlı, dört ya da daha çok kişilik bir grup olduğunu düşünün. Onlara, kararlarını vermeden önce, sergilenen altı yaratıktan birini seçmeleri gerektiği söylenecekti. "Hangisi üzerinde çalışmak isterdiniz?" İlerlemeci eğitimciler (A. S. Neill hariç) hiçbir zaman öğretmenlerin öğrencileri yalnız bırakmaları gerektiğini söylememiş, aksine, öğretmenin rehberliğine, biraz cesaret vermenin zamanını tayin etmekteki hassasiyete, talimat verme ya da vermemekteki ihtiyatlılığa duyulan ihtiyacı enine boyuna tartışmışlardır. Dolayısıyla biz de bir nebzecik bastırırız? Hangisinin üzerinde çalışmak isterdiniz?

İnsan, hamamböceğini seçen öğrencilerin, onların evrim sürecine dair bir şeyler öğrenmek istediğini bekleyebilir. İnsanların onların kökünü kurutmak için verdiği onca mücadeleye rağmen ve başka birçok yaratığın soyu tükenirken, onlar hayatta kalmıştır. Bir hamamböceği ne kadar yaşar? Nasıl ürer? Ne yer? İnsanı ısırır mı? Pis midir? Mutfak kaplarını pis bırakanların, hamamböceklerini başına topladığı doğru mu? Onları yok etmeye neden bu kadar teşneyiz?

Çünkü seçimleri ister hamamböcekleri, isterse hanımböcekleri olmuş olsun, büyük doğacıların biyografilerini ve doğa hakkında yazılmış kimi makaleleri okumanın, tüm öğrencileri teşvik edeceğini umarız. Ayrıca, onların herhangi bir yaratığı kasten öldürmeyi yasaklayan dinsel inanışlardan haberdar olmalarını da memnuniyetle karşılarız. Albert Schweitzer'in 'yaşama saygı' kaygısından yola çıkarak yapılan hararetli tartışmayı bir düşünün. Schweitzer, diğerlerini kurtarmak için bazı canlıları öldürmek gerek-

tiğini inkâr etmiyor, ama bu gerekliliğe esef ediyordu. 'Yaşama saygıyı' ciddiye alan bir insan, "bir yaşamı hiçbir zaman düşüncesizlik neticesinde değil, ancak kaçınamadığı bir zorunluluk sonucunda örseler ya da söndürür."[17] Bu tür insanlar, zarar vermekten büyük pişmanlık duyduklarından, bundan kaçınmanın bir yolunu bulmaya çalışacaklardır. Ama bundan kurtulmak her zaman mümkün olmadığı için, trajik bir yaşam duygusu geliştirirler ve bu duygu, paradoksal bir biçimde, insanın doğayla haşır neşir olmaktan duyduğu mutluluğu derinleştirir.

Doğa üzerinde çalışmanın gerçekten mesai gerektirdiğinde ısrar etmekle, çocuk-doğa ilişkisini saf romans olarak görenler kampından kendimi kurtarabildim mi? Eh, evet. Çünkü aklı başında bir öğretmen için, kusursuz hiçbir ilişki, aşama ya da yaşam yoktur. Bu, bizim çocukluğun romansını inkâr ettiğimiz anlamına gelmez. Bundan bahseden hikâyecikler, beni de özlem çeken herhangi bir romantik kadar büyülüyor. Robert Paul Smiths'in çocukluktaki özgürlüğü ve törenleri anlatan hikâyelerine bayılıyorum. Smiths, çocukları gerçeklerle yüz yüze getirme ahmaklığından bahsederken, şöyle yazar:

> Onlar bilim istemez; büyü ister. Onlar hipotez istemez; sarsılmaz gerçek ister. Onlar, bir cengeldeki açıklıkta, yüzleri maviye boyanmış, ateşin etrafında dans etmek ve yılanların başına hafifçe vurup çıngıraklarını sallayarak yağmur yağdırmak ister ve yağdırmalıdırlar.[18]

Ama birilerinin de, mavi boyanın kurşun içermediğinden, ateşin çok büyük (ya da zehirli sarmaşıklarla dolu) olmadığından ve yılanların da zehir saçmadığından emin olması gerekir. Şanslı çocuklar, dansın sonunda cengeli terk edip mükellef bir yemek, sıcak bir banyo ve evin bir cengel *olmamasının* verdiği iç huzuruyla evlerine döneceklerdir. Bu durum, değişmeceli bir biçimde, uzman bir öğretişin gerektirdiği, o mükemmel dengeyi hatırlatır. Hayret duygusuna hazine muamelesi yaparız, ama onu güvenli bir biçimde bilgiye ve etraflıca düşünmeye yönlendiririz.

Bununla birlikte Smith temelde haklıdır. Çocukların vahşi yerlere, en azından onlara vahşi gibi görünen yerlere ihtiyacı olduğu görülmektedir.[19] Çocuk-

ken, bir beyzbol topunu geri getirmek için, koca bir böğürtlen çalısının altından sürünerek geçtiğimi hatırlıyorum. Çalının altına girmek iğneli fıçıya düşmek gibi bir şeydi, ama bir kez girdikten sonra, içerisi mağara gibiydi. Dışarı çıkmak istemiyordum ve sanki orada bana hiçbir şey olmazmış gibi geliyordu. Böyle noktalar nesillerdir vahşi yerler olarak çocukların hizmetindedir.

Birçok çocuk bahçeleri de sever, çok resmi bir görünüşleri olmaması ve uzun süre bıktırıcı işlerde çalıştırılmamaları kaydıyla. Her çocuğun eline tohum ekme ve bitkilerin büyümesini seyretme fırsatı geçmelidir. Rumer Goddens'in hikâyelerinden birinde, Lovejoy adlı sert bir kız çocuğu, gerçek bir evin ve onu düşünecek birinin özlemini çeker. Hava saldırıları sonrası Londra'sının yoksul bir kesiminde yaşayan Lovejoy, bahçe haline getirebileceği gizli bir yer keşfeder. Bu iş onun ilgisini o denli ayaklandırır ki, her yerde içine çiçek ekilmiş saksılar ve kutular görmeye başlar. Evlerden birinin yanı başında "kutulara ekilmiş, dört dörtlük bir sebze bahçesi büyümektedir".[20] Bakacak kimsesi olmayan Lovejoy, güzelliğe duyduğu özleme karşılık verecek bir şeye bakmaya kararlıdır.

Veliler ve öğretmenler eğitimin birçok alanında bitkilere ve bahçelere, keyfin ötesine geçen sorumluluklar yükleme hatasına o kadar sık düşerler ki. "Madem sen dikiyorsun, o zaman sen bakarsın," bu konudaki şaşmaz ebeveyn nasihatidir. Tohumların büyüyebilmesi için, birilerinin onlara bakması gerektiği doğrudur, ama bu paylaşılabilecek bir iştir. Çocuklar bahçede gezinip bitkilerin isimlerini öğrenmeye bayılırlar. Genellikle yeni sürgünleri ve böceklerin varlığını yetişkinlerden önce fark eder ve başka gözlemci arkadaşlar edinirler.

Bahçelerdeki bu 'gezintiler', çeşitli böcekleri tanımaya, örümceklere ve ağlarına hayran olmaya, arı korkusunu yenip aralarında sükûnetle iş görebilmeye bire birdir. Gelincik yapraklarının ipeksiliği, asma kabaklarının nemli yapışkanlığı, çöreotu tohumlarının pufpufluğu hep bu gezintilerde öğrenilir. Gezintimize başlamadan önce önümüze kimi öğrenme hedefleri koymadığımız gibi, dikkatimizin neye takılacağını da bilmeyiz, ama bu 'öğretilmeyen dersler' belki de bir ömür boyu sürer.[21]

Evcil hayvanlar söz konusu olduğunda da aynı yaklaşım benimsenmeli, yani keyifle başlanıp, sorumlulukla hareket edilmelidir. Ebeveynler, çocu-

ğa "Tekir'in karnı acıkmış," ya da "Karabaş'ı gezintiye çıkarmak lazım," diye hatırlatmada bulunmak zorunda kalacaklardır, ama hayvanın acı çekme raddelerine gelmesine göz yummayacakları gibi, aklı başında hiçbir ebeveyn 'şu hayvanı def edelim' tehdidine de başvurmaz. Kendi gösterdiğimiz özen ve aldığımız keyif sayesinde, çocuklarımıza, insanlarla hayvanlar arasındaki ilişkinin ömür boyu sürecek bir mutluluk kaynağı olduğunu sergilemiş oluruz. Çevrecilik üzerine olan gelecek bölümde, bu ilişki üzerinde daha çok duracağım.

Doğada geçirdiğimiz tecrübeler, bir ev havalisine de genellikle yakından bağlıdır. Çiçekler, ağaçlar, köpekler, kediler ve fundalıklar, yâd edilen bir evle ayrılmaz bir bütün oluşturur. Bu yuvayı belleğimizde nasıl saklamak istiyorsak, eğitimde de umudumuz, kendimizin ve başkalarının sevgiyle bağlandığı yerleri korumak ve kendimizi dünyanın korunmasına adamaktır.

Doğayla yakın bir ilişki, birçok insan için süregelen bir mutluluk kaynağıdır ve bu ilişkiye genetik olarak ihtiyaç duyduğumuz yolundaki biyofili hipotezinin doğru olması mümkündür. Bununla birlikte, doğa sadece eğlence ve sevinçten ibaret olmayıp, aynı zamanda korku, acı ve dehşetle de yüklüdür. William James şöyle yazar:

> Delilere görünen dehşetengiz sahneler, malzemesini hep günlük hayattan alır. Uygarlığımız mezbahalar üzerine kuruludur ve her bir varlık, çaresiz bir acı içinde yapayalnız kıvranarak oranın yolunu tutar. O an geldiğinde, timsahlar, çıngıraklı yılanlar ve pitonlar da, bizim kadar hakiki birer canlıya dönerler... ve onlar ya da bir başka vahşi hayvan kurbanına yapıştığı anda, kurbanın buna göstereceği tek tepki, melankolinin pençesine düşmüş birinin hissettiği o öldürücü dehşet duygusu olur.[22]

Çocukların karşısında ha bire doğadaki dehşetengiz şeyler üzerinde durma taraftarı değilim, ama büyüdüklerinde, onları sadece vahşi hayvanlar âlemindeki acılarla değil, kötümserlik ya da sofulukla son bulan felsefi görüşlerle de tanıştırırdım. Çocukların yanında doğanın korkulur taraflarını vurgulamayı tercih etmesem de, bunu görmezden de gelmezdim. Ço-

cuklar doğal felaketlere şahit olduklarında, bunları açık sözlülükle tartışmamız gerekir. Tam bu cümleyi yazarken yanıma, kedimizin elinden yavru bir fındık faresini kurtaran torunum geldi. Bu kedi, yaratıkların en müşfikidir, bırakın bir insanı, bir perdeyi bile tırmalamaz. Ama eğer elinden almasaydık, o yavru fareyi kesinlikle öldürecekti, aslında farecik muhtemelen şimdi bile ölecek. Şu anda, yanı başında beslenmesi için hazırlanmış bir damlalıkla, alttan sıcak buhar verilen, nemli otlardan yapılmış bir yatakta yatıyor. Bir saat bile dayanıp dayanamayacağı belli değil. (Otuz altı saat mücadeleden sonra öldü. Bunu küçük bir çocuğa nasıl açıklarsınız?)

Bu, çocukların, bizim doğayla olan ilişkimizdeki çelişki ve paradoksları öğrenebilecekleri türden bir olaydır. Fareleri, evlerimiz şöyle dursun –bu fareciğin yakalandığı gibi– gübre yığınının arkasındaki çalılıkta bile görmek istemeyiz. Bazen onları ortadan kaldırmamız gerekir. Ama işte, oracıkta öyle yatan şu yavru kemirgenin küçücük kalbinin ilgi ve bakım diye çarptığı, neredeyse gözle görülüyor. Bunu görüp, "Onu kurtarabiliriz, değil mi?" diye fısıldayan bir çocuğa, başka nasıl cevap verebiliriz?

Çocuklar ve onların doğayla olan ilişkileri üzerinde çalışırken, kendimize faydacı sorular sormalıyız: Örneğin küçük bir fareyi kurtarma konusunda sözünü ettiğimiz görüşü kabul etmekte ne gibi bir iyilik vardır? Şahit olduğumuz bir acıyı dindirmek için bir şey yapabilir miyiz? Istırabın varlığı mutluluğumuzu örseler mi, yoksa onun bir çırpıda elden kaçıvereceğini daha iyi anlamamızı mı sağlar?

Smith'in çocuklar hakkında söylediği gibi, çocuklar hipotezleri değil gerçeği istemeye yatkındırlar. Büyüyüp de ergenliğe adım atarken, çoğu büyük amaçlar uğruna bir şeyler yapma gibi uç noktalara gider. Sevdikleri ağaçlar uğruna, kerestecilikle uğraşan insanların hem yaşam biçimlerine, hem de iktisadi uğraşlarına açık bir nefret duyarlar. Sadece evcil hayvanları yememizdeki acıya odaklanıp, bu yaratıklar için öteki alternatifin hiç dünyaya gelmemek olduğunu göremezler. Bir yandan ilgili tüm tarafları koruyucu kanatları altına alan, bir yandan da insan mutluluğunu koruyan ve artıran, duyarlı bir çevreciliğin nasıl öğretilebileceği konusu, eğitimin önemli bir sorunudur. Isaiah Berlin'in uyardığı üzere, üzerine titrediğimiz değerlerin tümünü hayata geçiremeyebiliriz.

Wendell Berry, *The Unsettling of America* (Kaynayan Amerika) adlı popüler kitabının Sonsöz'ünde, toprağa bağlı ve onu korumak isteyen insanların, üst düzey siyaset adamlarından farklı düşündüğünü anlatır:

> Bu kadar farklı düşünmeleri, bence, gerekçelerinin farklılığından kaynaklanmaktadır. Onların düşünceleri, bunu önceden belirleyen fikirlerden değil, belli yerlerden, kişilerden, ihtiyaçlardan, isteklerden yola çıkar. Bu kitabın müttefikleri ya da dostları, yapacakları kariyerler ya da hizmet edecekleri ideolojiler olduğu için değil, sevdikleri ve yok olup gitmesine kayıtsız kalamayacakları yerler, insanlar, olasılıklar ve tarzlar olduğu için, öyle düşünür ve hareket ederler.[23]

Berry gerekçelerden bahsetmektedir, ama tartışma çizgisi, benim amaçlar tartışmasında altını çizdiğim şeye çok benzer. İki grubun da aynı amacı –bu örnekte açları doyurmak– ifade ettiği durumlarda, gruplar gözettikleri öteki amaçların neler olduğunu söylemeye zorlanmalı ve bir sonraki adım, amaçların birbiriyle olan tutarlılığının kontrolü olmalıdır. Bundan sonra sıra, ifade edilen bu amaçlar için seçtiğimiz yöntemleri savunmaya gelecektir. Eğer amaç büyük kârlar elde etmekse, aşağılık yöntemlerin haklı çıkarılmasına karşı uyanık olmamız gerekir.

Berry, salık verdiği yöntemlerin olabilirliği konusunda yanılabilir, ama eğer amaçları ve çağdaş tarım işletmeciliğine dair eleştirisi haklıysa, bu takdirde yöntemleri denemeye değer. Bir patates yetiştiricisinin ağzından, kendi tarlasından yeni kazılıp çıkarılmış taze patatesleri yemediğini, aile tüketimi için hiçbir kimyasal kullanmadığı küçük bir bahçeyi ektiğini öğrenmek korkutucudur.[24] Ticari olarak üretilen patatesler zehre bulanmıştır ve yetiştikleri toprak, bildiğimiz bitkisel özlü toprak değil, grimtırak bir tozdur.

Ancak amaçlarımız açısından, Berry'nin tavsiyelerinin özellikle biri çok ilginçtir. Şöyle ki:

> En iyi eğitimleri almış ve en üstün nitelikli insanların, güç, sanayi ve kültür merkezlerindeki mevcut yoğunlaşmasının büyük bir hata olduğuna

ikna olmuş bulunuyorum... en üstün zekâ ve en yüksek beceri, işte de evde de ülkenin her yerine dağılmış olmalıdır. Bu nedenle okullarımız konusunda arzum, onların günümüz siyasetinin ve kültürünün, günümüz siyasi partilerinin talep ettiğinin tam tersi olmalarıdır. Wes Jackson, okullarımızın, günümüzde yükselmek için tek bir dalda uzmanlık vermesi yerine ya da bunu dengelemek üzere, eve dönüş konusunda uzmanlık vermesi gerektiğini savunmuştu. Ona tümüyle katılıyorum.[25]

Ben hem Jackson'a, hem de Berry'ye katılıyorum. Önce eğitimle bir yeri sevmeyi öğretmeli, ardından sevdiğimiz yerleri korumak üzere bilgi toplamalı ve yaymalıyız. Tek başına sevmek yeterli değil, çünkü sevdiğimiz şeyi bilmeden yok edebiliriz. Eğitimin asıl amacı mutluluk olunca, yer sevgisiyle yer bilgisini birlikte öğretmek için kuvvetli bir gerekçemiz oluyor.

Banliyölerdeki okullarda öğretebileceğimiz en ilginç ve yararlı şeylerden biri, Sara Stein'ın sözleriyle "arka avlularımızdaki ekolojinin yeniden tesisidir."[26] Benzin yutan çim biçme makinelerinin ve yabani otların köküne kibrit suyu eken zehirlerin işgal ettiği, kocaman, işe yaramaz çimenliklerin yerini, içlerinde kuşların ve başka yabani hayvanların yaşadığı ağaçlar, çalılar, fundalar, sebze tarhları ve yabani çiçekler alabilir. Bu gibi yerler de, bugün banliyölerde neredeyse izine rastlanmayan ve çocukların bayıldığı vahşi doğa yerine geçer.

Çocuklar doğayla ilişki kurarak yaşadığında, canlılar dünyasının içindeki ve çevrelerindeki ilişkilerin ne denli karmaşık olduğunu yavaş yavaş idrak etmeye başlarlar. Ortaya bir fare çıktığında, sevgili yumuşak başlı kedi, bir katile dönüşür. Kimi fideler, gözümüz gibi baksak bile boy atamaz. Kimi bitkilerin varlığı, diğer bazılarının serpilmesinin önüne geçer. Bir grup zararlıyı öldürürken, faydalı bir meyve sineğini de yok etmiş olabiliriz. Çirkin, eciş bücüş görünüşlü bir bitki, çok güzel bir kelebeğin larvasının ana besini olabilir. Karşımıza çıkan sorunlar çoğunlukla basit değildir ve korumak istediğimiz çevre içinde, basiretle ve gözlemle hareket etmemiz gerekir.

Doğayla olan ilişkilerinin karmaşıklığını anlayan, güzelliğini ve korkunçluğunu bir arada gözleyen, onun verdiği mutluluğu ve üzüntüyü aynı anda tadan gençlerin kayıtsızlığa ya da fanatikliğe kapılmaları daha zordur.

Mutluluğumuzu besleyebilmemiz için, mükemmel olmayan, ama biz kendimizi onlara açtığımızdan büyük sevinçler sunabilen ilişkilerden ve durumlardan zevk almamız gerekir. Taahhütlerimiz, bizi müzmin müştekilere, keskin protestoculara ya da tek amaçlı dönmelere çevirmemelidir. Örneğin, suları korumaya ant içmiş bir genç kadın her zaman acele tarafından yıkanıp çıkabilir, ancak kendinin erdemini ve diğerlerinin kötülüğünü herkesin gözüne soktuğundan, tüm çevresindekileri hayatından bezdirebilir. Sıcak bir duş, insanın keyfini yerine getiren bir lükstür. İnsanın bu konuda aşırıya kaçmamakla birlikte yine de *kullanmakta olduğu* şeyden keyif alması mümkündür. Aynı biçimde insanın, kendini, kazara olabilecek unutkanlıklara rağmen suçluluk krizlerine girmeden de geri dönüşüm işine adaması mümkündür.

Bazı eylemcilerin somurtkanlığı bize, Augustinus'un cinsellikten söz edişini hatırlatır –söz konusu eylem, yapanın asıl amacını hiç aklından çıkarmaması ve yaptığından da pek zevk almaması kaydıyla mubahtır. Bu tutum, günümüzün sorumlu davranma çabalarına sızmış Augustinusçu miras biçiminde karşımıza çıkar ve sorumluluğu vurgularken, mutluluk konusunda şüpheciliğini muhafaza eder. Bu kitabın mesajı, mutluluk olasılığının, davadan dönenleri değerli davalara çekme biçimindeki kasvetli görevin kendi kendini tebrik etmesi olasılığından daha yüksek olmasıdır. Ebeveynlik üzerine olan sonraki bölümde, bu konudaki kanıtları göreceğiz.

Bugünün gençleri, bizim yıllar önce nadiren gündemimize giren çevresel sorunlarla karşı karşıya. (Tabii insan, bunlar zamanında ciddiyetle tartışılıp etkili biçimde ele alınmış olsaydı, bugünkü sorunların bu kadar müzminleşmiş olmayacağını da ileri sürebilir.) Günümüzde hoş görülebilen davranışlardan bazıları, yıllar önce bir hayat memat meselesi olarak karşılanıyordu. O zamanlar, fareleri öldüren kediyi alkışlamakla kalmaz, tahıl ambarımızı istila etmeden yuvayı bulup anne fareyi de, yavruları da yok ederdik.

Günümüzün sorunları, tümüyle değilse de bir kısmıyla refahın ve boş zaman bolluğunun bir sonucudur. Hayvanların çektiği eziyetler onların doğal durumunun her zaman için bir koşuluydu, ama biz onların hayatlarını ancak şimdi fark edip düşünecek zamanı bulur olduk. İnsanlar dışındaki hayvanlarla olan ilişkimiz artık kaçınamayacağımız bir eğitim konusu-

dur, ancak denge arayışıyla yönlendirilmelidir. 'Haklı' taraf için bile olsa, gazap duyguları, birilerine zarar verme riskini doğurur ve ikna etmekten çok yabancılaştırır.

Etik açıdan doğru davranmaya çalışan kişiler, insan dışındaki hayvanlara nasıl davranmalıdır? Günümüzde birçok genç, vejetaryenlik kampanyaları yürütmektedir. Bu, fazla korunaklı, hatta şımartılmış hayatların bir ürünü müdür, yoksa insanlarla insan dışındaki hayvanlar arasında çok daha aydınlanmış bir ilişkinin habercisi midir? Bu konu okullarda nasıl ele alınmalıdır?

Bizi vejetaryen yapabilmek için kimi dehşet hikâyeleri anlatarak işe girişir, kimi de bu dehşetengiz tarafları daha sonra yapılacak bir araştırmaya bırakan, ancak insanın insan dışındaki varlıklarla olan karşılıklı ilişkisinin getirdiği karmaşık boyutları da teşhis eden, dikkatli bir analizle başlar. George Adamson'dan bir alıntıyla başladığımızı varsayın:

> Eğer bir arslanın sadece yeme, uyuma ve çiftleşme hürriyeti olursa, o arslan olmaz. Bir arslan avlanmak ve kurbanını seçmek, eşini aramak ve bulmak, alanı için dövüşmek ve elde tutmak, doğduğu yerde, yani yabanda ölmek özgürlüklerini de hak eder. O, bizimle aynı haklara sahip olmalıdır.[27]

Yazar, son cümleyle ne demek istemektedir? Arslanlara, ifade özgürlüğü veya genel oy hakkı gibi anlamsız hakların verilemeyeceği açıktır. O halde hangi haklara sahip olmalıdır? Bir organizmanın sahip olmadığı kapasiteleri gerektiren herhangi bir hak, o organizma için alakasızdır. Bu nokta üzerinde anlaşabilir miyiz? Aşırı duygusal ve dokunaklı girizgâhları reddederek, insanlarla arslanların ortak karakteristiklerine ulaşabiliriz. İkisi de acıyı hisseder ve mümkün olduğunca kaçınmaya çalışır. İkisi de bir yaşama iradesi ortaya kor. İkisi de gençleri gözetir. İkisi de beslenmekten, dinlenmekten ve seksten zevk alır ve aynı zamanda soyunun devamı için bunları gereksinir. Her ikisi de temel ihtiyaçlarını karşılayacak ve muhtemelen ideal bir tip olarak ortaya çıkmasının bir karakteristiği olacak türde bir eve, bir yuvaya ihtiyaç duyar.

Kapasite analizi, bugün haklardan bahsedilirken işittiğimiz abartıyı ve duygusallığı büyük ölçüde boşa çıkarmalıdır. Aslına bakılırsa, öğrencilerin şüpheli *doğal haklar* düşüncesinden vazgeçip, ihtiyaçlardan ve kapasitelerden kaynaklanan bir anlayıştan hareket etmeleri gerekir.[28] Bu başlangıç bizi hâlâ, duyulara ve algıya sahip varlıklara gereksiz acı çektirmenin, onları küçücük, doğal olmayan kafeslere tıkmanın, annelerle bebeklerini birbirinden erkenden ayırmanın yanlış olduğunu öne süren hayvan hakları savunucularıyla aynı yerde buluşturur.

Çağdaş ziraat yöntemlerinin dikkatli bir incelemesi birçok suiistimali ortaya koyar, ama durum karmaşıktır. Eğer hepimiz vejetaryen olsaydık, açıktır ki çiftlik hayvanlarının –birkaç tür hariç– soyu tükenecekti. Çünkü insanlar bu hayvanları çiftleştirmekten vazgeçecekti ve doğal çiftleşmelerinin büyük ölçüde sekteye uğrayacağı da hemen hemen kesindi. Bu hayvanların çektiği birçok acı belki ortadan kalkacaktı, ama doğal yaşamlarına eşlik eden herhangi bir mutluluk da. Acı çekmekten biz insanlar da kabaca aynı yolla, yani yaşama irademizi bile isteye reddederek ve üremekten vazgeçerek kurtulabiliriz.[29] Ancak böyle bir karar vermeye muktedir insanlar bile, eğer adlarına böyle bir karar alınsaydı protesto edecekleri gibi, çoğumuz hayatı yaşamaya değer buluruz. Acaba seçim yapmaya muktedir olsalardı, hayvanlar da aynı şeyleri mi hissederdi? Fabrika çiftçiliğinin dehşetengiz tarafları olmasa ve nihai kaderleri bugün olduğu gibi, yine insanlara ve başka hayvanlara yem olmak olsa, acaba hayvanlar yine yaşamayı ve çoğalmayı mı seçerlerdi?

Öğrenciler doğal yaşama ortamı sorununa da değinmelidir. Eğer geyik sürüleri çoğalır ve doğal yaşama ortamları aşırı kalabalıklaşırsa, bir kısmını (çoğunluğun iyiliği için diyelim) öldürürüz. Alanı genişletmek nadiren aklımıza gelir. Oysa insanlar çoğalıp kalabalıklaştığında, alan genişletmeyi sadece bir gereklilik olarak değil, bir hak olarak da düşünürüz. En azılı münzeviler dışında kimse, insan sürülerinin 'defolulardan ayıklanmasından' bahsetmez. Nüfusu doğum kontrolüyle sınırlama taraftarları kuşkusuz vardır ve insanlar dışındaki canlılar için de benzer yöntemlere başvurmak mümkündür. Bununla birlikte, bunun onların değil bizim kararımız olduğu unutulmamalıdır.

Öğrencilerin ırkçılıkla, sınıf ayrımcılığıyla ve cinsiyetçilikle nasıl mücadele etmeleri gerekiyorsa, *türcülüğün* ima edebileceklerini de en azından incelemeleri gerekli. Peter Singer şöyle diyor:

> Türcülük... kendi türünün mensuplarının çıkarları lehine ve diğer türlerin mensuplarının çıkarları aleyhine benimsenen taraflı bir tutum ya da önyargıdır.[10]

Böylesi bir beyan, üzerinde kafa yorulmadan, kolayca kabullenilir. Hatta zalimliğin lanetlenmesi ve önemsiz insani çıkarlar için hayvanlara acı çektirilmemesi gerektiği konusunda Singer'a yürekten katılanlarımız bile, onun yaptığı tanımı dikkatle analiz etmeye teşvik edilmelidir. Türcülüğü, ırkçılık, sınıf ayırımcılığı ve cinsiyetçilikle özdeş tutmak, güçlü bir duygusal hamledir ama bir kategori hatasına da düşülebilir. Her türlü büyük insan 'izm'i, en azından ilke düzeyinde, ilgili tüm birimler, yani tüm insanlar için geçerlidir. Irkçılığı genellikle siyahlara beyazlar tarafından zulmedilmesi olarak düşünürüz, ama eğer güç ilişkileri tersine dönseydi, beyazların siyahlardan zulüm görmesi yine ırkçılık olacaktı. Aynı durum cinsiyetçilik ve sınıfçılık için de geçerlidir. Oysa bu tür bir tersine çevrilme türler itibariyle anlamsızdır. Tüm türler kendi türlerini önemserler ve insanlar dışındaki hayvanları bu tercihleri yüzünden eleştirmek aklımızdan geçmediği gibi, itham etmek de saçmadır. Onlar bu tür ayrımcılıklar yapmaya muktedir değillerdir.

Hayvan hakları savunucularının kanaatlerindeki bu cömertlik, onları, hayvanlara ne denli nazik ve saygılı davranırsak davranalım, biz insanların yine de sorumlu mevkide bulunduğumuz gerçeğine karşı kör edebilir. Çünkü, onların nüfuslarının ne zaman aşırı fazlalaşmış sayılacağına, ne zaman kısıtlanması gerektiğine karar veren, onlar değil bizizdir. Diğer insanların zorla kısırlaştırılmasını savunan insanlar, onların haklarına tecavüz etmekle suçlanmaktadır; bu, baskımızın kurbanları, hayvan olmaları münasebetiyle rasyonel bir seçim yapmaya muktedir olamayan canlılar olduğunda da geçerlidir. Öğrenciler, bu tartışmanın ulaştığı çeşitli vargıları gözden kaçırmamalıdır: (1) üreme hakkı belki de tüm hayvanlara tanınma-

lıdır; (2) belki de üreme 'hakkı' diye bir hak yoktur ve rasyonel olarak muktedir olan insanlar, insan dışı hayvanlar kadar, zihinsel olarak muktedir olmayan insanların üremesini de (onların çıkarlarını gözeterek) kontrol etmelidir; (3) belki de ahlaki konular itibariyle türleri boylu boyunca kesen uzlaşmaz farklılıklar vardır ve bu nedenle insanlara insan olmayanlardan farklı muamele edilmelidir.

İnsanlar dışındaki hayvanlarla ilişkilerimiz çağdaş ahlaki yaşamın en önemli ve en akıl karıştırıcı sorunlarından birini teşkil eder. Belki de insanlar yüzyıllar sonra, günümüzü ahlaken inanılmaz ölçüde duyarsız bulacaklardır. Ya da belki, öldürülüp yenen canlı yaratıkların çektiklerini hiç tınmadan ya da pek az aldırarak, mutlu mesut onların etlerini tüketeceklerdir. Öğrencilerini vejetaryen yapmak, vicdanlı öğretmenlerin işi değildir. Onların işi daha çok, tüm konuları olanca karmaşıklıkları ve anlamları içinde göz önüne sermektir. Eğer, Smith'in dediği gibi, çocukların istediği mutlaklarsa, eğitimli yetişkinlerin, neyin en iyi ya da doğru olduğundan her zaman emin olamayacağımız konusundaki giderilemez belirsizliğe karşı tolerans ve trajik bir duygu geliştirmesi gerekmektedir. Ümidimiz, öğrencilerin, hayvanların çıkarlarının kalpsizce ayaklar altına alınması –en azından hayatlarının cehenneme çevrilmemesi ve yaşama arzularının kozmetik sektöründeki ilerlemeler gibi önemsiz insan çıkarları karşısında ağırlık kazanması– konularında Peter Singer ve Tom Regan'la hemfikir olmalarıdır.[31]

Bunların yanı sıra öğrencilerin dikkatleri, seri üretim çiftçiliği ve büyük ölçekli tarım işletmeciliğinin sularımızı kirlettiğine, muhtaç olduğumuz toprağı tahrip ettiğine ve çoğumuzun kendini özdeşleştirdiği yerleri mahvettiğine dair giderek artmakta olan kanıtlara da çekilmelidir. Bir yere duyulan sevgi tek başına bu eğilimin üstesinden gelemez, ama ciddi araştırma ve sorumlu eylem için gerekli güdülenmeyi sağlayabilir. Kendi mutluluğumuzla ilgili kaygılar, bizden doğa konusunda sorumluluk almamızı talep eder.

Bu bölümü bitirmeden önce, başladığımız soruya dönmemiz gerekiyor: okullar yer sevgisini mi öğretmeli yoksa yeri aşmak üzere tasarlanmış bir müfredat mı sunmalı? Cevabım bu ikiliği reddetmek ve *ya da* ile bağlanan kapsayıcı bir anlayışı vermek. Sorunun ilk kısmına yürekten evet'i bastırıyorum; büyük bir coşkuyla yer sevgisini ve onun getirdiği mutluluğu öğretme-

liyiz. İkinci kısım ise daha çetin ve cevabım temkinli bir evet ama... Birçok öğrencimiz küresel bir ortamda yaşayıp çalışacaktır ve okullarımızın onları bu tür bir hayata hazırlaması gerekmektedir. Belli bir yer konusunda verilen uygun eğitim, küreselleşme konusundaki fikirlerimizi biçimlendirmede önemli bir rol oynayabilir. Bizi, ekonomik etkinliklerimizin başka insanlar ve başka çevreler üzerindeki etkileri konusunda daha duyarlı kılabilir.

Öğrenciler, serbest pazarlar ve küreselleşme konusunda giderek büyüyen çelişki hakkında neler öğrenmelidir? Zengin ülke hükümetlerinin, yarar olarak gösterdiği şeyler nelerdir? Bu iddialarda gerçeklik payı var mıdır? Protestocuların talepleri nelerdir? En sağlam ve inandırıcı itirazları hangileridir? Anlaşmazlığı çözmenin, yerel bütünlüğü korumanın ve ekonomik faydaları bölüşmenin, şiddete dayanmayan bir yolunu bulabilir miyiz? Yolumuza neler çıkar?

Bugün, Charles Reich'ın, 1970 *The Greening of America* (Amerika'nın Yeşerişi)'sını tekrar okumak biraz cesaret kırıcı. O zamandan beri hiçbir şeyin iyiye gitmediğini söylemek yanlış olur. Birleşik Devletler'in Atlantik kıyısındaki okyanus suları daha temiz, birçok eyalet hava kirliliğiyle kıyasıya mücadele ediyor, lise düzeyindeki eğitim kurumlarına devam eden gençlerin sayısı daha fazla ve geçmişin iğrençliklerini telafi etmeye yönelik olumlu eylemler için kahramanca gayretler sarfediliyor. Ancak, bu son çaba yaylım ateşi altında. Büyük resim, ne yazık ki mutsuz bir resim. Reich'ın, bireysel kabulün ve mükemmelliğin kutsanması olarak tanımladığı *Bilinç III* boy verip ortaya çıkamadığı gibi, kurucu fikirlerinin tümü –insanları genel standartlarla değerlendirmeyi... sınıflandırmayı ya da çözümlemeyi reddetmek, topluluktaki 'ayrıksı arkadaşları' kabul etmek[32]– reddedilmiş durumda. Artık karşımızda bir Ortak Devlet değil, çocukların dünya çapında standartlara göre değerlendirileceği ve çoğunun, dikkat çekmek için şiddete başvurmaktan başka çaresi kalmayacak kadar dışlandığı bir Ortak Dünya var.

Reich, Bilinç III'e (yeni nesil) yazdığı zafer türküsünü şöyle bitirir:

> Dev örgütlenmelerin gerekliliğine hepimiz ikna olduk, oysa o (B. III) onların zırvalığını görüyor... Başarı merdiveni uğruna hepimiz, romans ve macera hayallerinden vazgeçmeye hazırız, ama o, merdivenin düzmece,

hayalin ise gerçek olduğunu söylüyor... Çünkü çirkinliği ve şerri gerekli kabul etmeye, hayal fukaralığının elzem olduğunu benimsemeye hazır biri için, bu ağlamaya ve gülmeye bir davettir. Dünyanın, geri döndürülemez bir biçimde, metale, plastiğe ve steril taşa hapsedilmiş olduğunu sanan birine, bu, Amerika'nın gerçek yeşillenmesi gibi gelebilir.[33]

Belki de, dünya ticaretine karşı olan protestocuların yeniden toparlamaya çalıştıkları şey, bu kayıp görüntüdür. Cenevre'deki o uğursuz toplantıda (2001), Fransa Cumhurbaşkanı Chirac'ın 150.000 protestocunun önemli bir şeyi simgelediğini söylediği bildirildi. Belki de buna kulak vermeliyiz.

Bu bölümde, insanın gelişmesinde yerin ve doğanın oynadığı role değindim. Yemek kitaplarının ve bahçe kataloglarının büyüleyiciliğini, çocukların vahşi yerlere duyduğu bariz ihtiyacı ve bizlerin, doğayla şöyle ya da böyle bir özdeşleşmeye genetik olarak yatkın olduğumuz olasılığını irdeledim. Eğitim açısından, keyfin sorumluluktan önce gelmesi ve gerek tesadüfî öğrenmeye, gerekse çocukların dünyayı keşfederken yaptıkları seçimlere daha fazla güvenmemiz gerektiğini öne sürdüm. Bize verdikleri mutluluk ve bizim elimizden çektikleri acıların bize yüklediği sorumluluk nedeniyle, insanlar dışındaki hayvanlarla olan ilişkimize hacimlice bir yer ayırdım. Son olarak, küreselleşme yönündeki mevcut eğilimi ele aldım ve bu eğilimin insan mutluluğuna gerçek bir tehdit olduğunu vurguladım.

Yedinci Bölüm

EBEVEYNLİK

Yeryüzünde herhalde ebeveynlikten daha alıcı, daha verici ve daha evrensel bir başka iş daha yoktur, ama yine de bizim okullarımız cebir ve Shakespeare'in daha önemli olduğunu düşünür. Ebeveynliğin evde öğrenildiği varsayılır, oysa uzaydan gelen Ziyaretçimizin de işaret ettiği gibi, eğer ebeveynler bu işte yeterince iyi değillerse, çocuklarına nasıl öğretecekler? Ebeveynlik nasıl geliştirilecek?

Bu bölümde, ebeveynlik ve mutluluk konusuyla ilgili üç ana başlığa değineceğiz. Önce, doğum ve mucizevî ebeveynlik sevgisini ele alacağız. Ardından, büyüyen çocuk ve onun ebeveyniyle ilişkisi gelecek. Son olarak da, eğitimciler olarak ebeveynleri tartışacağız.

Doğum

En azından günümüz Batı dünyasında, gebelik ve doğumdan önce bir aşk ve sevda devresi gelir, oysa yüzyıllar boyunca aşkla evlilik arasında herhangi bir alaka kurulmamış ve genellikle bir kadının yaşamındaki ilk büyük aşk, çocuğu olmuştur. Bu tavrın bir izi bugün bile sürüyor. Giderek daha fazla kadın, suni döllenme vasıtasıyla gebe kalıyor ve birçok genç insan eşiyle onu sevdiği için değil, bir bebek özlemiyle yanıp tutuştuğu için cinsel ilişkiye girdiğini itiraf ediyor. Ama bunların hiçbiri, kadınlarla erkekler arasındaki romantik aşkın geçmişte kaldığı anlamına gelmiyor. Romantik aşk konusuna Dokuzuncu Bölüm'de eğileceğiz ama ilişkiler değişiyor ve değişmeye de devam edecek. Burada, annenin çocuğuna duyduğu o benzersiz sevgiyi ele alacağız.

Eleştirmenler, cinsellik eğitiminde değerlere ve etiğe yeterince dikkat edilmediğinden şikâyet etseler de, günümüz okullarında cinsellik ve gebelik biyolojisi işleniyor. Ben bu eleştirilere doğum geleneklerinin tarihçesiyle din ve siyasetin doğum üzerindeki etkilerinin ihmal edilişini de eklemek istiyorum, ama yine de hiç olmazsa, erken yaşta gebe kalan genç kızların sayısının düşmesinden ve doğum öncesi ve sonrası bakımın ilerlemesin-

den dolayı memnun olabiliriz. Gerçi ikinci bahsettiğimiz konuda daha kat edecek çok yolumuz var; birçok genç kadının sağlık sigortası yok ve bu yüzden doğru dürüst bakım görmüyorlar.

Doğum yapma hemen hemen tüm kadınların başına gelen bir olgu, doğmuş olma ise tüm insanlara has bir özellik olmasına rağmen, okulların bu konuya bu denli az eğilmesi insana tuhaf geliyor (hele başka bir dünyadan gelen Ziyaretçimiz için iyice anlaşılmaz). Doğumun büyüleyici bir tarihi var –en az, büyük savaşların ve ha bire tahta çıkıp inen hanedanların tarihi kadar büyüleyici.

Özen gösterme ve acının dindirilmesi biçimindeki mutluluk anlayışımızdan bakıldığında, doğum yaptıran kişinin kadın ebeden erkek pratisyene kayması son derece ilginç. 17. yüzyıldan önce çoğu kadın, daimi olarak bu işi yapan başka kadınların yardımıyla doğururdu. Erkek pratisyenler alana sızmaya başlayınca, doğum humması gerçek bir salgın halini aldı. Bu öldürücü hastalık, anneye, doğumu yaptıran hekimin kirli ellerinden geçiyordu. Bunun nedeni, erkeklerin ellerinin kadınlarınkinden daha pis olması değil, daha önce bir sürü bulaşıcı hastalığı tedavi eden erkek hekimin doğruca doğuma girmesinden kaynaklanıyordu. Eller bu anlamda, yani epidemiyolojik anlamda kirliydi. Ayrıca, hekim hastalar arasında mekik dokuduğu için de mikrop taşıyordu. Oysa ebeler, ilk sancılardan doğumun tamamlanıp bitmesine kadar hastalarının yanından ayrılmazlardı. Bu hikâyeyi anlatan Adrienne Rich ebenin [midwife] sözlük anlamının 'kadın ile' demek olduğuna işaret ediyor.[1]

Bu tarihçe, günümüz hekimlerine önemli bir mesaj sunar. Hekimler artık doğuma kirli ellerle girmiyorlar, ama genellikle aceleleri vardır ve hasta ile kişisel bir ilişki kurmamaya dikkat ederler. Oysa ebeler çoğunlukla hastalarını tanır ve yanında kalırlar. Ayrıca, onlara metanet vermeye ve anlattıklarını dinlemeye daha yatkınlar.[2] Hekimle hastası arasında ilişki kurulması, şikâyetçi hastaların yanlış tedavi nedeniyle açtıkları dava sayısını bile azaltabilir, çünkü insan sevdiği ve güvendiği birini dava etmez. Eğer bir şeyler yolunda gitmezse, hekim anneyle birlikte üzücü sonuç için yas tutar.

Pratisyenler ve kirli elleri hikâyesi keder vericidir. Sadece binlerce kadın boş yere hayatını kaybetmekle kalmamış, sorunu teşhis eden ve bunu mes-

lektaşlarına duyuran pratisyen hekim de, bir öfke ve iftira dalgasına maruz kalmıştır. Ignaz Philipp Semmelweis bu konuda bir kitap yazınca Viyana'daki görevinden sürüldü. Belki de Semmelweis kanaatlerinde fazla hassas ve ateşliydi, ama birkaç yıl sonra, Viyana Akıl Hastanesi'nde ölen Weiss'ın kuramının doğruluğu ortaya çıkınca, onuruna bir heykel dikildi.[3]

Öğrencilerin, dinin doğum sancısına katlanılması gerektiği yönündeki tutumundan da haberleri olmalıdır. Doğum sancısını dindirmek için anestezi bulunduğunda, bazı dini liderler ve hekimler, doğum sancısının İncil'in emri olduğunu söyleyerek anestezi kullanımına karşı çıkmışlardır. Bu tarihçe ve analiz dikkatle ele alınmalıdır. Karşı çıkanların hatalı olduğunu ve bugün kimsenin böyle bir tavır almadığını söylemek kolaydır, ama sorun aslında çok daha derinlerdedir. İncil (Gen. 3:16–19) Tanrı'nın kadının doğumda çekeceği acıyı artırdığını ve erkeği de kendinin ve ailesinin karnını doyurmak üzere ilelebet eziyet çekmeye mahkûm ettiğini *gerçekten de söyler*. Bu, erkeklerin tarım ve hayvancılık yaparken, ileri teknolojiden yararlanmamaları mı demektir? Bu tür yorumlar, her şeyi bilen ve sonsuz derecede iyi olan Tanrı hakkında can alıcı sorular sorulmasına neden olur. Acaba iyi bir ebeveynin de, itaat etmeyen çocuklarına sonsuz acılar çektirmesi mi gerekecektir? Bir çocuğun itaatsizliğinin cezasını *tüm* çocuklar mı çekmelidir? Çocuklar, ilk günah doktrininin (İncil'de olmayıp) Augustinus tarafından uydurulduğunu ve anlatılmaz acılara yol açtığını bilirler mi?[4]

Âdem ile Havva hikâyesini güçlü bir mit olarak tartışmak mümkündür.[5] Böyle tartışmaları yürütmek zorsa da, bunu yapmanın bir yolunu bulmak önemlidir. Bu hikâye, kadınlar üzerindeki baskıyı pekiştirmekte o kadar çok kullanılmıştır ki, onun analizi ve eleştirel bir tartışmaya tâbi tutulması, mutlu ve özgür insanlar yetiştirmenin temeli olarak değerlendirilmektedir. Öğretmenler, İncil yorumlarının lehinde ya da aleyhinde konuşurken, "İşte hakikat" deme ihtiyacı duymak yerine, ünlü âlimlerin söylediklerine değinmeli ve sonucu öğrencinin yargısına bırakmalıdır. Zengin ve birbiriyle çelişen hikâyeler, günlük bilgi halini almalıdır.

Ziyaretçimiz, eleştirel düşünceyi yaşantımızdaki önemli olayların yanına bile yaklaştırmayan bize, okullarımızda eleştirel düşünmeyi öğrettiğimizi söylemeye nasıl olup da cüret ettiğimizi pekâlâ sorabilir. Bu itibarla

Âdem ile Havva hikâyesinin çözümlenmesinden elde edilecek ilk kazanç, bunun eleştirel düşünüşün gerçek bir alıştırması olmasıdır. Öğrenciler, hem geleneksel dinlerde bu tür hikâyelerin efsanevi niteliğini kabul eden iyi düşünürler olduğunu görecek, hem de bunları mit olarak kabul eden, ancak dini reddedenlerin söylediklerinden haberdar olacaktır.[6] İnsan, mutlak iyi bir Tanrı'nın varlığıyla, aynı Tanrı'nın tüm nesilleri cezalandırma ve kimi bahtsız ruhları ebedi cezaya mahkûm etme kararını, mantıki bir biçimde bağdaştırabilir mi? Yoksa dinli veya dinsiz, mutlu bir hayat sürmek için, böyle inanışların ötesine mi geçmelidir?

Âdem'le Havva hikâyesinin eleştirel incelemesinden elde edilecek bir diğer kazanç da mitin daha iyi anlaşılmasıdır. Mit bir safsata olmaktan ziyade, yalnızca doğal olayları açıklamak için değil, toplu ayinler ve kutlamalarla insanları bir arada tutmak üzere tasarlanmış güçlü bir sembolik yapı olarak öğretilmelidir. Burada yine, öğretmenler, Frazer'ın *Golden Bough*[7] (*Altın Dal, 1991*) adlı yapıtından üç dört sayfa okuyabilir ya da ondan bahsedebilirler. Açık fikirli dinleyiciler, Hıristiyanlığın daha eski dinlerle paylaştığı, uzun, upuzun bir gelenek olduğunu görmezlikten gelemezler. Gençler, böyle bir incelemenin sonucunda 'imanlarını yitirirler mi'? Belki, ama belki de bu sayede kendilerinden ve kendi dini inanışlarından önce gelen bir sürü insanla nasıl birleştiklerini görerek inanç tazelerler. Eleştirel düşünüş, bir anlamda, daha rasyonel bir dinsel yaşamın doğuşuna katkı yapabilir.

Göstermeye çalıştığım şey, insan mutluluğuyla göbekten bağlı bir konuya –bu durumda doğum– girdiğimizde, yoğun ilgili duyduğumuz başka birçok varoluşsal konuya da el atıyor oluşumuzdur. Âdem'le Havva hikâyesini incelerken, doğal düzenin dramatik bir tersine döndürülüşünü görürüz. Doğumu yapan kadındır; ama yine de bu hikâyede, kadın adamdan ('doğum' sırasında anestezi verilmiş olan!) yaratılır. O zaman neden ilkinin (Gen. 1.26–28) değil de, bu yaratılış hikâyesinin bu denli yaygın bir kabul gördüğü sorusu aklımıza gelir. Bu soru Elizabeth Caddy Stanton tarafından sorulmuş ve zehir gibi bir cevapla yanıtlanmıştır: ikinci Âdem'le Havva hikâyesi, kadınların boyun eğmesinden yana olan siyasi emellere daha iyi hizmet etmektedir de ondan.[8] İlk hikâye akla kuvvetle, Tanrı'nın imge-

sinde güçlü bir dişil çehre barındırdığını ve Hıristiyan ilahiyatının siyaseten biçimlendirilip din dışı amaçlar için kullanıldığını getirir.

Dinin eril inşası ve kullanılışı, On Emir'deki akıllara durgunluk veren bir ihmalde apaçık ortaya çıkar. "Irza geçmeyeceksin" diyen bir emir yoktur.[9] Zinaya karşı olan emir, ırza geçmeyi yasaklamaz ve asıl amacı, erkeğin mülkiyetini korumak ve babalığın tartışmalı doğasını sona erdirmektir. Tarihsel olarak, kadınlar zina nedeniyle erkeklere göre çok daha sert biçimlerde cezalandırılmışlardır ve İncil'de ırza geçmeyi teşvik eder görünen bölümler vardır. Delikanlıların ve genç kızların bu tarihçeyi ve tecavüz etrafında gelişen bir kültürü –bu kadını ve doğayı zillet ve mahviyete terk etme anlamına da gelse, muktedire istediğini alma hakkını veren bir kültür– tanımaları lazımdır.[10] İnsan nüfusunun yarısı, onuru ve güvenliği adına korkuyorsa, mutlu olamaz; eğer doğayla olan ilişkimiz de bu ırza geçme tutumu çevresinde biçimleniyorsa, hiçbirimiz mutlu olamayız.

Kadınların, yaşamları ve bedenleri binlerce yıldır kontrol altında olduğu için, günümüzde bedenlerini kendilerinin kontrol etmesi için gösterdikleri kararlılık önemlidir. Kürtaj hem tarihsel hem de pratik perspektiflerden tartışılmalıdır. Yakın gelecekte bu konuda bir uzlaşma olmayacaktır. Kürtaj olma ya da gebeliği sürdürme kararının kadınlara bırakılması gerektiğini savunanlarımız, cinsel perhizin öğretilmesi ve uygulanması gerektiğine hâlâ içtenlikle inanabilirler. Ancak, gençler gebelikten korunma yöntemleri ve bu yöntemlerin işe yarayamayabileceği zamanlar hakkında da bilgilendirilmeli ve aynı zamanda, hükümetlerin kadını kendi amaçları uğruna kullandığından ve kullanmaya devam ettiğinden haberdar olmalıdırlar –kimi, nüfusun aşırı arttığı dönemlerde çocuk yapmayı yasaklar, kimi de devletin daha çok askere ihtiyacı olduğu dönemlerde arka arkaya gebelikleri teşvik eder.

Öğrenciler, tıp, feminizm ve din tarihi konularına ek olarak, toplumsal cinsiyetin psikolojisiyle de ilgilenebilirler. Onların Freud'un, Jung'un ve Erikson'un başlıca fikirlerini hiç olmazsa duyup tartışmaları ve feminist psikolojiyle tanışmaları sağlanmalıdır. Annelik, bir kadınlık içgüdüsü müdür? Çocuk doğurma, kadınlık yaşamının temel amacı mıdır?

Anneliğin birçok kadının yaşamına büyük bir sevinç getirdiği, bazı annelerin doğumu mistik bir deneyim olarak gördüğü kesindir. Son yıllarda,

kadın eğitimciler, doğum, annelik ve kadın olmanın eğitimdeki etkileri gibi konulara girmeye başlamışlardır.[11] *"Şu gezegeni paylaşan kadınlar ve erkekler olarak hayatlarımızdaki en temel şey, kendimizi yeniden üretme sürecidir,"*[12] diyen Madeleine Grumet, birçok kadının karnında bir çocuk taşırken geçirdiği dönüşümden bahseder:

> "Bu çocuk benim ya da bu çocuk ben'im" söyleyene göre değişen bir ilişki dizinidir. Benim'in ya da ben'im'in anlamı, söyleyenin kendisini ne denli tanıdığına bağlıdır. Annelik egosu bir başka bilince uzanır... ve kendine ilişkin bilgisi, ötekiyle, çocukla, "benim çocuğumla" bu özdeşleşme, bu ayrışma sürecinde iyice artar. Dünyanın içini, çocuk ile ve çocuk için okuma süreci, anneyi kendi çocukluğunu hatırlamaya ve kendi egosunun sınırlarını keşfe davet eder.[13]

Eğitimci olarak ebeveynler faslında, bu 'dünyanın içini okuma' sürecinden daha çok söz edeceğiz. Şimdilik doğum temasından ayrılmayıp, söz konusu deneyimin her zaman için sevinçli bir olay olmadığını da hatırlayalım. Grumet, daha kendisi bir çocuk olan, tecrübesiz anneler için kaygılanır; Rich, en iyi annelerde bile annelik sevgisi ile yer değiştirilebilen şiddet dolu duygu ve davranışları belgeler; Sara Ruddick, anneler arasındaki zora başvurmama geleneğini betimlerken, hem her bir annede, hem de tek bir annenin annelik süresi boyunca, bunun birçok istisnası olduğunu teslim eder.[14] Annelerin, çocuklarının taleplerine ve kuralları çiğneyici davranışlarına gösterdiği tepkilerin taşıdığı ağır sorumluluğun ve yarattığı hüsranın etkilerini, ben de ele aldım.[15]

Bu itibarla doğumdan ve çocuk bakımından bahsederken, hem romantik bir kendini kaptırmış, mükemmel anne tablosundan, hem de kadın üzerindeki baskının kökenini oluşturan gebeliğin çok korkunç bir şeymiş gibi takdiminden kaçınmalıyız. Shulamit Firestone, bu ikinci görüşün ateşli bir savunucusudur.[16] *Doğal yollarla doğum* (hiçbir ağrı kesici kullanmadan, sadece fiziksel egzersiz ve psikolojik desteğe dayanan yöntemler) yapmaya ikna olan kadınlar olduğu gibi, bunu reddeden birçok kadın da vardır. Firestone fazla dolandırmadan "Doğum *can acıtır*," demiştir.[17] Bu

doğrudur ama yine de birçok kadın için sonuç –benim çocuğum– buna değerdir.

Bu noktada, Tanrı'nın doğumun acılı olmasına hükmettiği İncil hikâyesine kısaca bir dönmemiz gerekiyor. Bu hikâye, ürkütücü bir doğal olguyu açıklamak üzere tasarlanmış bir mitin bütün izlerini taşır. Mitlerin bu işlevi her zaman zararlı değildir, hatta hoşa bile gidebilir. Ne var ki bu örnekte, çektiklerimizin daima işlediğimiz günahların bir sonucu olduğu –yani "bunu hak edecek bir şey yapmış olduğumuz"– gibi tahripkâr bir kavramın temellerini atmıştır. Mutluluk için eğitimin, bu habis kavramı reddetmesi gerekir.

Eğer "gebelik cennet saadetidir" ve "gebelik cehennemdir" görüşlerini bir kenara koyarsak, gebelik esnasında birçok kadının muhteşem bir kendinden hoşnutluk duygusu tattığını, birçoğumuzun da adamakıllı acı ve rahatsızlık çektiğini gösteren, inandırıcı birçok kanıt bulabiliriz. Bu iniş-çıkışlar hakkında pek bilgisi olmayan genç kadınlar, kutsal bir deneyim olarak reklamı yapılan şeyin verdiği rahatsızlık ayyuka çıkınca, kendilerini garipseyebilir, hatta suçlu bile bulabilirler.

Gebelik ve doğum eğitimi, loğusalık depresyonunun tehlikeleri konusuna özel önem vermelidir. Birçok loğusa dönemsel bir "kedere garkolma" hali yaşayıp ortada hiçbir şey yokken gözyaşlarına boğulur; onların bu gibi durumlarda ihtiyacını duyduğu şey, hem güven tazeleme, hem de annelik görevlerinde somut yardımdır. Ancak gerçek depresyon ciddidir ve hem anne, hem bebek, hem de yakınları için trajik sonuçlara yol açabilir. Daha yakın zamanlarda, beş çocuğunu birden banyo küvetinde boğarak öldüren Andrea Yates örneği, bütün ülkeyi dehşete düşürmüştür. Rich'in *Of Woman Born*'unu yeniden okumak, bana 1974'teki benzer bir vakayı –Joanne Michulski'ninkini– hatırlattı. Michulski, sekiz çocuğundan en küçük ikisini öldürmüş ve delik deşik ettiği bedenlerini ön bahçesine atmıştı.

İki vaka arasındaki benzerlikler, bizi eğitimin gereği ve çırpınıp duran anneye zamanında yardım elini uzatma konusunda uyarmalıdır. Yates de, Michulski de, çevrede çocuklarının temizliğine ve güvenliğine dikkat eden, onlara orta yerde dayak atmayan, iyi anneler olarak tanınan orta sınıf kadınlardı. Ama ikisi de evini inanılmaz derecede pis tutuyor ve buzdolabında ne

olduğunu unutuyordu; ikisi de yemek yapmaktan vazgeçmişti ve her ikisi de 'başlamayı' imkânsız buluyordu. İkisi de 'son derece çaresiz' diye nitelenmişti. Sorumlu, merhametli bir toplum, geçirdikleri depresyonun, bu kadınları hiçbir şeyin altından kalkamaz hale getirdiğini görürdü. Onları bu duruma düşüren ve depresyona götüren şey, ahlaki zayıflıkları değildi.

Michulski döneminden Yates dönemine kadar geçen otuz yılda, toplumumuzdaki anlayış ve merhametin azaldığını görmek, cesaret kırıcı. Michulski bilerek cinayet işlemekten mahkemeye çıkarıldı, sağlık nedenleriyle beraat etti ve akıl hastanesine kapatıldı. Teksas eyalet savcıları, Yates için ölüm cezası isteyeceklerini söylüyorlar. Kuşkusuz sağlık gerekçeleriyle beraat edebilir, ama durumunun idamlık bir dava olarak ele alınması dehşet verici. Ahlaken temiz hiçbir toplum, *hiçbir* suç için idam cezasına izin vermez.[18] Çaresizlik sonucu olduğu bu denli açık bir suçun idamlık dava olarak değerlendirilmesi, insanın ceza hukuku sistemimizin rasyonelliğine olan güvenini sarsıyor.

Eğer birileri, bu umarsız derecede mutsuz kadınlara, başka birçok kadının da aynı dağılmayı hissettiğini, hatta birçoğunun çocuklarından nefret etme raddesine geldiğini söyleseydi, belki de onlara yardım edilebilirdi. Depresyon geçiren anneler, depresyon geçirmeyenlerden *bambaşka* değildir. Onların, kendilerini tükenmiş hissederken, bir yandan da ille kendilerinden iğrenmeleri gerekmez, ama özel yardıma gereksinmeleri vardır. Eğer genç kadınlar, anneliğin bahtiyarlık olduğu kavramını geçersiz kılan duyguların gayet olağan olduğunu, ama bunların bir depresyon habercisi *olabileceğini* anlama noktasına gelirlerse, canhıraş bir biçimde gereksindikleri yardımı istemekten utanmayacaklardır.

Büyüyen Çocuk

Grumet'nin işaret ettiği gibi, ebeveynlik bizi kendi çocukluğumuza geri dönmeye ve dünyanın içini çocuklarımızla birlikte okumaya davet eder. Bundan sonraki fasılda, ebeveynlerin eğitimci olarak rolü üzerinde özellikle duracağım. Ama gelin burada gençlerin, çocuğun büyümesini, hatta kendilerinin birer ergen olarak gelişmesini öğrenmekle neler kazanabileceklerini düşünelim. Demek istiyorum ki, çocuk gelişimini incelemek,

gençleri kendi hayatları ve varoluşları üzerinde düşünmeye yöneltmenin özellikle etkili bir yolu olabilir.

Büyüyen çocuklar için bir müfredat hazırlarken, genç ergenlerin henüz hazır olmadıkları özel görevlerde ustalık kazanmalarını istemek gibi bir hata yapmamamız gerekir. Bunlar herhalde en iyi pratikte öğrenilir ve gençlere küçük çocukların bakımı konusunda, uzman yetişkinlerin gözetimi altında, fırsatlar sağlanmalıdır.

Sınıf içi uygulamalar biraz daha soyut seviyede düzenlenmelidir. Sara Ruddik'in önerdiği kategoriler, potansiyel tartışma malzemesi olma açısından özellikle zengin ve faydalıdır. Ruddick anne için, çocukların üç büyük ihtiyacından kaynaklanan ilgi alanları tanımlar: sürdürme, büyüme ve kabul edilebilirlik.[19] Ebeveynler önce çocuğun hayatını sürdürmeli, onun fiziki ve psikolojik sağlığını gözetmeli, ardından çocuğun büyümesini devam ettirmeli ve son olarak da çocuğa kabul edilebilir davranışlar kazandırmalıdırlar. Kimi liberal düşünceli insanların (hem yetişkinlerin, hem de gençlerin) bu sonuncuya ilk tepkisi, bu tür girişimlerin çocuğun özgürlüğünü ihlal ettiğidir. Bununla birlikte, dürüst ebeveynler çocuklarının iyi insanlar olmalarını istediklerini kabul ederler. Bazılarımız için *iyi*, başkalarına nazaran daha katı ve belirli bir anlam ifade eder, ama tümümüzün zihninde bir iyilik görüntüsü vardır.

Hayatı sürdürmek için temel ihtiyaçları karşılamak gerekir; örneğin, çocukların gıdaya gereksinimi vardır. İşin tuhafı bu temel ihtiyacı karşılamak –yani çocuklarını beslemek– genellikle modern ebeveynlerde bir kararsızlığa sebep olur. Bebek programlı mı beslenmelidir? Çocuklar tabaklarına konan her şeyi bitirmeli midir? Eğer bir çocuk sebze yemeyi reddederse, kötü beslenmiş mi sayılacaktır? Çocuğun kaç şeker yemesine izin verilmelidir?

'En iyisi pratiğe bırakılması' gereken özgül bilgilerden kaçınmak gerektiği yolundaki temel pedagojik ilkeyi izahın tam sırası. Burada istenen bir tutum ya da temel bir bakış açısıdır. Yiyecek, hem özgürlük hem de öz denetim gerektiren, ömürlük bir haz kaynağıdır. Bize lezzetli gelen yiyecekleri yemek isteriz, ama aynı zamanda vücutlarımızın güçlü ve çekici olmasını da arzu ederiz. Emzirme zamanını bebeğin tayin etmesi, makul bir başlangıç olabilir. Bu tür bir uygulama, insanın aklını beslenmeyle bozmasının önüne

geçtiği gibi, bebeklerin çevreleri üzerinde bir denetimleri olduğu –bakıcılarının gerektiğinde başlarına geldiği– yolundaki duygularını da artırır.

Öğrencilerin, uzman tavsiyelerinin yarattığı karışıklıktan da haberdar olmaları gerekir. Benim annemin gençliğinde, uzmanlar bebeklerin belli saatlerde beslenmeye alıştırılması gerektiğini tavsiye ederlermiş. Bir süre sonra, bebeği o *her istediğinde beslemek* moda olmuş. Ben doğum yaptığımda, Dr. Spock neredeyse her iki uygulamayı da yeriyordu.[20] Ona göre en doğru yol bebekleri acıktıklarında beslemek, ama aynı zamanda onları düzenli öğünlere doğru da yönlendirmekti. Eğer bebek erkenden acıkıp ağlarsa, ebeveynler onunla oynayabilir ya da şarkı söyleyebilir veya uyuduğu için öğün atlayan, dolayısıyla gece yarısı uyanıp haykırması muhtemel bir bebeği, tatlılıkla uyandırabilirlerdi.

Öğretmenler hikâyeleri ve tartışmaları teşvik etmelidirler ve burası, tam da babanın rolünü tartışmanın yeridir. Örneğin, gecenin son öğününü daima kocam verirdi ki ben erkenden uyuyabileyim. Bu öğünü de mümkün olduğunca geciktirmeye çalışırdı. Son öğünü gece 10 civarına çektiğimizde, hâlâ sabaha karşı 02'de karnım aç diye feryat ediyordu; neyse ki bu fazla uzun sürmedi. Bebeklerimiz, üç-dört hafta içinde, bütün gece uyumaya başladılar. Baba geç vakitlere kadar uyanık kalıyor, anne erkenden ayaklanıyordu, ama gecenin yarısında kimse rahatsız olmuyordu. Bu formül her zaman çalışır mı? Kuşkusuz hayır! Böyle hikâyelerin ve tartışmanın hedefi, çocuğa ve birbirlerine karşı saygılı bir özen gösterme tutumu yaratmak, uzmanlara körü körüne inanmayı azaltmak ve ebeveynliğin bir mutluluk kaynağı olduğunu karşılıklı hatırlatırmaktır.

Küçük çocuklar için hazır mamalar, daha büyükleri içinse kusursuz öğünler yerine, herkese hitap eden, iyi düşünülmüş, hoşa giden yemeklerden söz etmek herhalde daha iyidir. Gençler genellikle abur-cubur düşkünü olup, bütün ailenin toplandığı sofralara ve dengeli mönülere aldırış etmeyebilirler. Bu konuda onlara vaaz vermenin pek faydası olmaz, ama öğün seçerken yemek kitaplarını karıştırmak, görüş alışverişinde bulunmak ve planlı pratik, gerçek bir ilgi yaratabilir. İşte karşımıza yine, temel ihtiyaçları karşılamanın tarihsel, coğrafi ve iktisadi yönlerini tartışma fırsatı çıktı.[21] Eğer gençler yemek konusuna ve sofra olayını kuşatan çeşitli gele-

neklere ilgi duyarlarsa, sorumluluk sırası kendilerine geldiğinde, edinmeleri gereken bilgilerin peşine düşebilirler.

Sorumluluk derken, insanlardaki alkollü içkilere ve kafayı dağıtan diğer maddelere olan yaygın ilginin incelenmesine de davetiye çıkarıyorum. Alkol kullanımına karşı sürekli nutuk çekmek ve insanlara kendilerini tutmalarını öğütlemek yerine, alkol kullanımının tarihçesini öğretmeliyiz. Örneğin Ortaçağda, üzüm yetiştirmenin zor veya imkânsız olduğu yerlerde, *bal likörü* denilen bir usare çok içilirdi.[22] Bal likörü nasıl ve nelerden yapılırdı? Mayalanmayla elde edilen öteki içkiler nelerdir? İnsanlar damıtmayı nasıl icat ettiler? Amerika'da Ortabatı'ya ilk yerleşen beyazlar, hangi bildik meyveden alkollü içecek elde ettiler?[23]

Amerika'da elma yetiştiriciliğinin tarihçesi özellikle enteresandır. 19. yüzyılın sonuna kadar, elma yenmekten çok içilirdi. Elma suyu ya da elma şırası tercih edilen bir içecekti ve buzdolabı yokken, onun için sert sıfatını kullanmak anlamsızdı. Michael Pollan'in belirttiği gibi, "aslında her türlü elma şırası sertti"[24] ve çoğu insan, hatta çocuklar bile şıra içerdi. Katolikliği çağrıştıran şarapların kullanımına karşı çıkan Protestanlar, elma şırasını hoş karşılar ve İncil'in elma aleyhinde hiçbir şey söylemediğini belirterek içlerini rahatlatırlardı. Pollan şöyle yazıyor:

> Bu yüzyıla kadar, elma sıhhi bir meyve filan sayılmazdı –"Günde bir elma yiyen, doktor yüzü görmez" deyişi, Yeşilaycılığın satışlara darbe indireceğini düşünen yetiştiricilerin uydurduğu bir pazarlama sloganıydı. 1900'de, bahçecilikle uğraşan Liberty Hyde Bailey, "elmayı içmektense yemek çok daha müthiş..." diye yazıyordu.[25]

Ancak daha önceki elma düşkünlüğünün, onun şıra yapımında kullanılmasından geldiğini herkes bilirdi.

> Örneğin Emerson "eğer toprak bu süsleyici ve şenlendirici meyveyi değil de sadece mısır ve patates verseydi, o zaman insanoğlu daha yalnız, daha arkadaşsız, daha desteksiz olurdu," diye yazdığında, okurları onun alkolün verdiği girişkenliği ve cesareti kastettiğini bilirlerdi.[26]

Ciddi ve biraz da püriten bir kişi olan John Adams'ın her sabah kahvaltı etmeden yarım fincan sert şıra içtiği ve bu "sıhhi" alışkanlığın, anlaşılan herkesin aynı şeyi yaptığı Harvard'taki kolej günlerinden kalma olduğu söylenir. Sonraları iyi şaraba olan düşkünlüğü de artmıştır.[27]

Aklı başında hiçbir öğretmen, öğrencilerine eve koşup bir imbik düzeneği kurmalarını ya da sert şıra mayalandırma işlemine girişmelerini öğütlemez. Esasında tartışma kısmen Women's Christian Temperance Union'ın* kurulma nedenleri üzerinde de odaklanmalıdır. Bu kadınlar (ve özellikle Carrie Nation) sadece ahlak timi midir, yoksa söyleyecekleri önemli sözler var mıdır? Alkolün esiri olmak, toplumsal bozukluğun bir nedeni mi, yoksa bir sonucu mudur? Alkol kullanımının getirdiği sorunlara nasıl yaklaşmalıyız? Aynı tartışmalar, söz gelimi marihuana için de geçerli midir?

Daha sonra tekrar tekrar döneceğim bir konuyu açmanın tam sırası. Eğer eleştirel düşünceye değer veriyorsak, eğer kendimizi onun gelişimine adamışsak, o zaman onun önemli meselelerde –yani öğrencilerin en çok ilgilendiği konularda– kullanılmasının yolunu açmalıyız. Çocuklar, alkol, uyuşturucu ve cinsellik konusunda kendine hâkim olmanın değerinden elbette haberdar edilmeli, ama aynı zamanda insanlığın bu konulara gösterdiği ilginin uzun ve büyüleyici geçmişini de duymalılar.[28] Marihuanadan çok daha tehlikeli birtakım ilaçları, hekimler her gün reçetelemekte. İçerdikleri potansiyel tehlikeye rağmen, bunların hekimler tarafından reçetelendiği için daha az tehlikeli olduklarını söyleyerek işin içinden çıkamayız. Eğer bilginin ve eleştirel düşüncenin, toplumsal ve özel hayatlarımızı daha dolu dolu yaşamamızı sağladığına gerçekten inanıyorsak, böyle kritik ve tezat konuların incelenip tartışılmasına izin vermeliyiz.

Tartışma, öğrencilerimizin kendi çocukları için neler isteyebilecekleri konusunu da kapsamalı. Acaba onlar, kendi çocuklarının, onları ürkütebilecek ya da yoldan çıkarabilecek gerçeklerden korunmalarını mı, yoksa bunlar hakkında tam anlamıyla ve eleştirel tarzda bilgi sahibi olmalarını mı tercih ederler? Tartışmanın bu son bölümünde, onlara Platon'un sansür hakkındaki tavsiyelerini duyurmak istiyorum. Platon haklı mıydı, haksız

* Yeşilaycı Hıristiyan Kadınlar Birliği –ç.n.

mı? Okul destekli programlarda "kendini tut, yeter" diye tutturan günümüz insanlarına ne demeli? Öğrencilerin gereksindiği, maddeye konan bu sansür müdür? Öğrenciler başka sansür tiplerine de değinmek isteyebilirler. Ya, okul kütüphanelerinden *Harry Potter*'ı çıkarmak isteyenler?

Ebeveynlikle ilgili bir bölümde, yiyecek ve alkol konusunun bu denli yer işgal etmesi biraz tuhaf gözükebilir. Ancak, her ikisi de insan yaşamındaki haz kaynaklarıdır ve her yönüyle ele alınmaları, gençlerin hem şimdi, hem de gelecekteki yaşantılarıyla yakından ilgilidir. Bu iki taraflı ilgi yüzünden, bu konular özel bir önem taşır. Öğrencileri sahici ebeveynliğe hazırlarken, onlara şu anda önemli gelen ve onlarda mutluluklarını artıracak tutumlar yerleştirebilecek konular üzerinde durmak anlamlıdır.

Benzer bir iki yönlü ilgi taşıyan bir diğer konu da, hayatta kalmayı sağlamayla büyüme arasındaki çelişkidir. Her iyi ebeveyn, çocuğunu, onun büyümesini engellemeksizin korumak ister. Acaba Susie'nin ağaca çıkmasına ne zaman izin vermeli? Jake, ne zaman kendi başına güvenle karşıdan karşıya geçebilir? Büyüme habercisi olan beceriler nelerdir ve yetişkinliğe özgü hangi deneyimlerden en iyi kaçınılabilir?

Bir zamanlar, ergenliğin son aşamasındaki erkek çocukların bir miktar cinsel deneyim kazanması normal telakki edilirdi, ama bu tür deneyimler genç kızlara yasaktı. Kendi maceralarıyla böbürlenen oğlanlar, daha önce cinsel deneyim yaşamış kızlarla evlenmeyi aklından bile geçirmezdi. Birçok delikanlı için cinsellikle ilk tanışma bir geçiş ayini, yetişkin olmanın bir parçasıydı. Bu durumda öğrencileri şu soruyu sormaya yönlendirmek gerekir: Böyle bir etkinlik gerçek bir büyüme alameti midir? Eğer öyleyse, buna girişen genç kadınlar takdir edilmeli midir?

Tartışma biraz ilerledikten sonra öğretmenler öğrencilerine, onların kendi çocuklarının, büyürken, evlilik öncesi cinselliği yaşamalarını isteyip istemediklerini sormalıdır. Tahminimce, birçoğu hayır diyecektir. Bazıları ise üzülerek "Ama onlar nasıl olsa yaşar," diye ekleyecektir. Burada ergenlerin, kendi çocuklarının cinsel etkinlikten geri duracağını neden umdukları önemlidir? Bir gebelik söz konusu olabilir; cinsel yoldan bulaşan bir hastalığa yakalanabilirler; duygusal olarak yaralanabilirler. Onlar cinsel etkinliğe eşlik eden sorumluluklara hazır değillerdir. Artık

bu sorumlulukların niteliğini ve büyümekle neyin kastedildiğini sormanın zamanı geldi.

Diyebiliriz ki büyüme, insanı daha boyutlu ve daha zengin deneyimlere götüren bir ustalaşma tezahürüdür. John Dewey, büyümeyi temsil *etmeyen* örneklere hırsız ustalığını yakıştırır.[29] Bir hırsız kilitleri açmakta, kurbanlarını seçmekte ve ganimetleriyle kaçmakta ustalaşsa da, geleceğini ayaklar altına almıştır; onu "daha boyutlu ve daha zengin" bir yaşantının beklediğinden pek söz edilemez. Ergenler de aynı yerden hareketle ve muhtemelen sezgisel olarak, erken cinsel ilişkinin (diğerleri için) daha mutlu ve daha zengin bir hayat vaat eden bir büyüme olmadığından endişe duyabilirler.

Bu tür bir tartışmada ne nutuk çekmeye yer var, ne de ergen öğrencilerin davranışlarına doğrudan bir saldırıya. Gelecekteki ebeveyn yaşantıları yerine, şimdiki ve geçmişteki yaşantılarına odaklanarak, kendileri için büyümeyi yapan ve sekteye uğratan şeyin ne olduğunu çıkarabilirler. Bu tartışma kuşkusuz cinsel etkinlikten başka alanlara da taşmalıdır. Vaktinin büyük bölümünü bilgisayar başında geçiren çocuk büyür mü? Ya, saatlerce televizyon izleyene ne demeli? Ha bire aynı yere takılmanın ne kadarı büyümekle bağdaşır?

Konunun karşı tarafı da ele alınmalıdır. Ebeveynler aşırı korumacı olabilir mi? Örneklerin ve şikâyetlerin çoğu muhtemelen buradan çıkacak, çocukların etrafta başıboş dolaşmalarına izin verilmemesi gerektiği konusunda birçok öğrenci ebeveynlere katılacaktır. Bu istek, belli bir topluluktaki güvenlik ve tehlikelerin analizini yapma fırsatı sunar. Çocuklar dikkatli bir araştırma sonucunda, kendi topluluklarının insanı hayrete düşürecek kadar güvenli olduğu ve çocukların bu denli sıkı gözetim altında tutulmaları nedeniyle değerli deneyimlerden yoksun kaldıkları sonucuna varabilir, hatta Robert Smith'in kitabını okuyup, bu tür deneyimlerin şimdiki çocuklar için güvenli olup olmadığını bile tartışabilirler.[30] Acaba bu deneyimler o zamanlar için güvenli miydi? Kimler için güvenliydi?

Bu tartışmaların farklı ortamlarda büyük bir çeşitlilik göstereceği açıktır. Kimi çevreler gözle görülür derecede emniyetsizdir ve öğrenciler, buralara davet edilip, buraların nasıl daha güvenli hale getirilebileceğini araştı-

rabilirler. Eğer şu anda siz bir ebeveyn olsaydınız, ne yapardınız? Diğer bazı ortamlarda, öğrenciler aşırı derece gözetim altında tutulmalarından ve kısıtlanmalarından yakınabilirler. Kimi zengin topluluklarda öğrencilerin, ebeveynlerinin onlarla ilgili hırslarının ve kendilerinin 'buna layık olmak için çırpınmalarının' aslında –mutluluk değil daha çok stres vaat eden sözde maharette çarpık bir artış yaratarak– büyümeye ket vurduğunu anlamaları sağlanabilir.[31] Öğrenciler, ebeveynlerini savunmaya –"onlar benim için en iyisini istiyorlar"– girişebilir, ancak "kendilerinin ebeveyn olarak nasıl davranacağını" hayal ettiklerinde, kendi durumlarını daha açık ve dürüstçe analiz edebilirler. Umudumuz, bunun sonucunda onların kendi çocuklarının yetişmesine daha akıllıca ve duyarlı bir rehberlik edecekleridir.

Eğitimciler Olarak Ebeveynler

Buraya kadar, doğum yapmayı ve çocuk yetiştirmeyi ele aldık. İkinci konuda sağlam bir teknik önerdim –gençlerin sorunlarına, onlar gelecekte ebeveyn olduklarında karşılarına çıkacak sorunlar olarak yaklaşmak. Şimdi de, ebeveynlerin birer eğitimci olarak rollerini daha dolaysız biçimde irdelemek istiyorum. Çocuğun büyümesini kolaylaştırmak, onlarla bilgi alışverişinde bulunmak ve birlikte öğrenmek, ebeveynliğin en keyifli taraflarından biridir.

Ebeveynler bazı doğrudan, resmî bilgileri verirler, ama bizim yaptıklarımızın çoğu gayrıresmîdir ve 'öğrettiklerimizin' genellikle hiçbir açık hedefi yoktur. Aklımıza estiği gibi bir şiir ya da tekerleme okuyabilir, bir hikâye ya da fıkra anlatabilir, bir böceği tanıtabilir, çocukken sevdiğimiz bir kitabı önerebilir, mutfakta birlikte iş yapmaya çağırabilir, bir filmi eleştirebilir, aileyle birlikte seyredilebilecek bir video kaset seçebilir, bezik oynayabiliriz. Çoğumuz, böylesi gayrıresmî öğrenmenin yaşantımızdaki etkilerine dair hikâyeler anlatırız. Örneğin biliyorum ki, benim ve bir kuzenimin tam sayıları bölmekte bu kadar iyi oluşumuzun nedeni, zarlı beyzbol oynayıp sayıları bizim tutmamızdır. İkimiz de negatif sayıları, negatif sayılarla yapılan resmî işlemler hakkında tabii ki hiçbir şey bilmeyen büyükannemizle bezik oynarken öğrendik. Sayısız Monopol oyunundan ne öğrendiğimiz konusunda tam emin değilim ama salt para saymanın ötesinde birçok faydası olduğunu zannediyorum –bunlar arasında boşlukları tahmin etmek,

ev satın alma planları yapmak, diğer oyuncularla birlik olup kumpas kurmak ve kural değişikliklerini müzakere etmek sayılabilir.

Çiçek adlarını annemden ve büyükannemden öğrendiğimi hatırlıyorum ve bunları çocuklarıma öğretmek, onların da kendi çocuklarına öğrettiklerini görmek, benim için özel bir keyif oldu. Birçok böceğin ismini de, çocuklarım onlarla ilgilendiği için öğrendiğimi anımsıyorum. Aklımda kaldığı kadarıyla çocukken böyle bir ilgim yoktu, ama çocuklarım sayesinde birçok böceği ilginç ve güzel bulduğum gibi, torunlarıma da arıların ortasında korkmaksızın, keyifle iş görmeyi öğrettim.

Bazen sofrada, herkesin sırayla bir mısrasını ezbere söylediği bir şiir okuma oyunu oynarız. Biri "Bu odunların kimin olduğunu biliyorum sanırım" der, yanındakinin bir sonraki mısraı söylemesi gerekir. Ve ufaklıklar, benim sıram geldiğinde, ahşap yolda yürürken yaptığımız gibi, "Ne harika bir kuştur şu pelikan/Gagası midesinden daha büyük bir can" dememe bayılırlar.

Bu örneklerin hiçbirinde ne öğrenme hedefimiz vardır, ne de sonradan test yaparız. Karşılıklı olarak, paylaşmanın armağanlarını ve keyfini alıp veririz. Bunların çocuk üzerindeki etkileri hesaba sığmaz. Sofra başı sohbetleri uzun zamandır eğitsel kabul edilmiştir, ne var ki yakın zamanlarda, birlikte yemek yemeyen birçok aile olduğu için *sofra başı modeli*ni övmeyi duyarsızlıkla eleştiren bir yazı okudum. Sofra başı sohbetini tanımayan bir sürü çocuk vardır. Bu tür eleştiriler, bazı insanların doğru dürüst yemek yiyemediği gerekçesiyle zengin bir sofrayı eleştirmeye benzer. Eğer sofra başı sohbetlerinde değerli bir şey varsa, ebeveynler işleri başlarından aşkınken bile buna vakit ayırmalı ya da yaratıcı bir başka alternatif düşünmeleri gerekir.

Epeyi önce, çocuklarım küçükken, tek bir küçük oğlu olan bir komşumla sohbete dalmıştım. Komşular olarak, giysi, dişçi faturaları, eğitim, vb birçok şeyin fiyatından yakındık. Bir ara ben çocukları kampa yollamanın, müze turları yaptırmanın, eğitim ve dinlence amaçlı etkinliklere göndermenin de pahalılığından söz ettim. Komşum "Aklımın köşesinden geçmez," dedi ve gerçekten de öyleydi. Bizim çocuklarımız her yere bizimle birlikte giderken (ve neşemize neşe katarken), onun küçük oğlu bakıcıyla birlikte evde kalıyordu. Onun kafasındaki "eğitimci olarak ebeveynler" kav-

ramı çocuğunun davranışlarını kontrol etmekten ve ilerideki yüksekokul eğitimi için para biriktirmekten ibaretti.

Ebeveynlik söz konusu olduğunda, işin içine tabii kültürel farklılıklar da girer ve bu tür farklılıkları tartışmak hassas bir konudur. Açık modeli diye bilinen şeylere günümüzde dudak bükülüyor. Eğitimcilerin, ana dili İngilizce olmayan öğrencilerin bu nedenle kültürel bir açıktan mustarip olduğunu varsaymamaları gerektiği gibi, biz de Siyah İngilizcesi konuşan gençlerin yeterince zeki olmadığını düşünmemeliyiz. Ama öğrencileri ve ebeveynleri, kimi açıkların belli amaçlar ve maksatlar itibariyle bazı eksikliklerin *temsilcisi olduğu* konusunda uyarmaktan da çekinmemeliyiz. Bu uyarıyı yapmaktan kaçınmak, bir saygı değil ahlaki zayıflık işaretidir. Çocuklara kültürel bilgilerinin eksik olduğu söylenmemelidir; o bir kaynak, hatta kimi zaman bir hazinedir. Ama standart İngilizce'de yeterli olamamak bir eksikliktir ve bu eksikliği aşmada çocukların kültürel kaynakları kullanılmalıdır.

Benzer biçimde, çağdaş liberal toplumlarda, belli ebeveynlik tarzları diğerlerinden daha etkilidir. Bir tarzın diğerinden mutlak anlamda daha iyi olduğunu iddia etmemiz gerekmiyor, ancak eğitsel gayeler açısından etkili bir ebeveynlik tarzının, otoriter ya da başıboş bir tarza göre daha iyi olduğunu söyleyebiliriz.[32] Otoriter tarz, denetimi ebeveynin eline verir ve çocuğun itaatkârlığında ısrar eder; bütün önemli kararları tek taraflı olarak ebeveyn alır. Başıboş tarz pek az müdahale ya da rehberlikle gençleri kendi bildiklerini yapmaya bırakır. Etkili tarz ise, aksine, rehberlik, paylaşılan etkinlikler, yığınla konuşma ve dinleme pratiği gerektirir. Okullarda ebeveynliği öğretirken, bu tarzın lehinde konuşmaktan çekinmemeliyiz. Onun en iyisi olduğunu söylememiz gerekmez, ama liberal bir demokraside başarılı bir yaşam için, kanıtlar ibresinin onun lehine döndüğünü rahatlıkla söyleyebiliriz.

Etkili ebeveynlikte dil önemli bir rol oynar. Etkili ebeveynler çocuklarına sadece taş atmaz, *onlarla* konuşurlar. Burada da yine kültürel farklar vardır. Bazı kültürlerde, ebeveynler ve çocuklar karşılıklı konuşmazlar. Karşılıklı olarak gerekli bilgi alışverişinde bulunur, talimat alıp verir, ancak sözcükleri çocuklarıyla paylaşmazlar.[33] Öğretmenler, belli bir ebeveynlik tarzını ya da kültürü damgalamadan, bireye ve çocuğun kültürel güçlerine nasıl dayanacağını öğrenmelidir. Aynı zamanda çocuklara ebeveynlik eğitimi

vermenin öyle bir yolunu bulmalıyız ki, çeşitli konuşma üsluplarının ve gidişatlarının farkında olsunlar.

Zengin bir ev ortamının karakteristiği olan enformel öğrenmenin, birçok çocuğa, okulların kültürel okuryazarlık diye kabul ettikleri şeyin –hâkim kültür tarafından üstün tutulan bilgi– büyük bölümünü sağladığını biliyoruz. Bu çocuklar okulda öğrenmeye de hazırdırlar. Tüm çocukların kültürel anlamda okuryazar olmasını hararetle savunan E. D. Hirsch şöyle yazıyor:

> Öğrenmeye hazır olma ilkesi genelleştirilmek için çırpınıyor: bir demokraside, tüm çocuklar öğrenmeye hazır bir sınıfa gitmelidir. Böyle bir hazırlık için gerekli olan becerilerin, arka plan bilgisinin ve kelime dağarcığının, çocukların ev ortamınca son derece eşitsiz bir biçimde sağlandığı doğrudur. Ama tam da bu nedenle, ev donanımı ne olursa olsun her çocuğa, akademik ilerlemenin şartı olan bilgi ve becerileri sağlamak, okulların görevidir.[34]

Hirsch olsa, hazırlıktaki farklılıklara çare olarak doğrudan komutu kullanırdı. Ancak, bunun çalışıp çalışmayacağı açık değildir. Eğer çocukların belli becerileri ya da bilgi kırıntılarını planlı etkinlikler sonucunda öğrenmesi konusunda ısrar ederlerse, öğretmenler kadar ebeveynler de dirençle karşılaşırlar. İnsanın çeşitli deneyimlerden istediğini seçmesinde ve ortak yaşama katıldığını hissetmesinde çok önemli bir şey olduğu gözükmektedir. Üstelik çocuklar olaylardan ve becerilerden, ebeveynlere ve öğretmenlere göre çok daha fazlasını öğrenirler.[35] Hiç değilse –gerçek bir farkındalık olmaksızın– öğrenmeye karşı açık bir tutuma ve kendi öğrenişleri üzerinde bir denetim duygusuna sahip olur, öğrenmeyi belli bir görevler dizisi olarak görenlerden çok farklı zihin alışkanlıkları edinirler. Bu farka gizemli bir şey atfediyorum, ama varolduğundan gayet eminim. Eğer haklıysam, temel çerçeveyi, dil ve karar verme fırsatları açısından zengin bir ortak araştırma atmosferine dalma sağlamalıdır. Bu çerçeve içinde, doğrudan komut tıpkı iyi yuvalarda olduğu gibi makul bir şekilde kullanılmalıdır.

Büyük bir ortak haz potansiyeli taşıyan etkinliklerden biri yüksek sesle okumadır. Çoğu çocuk kendisine bir şey okunmasına bayılır; ben, daha bü-

yük yaştaki çocukların bile böyle seanslardan büyük zevk aldığını fark ettim, özellikle dinleyiciler farklı yaşlara mensup iseler. Biz, yaz akşamları genellikle bu tür okuma seansları yaparız. Thurber'in *The Thirteen Clocks* (On Üç Saat)'ını (altı-on üç yaş grubu çocukların gözdesi) okuduktan sonra, çocuklar ortalıkta, sizi gargar'dan dırdır'a kadar kesmekle korkutarak koşuşturmaya başlayabilirler, ama sonuç katliam değil şamatadır. Diğer gözdeler arasında, E. B. White'ın *The Trumpet of The Swan*, (Kuğunun Trompeti), May Sarton'un *The Fur Person* (Kürklü Şahıs), T. H. White'ın *Mistress Masham's Repose* (Bayan Masham'ın İstirahati) adlı yapıtları sayılabilir. A. A. Milne'in Pooh kitapları daha küçük çocukları mesteder; bizim çocuklarımızın hepsi, hikâyeleri dinledikten sonra "Pooh değnekleriyle" oynayacağız diye tutturmuşlardı. Katılımcılar, bir derenin kenarında değnekler bulur ve onları aynı anda köprünün üst tarafından aşağı atar, ardından alt tarafa koşup en önce gelen kimin değneği diye bakarlar. (Genellikle birbirlerinden ayırt edilemediklerinden, hangi değneğin kime ait olduğunu hiç çıkaramadık.)

Şiir de okurduk ve çocuklar, okulda öğrendikleri şiirleri ezberlerlerdi. Ama şiir sadece çocuklar için değildir. Bir akşam, büyüklerle I. Dünya Savaşı şiirini tartıştıktan sonra, böyle şiirlerden sonra nasıl olup da hâlâ savaşılabildiğini anlamanın zor olduğunu söylemiştim. O şiirlerde anlatılan terör, korku, insan-dışılık, tahribat ve boşu boşunalık, nasıl oluyordu da aklı başında insanları harekete geçirmiyordu? Bizi dinlemiş olan bir torun şöyle dedi: "Ama büyükanne, belki bir sürü insan şiir okumuyordu." Gerçekten de öyle. Belki de okullarda şiire, ailede yapılan muameleyi yapmıyorlar. Biz evde şiiri dinler, korkuyu ve dehşeti hayal etmeye çalışırız, oysa okullarda kafiye, vezin, kıtayı bağlamak ve eğretileme gibi konular üzerinde yoğunlaşılır. Acaba kim daha iyi eğitiyor?

Ebeveynlerin okul öğretmenlerine göre bir avantajı var. Gizemli gayrıresmî ve tesadüfî öğrenme alanında verimli bir biçimde çalışabilirler. Gizemli sıfatını daha önce de kullandım, şimdi bu gizem hakkında bir çift söz söylemenin sırası. Neden bazı şeyleri resmî olarak değil de gayrıresmî olarak daha iyi öğreniriz? *Daha iyi* derken neyi kastediyorum? Dilbilgisini ele alalım. En yoksul okulları bir kenara bırakacak olursak, çoğu çocuk aşa-

ğı yukarı aynı dilbilgisi dersini okur. Konuşurken dilbilgisi hatası yapan birçok kişi, muhtemelen yazılı bir kâğıttaki doğru söylenişleri –kesin olmasa da– tespit edebilecektir. Ama gayrıresmî eğitimler örgün eğitimlerle uyuşmuyor. Oysa bu denkliğin eşbiçimli olduğu evlerden gelen insanların (hatta küçücük çocuklar bile) doğru kullanımı benimsemesi daha muhtemeldir. Yıllar süren örgün eğitim, günlük dilde hiçbir etki yaratmayabilir. Bu tanıdık sonuç, Hirsch'in şanslı çocukların dolaylı yoldan öğrendiklerini, 'yoksun' çocuklara doğrudan öğretmek gerektiği yolundaki tavsiyesine gölge düşürür.

Bazı şeylerin gayrıresmî bir ortamda neden çok daha iyi öğrenildiğini gerçekten bilmiyoruz. Kimileri bunun bir pratik sorunu olduğunu iddia edebilirler. Pratikle bir ilgisi olduğu kesindir, ama pratik, bizim gayrıresmî olarak derleyip hatırladığımız bir sürü önemsiz ve bölük pörçük olayı açıklayamaz. Burada bir başka şey işlemektedir. Belki de, gayrıresmî ortamlarda paradoksal olarak daha dikkatli oluyoruzdur. Belki istediğimizi seçme özgürlüğü hatırlamamızı kolaylaştırıyordur. Belki de gayrıresmî öğrenmeye eşlik eden mutluluk, öğrendiklerimizin kalıcı olmasını sağlıyordur.

Her halükârda, gayrıresmî öğrenmenin gücü açıktır ve okullar, bu tür öğrenmenin daha çok gerçekleşebileceği ortamları daha çok sağlasalar daha iyi ederler. Her şeyin bu biçimde öğretilebileceğini iddia etmiyorum. Birçok önemli kavram ve beceri örgün olarak öğretilmelidir, fakat kültürel okuryazarlık en iyi gayrıresmî öğrenme yoluyla başarılabilir. Öğrenciler ve öğretmenler, okulun onlara ayırdığı zamanlarda birlikte *yaşamalıdırlar*. Öğle yemeği molası, bir eğitim fırsatı –beslenirken bir yandan da sohbet etme fırsatı– olarak değerlendirilebilir. Aynı şekilde, oyun alanındaki ortak deneyimler, müfredat dışı etkinlikler ve hizmet ederek öğrenme, gayrıresmî eğitimin sıvama bilgi dağarcığına eklenir.

Eğitimciler, okulların gayrıresmî eğitim fırsatlarını nasıl artırabilecekleri konusunda titizlikle kafa yormalıdır. Aynı zamanda velilerle olan etkileşimlerinin, iyi evlerin gayrıresmî öğrenme karakteristiğini güçlendirip güçlendirmediği sorusunu da sormalıdırlar. Örneğin, çocukların ev ödevlerine velileri de katmak, ebeveynlerin gayrıresmî öğrenme konusundaki şevklerini gerçekten kırabilir. Ödevcibaşı gibi davranmaya zorlanan ebeveynler, çocuk-

larıyla birlikte bir şeyler yaptıkları anların keyfini çıkarmak yerine, kendi rollerinin örgün eğitimi güçlendirmek olduğu zannına kapılabilirler. Ebeveynlerin, çocukları yardım istese bile, onların ev ödevlerine hiç karışmamaları gerektiğini söylemiyorum. Ebeveynlerini sıcak refakatçiler ve çare bulucular olarak gören çocuklar, gerçekten onların yardımına ihtiyaç duyabilir. Ama ben yine de, ebeveynlere ödevcibaşı rolünü emanet etmekte tereddüt eder, hatta tereddüdü de bir kenara bırakır ve doğrudan şöyle derdim: Vazgeçin! Ebeveynleri ve çocukları, birlikte vakit geçirmeye teşvik edin.

Bu bölümde doğumu ve tarihçesini, çocuk yetiştirmekteki sınavları ve sevinçleri ele aldık. Ardından, gençlerin sorunlarına nutuk çekmeden veya doğrudan komuta başvurmadan vakıf olmak için, bir ebeveynlik eğitimi formu önerdim. Son olarak, ebeveynlerin eğitimciler olarak oynadığı role baktık ve gayrıresmî öğrenmenin mucizelerini konu ettik. Buraya kadar, eğitimciler olarak ebeveynlerin muhtemelen en önemli görevi hakkında –yani çocuklarını iyi insanlar olarak yetiştirme görevi– hiçbir şey söylemedim. Önceki bölümlerden birinde, iyilikle mutluluk arasındaki ilişkiyi ele almıştık. Mutluluğun anlamı konusunda olduğu gibi, iyiliği neyin oluşturduğu konusunda da fikir ayrılıkları vardır. Bu konuya şimdi el atacağız.

Sekizinci Bölüm

KARAKTER VE MANEVİYAT

Filozoflar öteden beri, mutluluk ya da insanın esenliği için biraz iyilik gerektiğinde ısrarlıdırlar. Bununla birlikte, şu aralar kulağımıza ha bire zenginlerin ve kötülerin mutsuzmuş gibi göründükleri konusunda alaycı yorumlar geliyor. Sivri dilli biri çıkıp, anormal derecede zengin ve pek de hoş bir insan olmayan birinin serveti ve yaşam tarzı konusunda "ben de böyle mutsuz olmak isterdim" diyebilir. Yine de, zenginlerin her zaman mutlu olmadığını ve imrendiğimiz mutluluk biçimlerinin –karşılıklı ilişkilerden, toplumsal yaşamda saygın bir yeri olmaktan, iç huzurundan kaynaklanan biçimler– bir karakter ve maneviyat zenginliği gerektirdiğini biliyoruz. Ebeveynler olarak çocuklarımızın sadece parasal başarı için değil, çok daha fazlası için iyi olmalarını istiyoruz, çünkü iyilikle mutluluk arasında bir ilişki olduğuna inanıyoruz.

Özen İlişkileri ve Karakter

Karakter eğitimi –yani erdem aşılamaya yönelik bilinçli çaba– ahlaki eğitimin en eski ve en iyi bilinen formudur. Şimdi, 21. yüzyılın başlangıcında, sadece birkaç on yıllık aradan sonra, yeniden çok popüler oluyor.[1] Bununla birlikte bu akıma itiraz eden, bir sürü aklı başında insan da var. Bazı karşıtlar (Sokrates ile birlikte) erdemin öğretilebilen bir şey olduğundan kuşku duyuyorlar; diğerleri erdemlerin, genellikle zorla kabul ettirilerek yürüyen yaygın öğretilme biçimine karşı çıkıyor.[2] Yine bir diğerleri de değinilen kuşkuları paylaşmakla birlikte, karakter eğitimi konusunda en büyük gayretin, önce yanlış ahlaki yaşam tablosu konusunda sarfedilmesi gerektiğini düşünüyor. Karakter eğitimcileri, erdemlerin, kişiler tarafından edinilip uygulanabilen ve birikerek, uygulayıcılarının karakterini pekiştiren mallar olduğunu zanneder gibiler. Hatta zaman zaman, bu erdemlerin gerçekten kazanılabilmesi için çocuklara sert disiplin yöntemlerinin uygulanması gerektiğini belirtecek kadar ileri gittikleri de vaki.

Özen etiğinden yola çıkanlarımız ise aksine, ahlaki yaşantıyı tamamen rasyonel bir yapı olarak kabul ederler. Bu perspektiften bakıldığında, benlik bile görecelidir. Bizler kuşkusuz tekil fiziki organizmalarız, ama benliklerimiz, diğer bedenlerle, nesnelerle, benliklerle, koşullarla, fikirlerle ve kendi eski benliklerimizin su yüzüne çıktığı anlarla yüz yüze gelmemizin eseri.[3] İtibari bir bakış, bencillikle diğerkâmlık arasındaki ayrımı bulanıklaştırıp zayıflatıyor, çünkü başkaları için yaptıklarımızın çoğu, bizim bir parçası olduğumuz ilişkileri, dolayısıyla da kendi benliğimizi güçlendiriyor.

Biz, erdemlerin en iyi, sağlam, mutlu ilişkiler içinde öğrenilebileceğine inanıyoruz. Mutlu çocuklar nadiren zalim ya da şiddete yatkın olur. İnsanın, "*Bir çocuğu kötü yapanın ahlak dersi olduğuna inanıyorum*,"[4] diyen A. S. Neill kadar ileri gitmesi gerekmiyor, ama bazı ahlak dersi biçimlerinin çocukları gerçekten kötüleştirdiğine katılabilir ve genellikle, böyle yetiştirilmiş çocukların mutsuz olduğunu görerek kötü olunacağı tahmininde bulunabiliriz.[5] Mutsuzluk, her iki yönden de ahlaki karakterle bağlantılı gözüküyor; o, ahlaki bir yaşam için iyi bir başlangıç noktası ve ahlaki bir yaşam sürmenin de baş tacı edilen bir yan ürünüdür.

Mutluluk burada, şimdiye dek tartışılan, geniş anlamı içinde anlaşılmalıdır. Bahsettiğimiz sadece haz değil, hele devamlı eğlence peşinde koşan çocukların bir karakteristiği olan yerinde duramamak hiç değil. Çocuklara mutlu olmalarında yardımcı olmak, onlara ahlaki ve entelektüel gelişmelerinde yol göstermeyi, hoşa giden ve bütünlüklü bir kişilik geliştirmeleri konusunda yardımcı olmayı gerektirir –ki bu konuyu gelecek bölümde ele alacağız. Şu an için, bir insanın entelektüel olarak son derece gelişkin olsa, hatta ahlak ilkelerini derinden ve hakkıyla kavramış bulunsa bile, yine de kendine ve topluma iğrenç gelen biçimlerde davranabileceğini kabul etmemiz yeter. Bu, örneğin dahi düşünür Charles Sanders Peirce için geçerli gözükmektedir. Louis Menand onun için şunları yazıyor:

> Daha iyi bir doğası vardı, ama yirmi yaşındayken bile, kişiliğinin baş düşmanı olduğunu ve tüm yetişkinlik yaşamının, safahat ile tövbe arasında sürekli bir gelgit halinde geçeceğini biliyordu.[6]

Peirce mutlu bir insan değildi. Babası ona düşünmeye dair pek çok şey öğretmişti ama başkalarıyla olumlu bir etkileşime girme konusunda hiçbir şey vermemişti.

Vicdanlı çoğu ebeveyn, çocuklarının başkalarına özen gösteren ilişkiler kurma kapasitesi geliştirmesiyle yakından ilgilidir. Bu ebeveynler çocuklarına önce özen görmenin ne anlama geldiğini gösterir, başkalarına özen göstermeyi öğretmeye bundan sonra geçerler. Karakter eğitimine alternatif olarak bu özen gösterme seçeneğini kullanan ebeveynler ve öğretmenler, söz gelimi nezaket üzerine nutuk çekmek yerine, nazik olmanın ne anlama geldiğini örnekleyerek gösterirler. Yeri geldiğinde somut nezaket dersleri de verirler, ama bu dersler önceden planlanmamıştır ve örgün müfredatın parçası değildir. Böyle ebeveynler, çocuğun acı verecek bir hareketine şahit olduklarında hemen müdahale eder ve "Bunu yapmamalısın. Bu incitici," derler. Çocuğun, yaptığının yanlış olduğunu iyice anlamasını sağladıktan sonra, ona daha iyi bir etkileşimin –bir yavru kediyi yerinden kaldırmanın, anneden bir şey istemenin, annenin dikkatini çekmenin– yordamını gösterirler.[7] Bunların hepsi kesin, ama arkadaşça bir tarzda yapılabilir. Kendilerine bu şekilde davranılan çocuklar, bazı hareketlerinin kötü (zararlı, kaba, can acıtıcı) olduğunu öğrenir, ama kendilerinin kötü olduğu hissine kapılmazlar. Onlara, daha ziyade değerli birer akran muamelesi edilir ve Aristoteles'in söylediği gibi, değerli akranlar ya da dostlar, bizlerin daha iyi insanlar olmamıza yardımcı olur.

Buraya kadar olan tartışmada, mutlulukla iyi karakter arasındaki bağlantının iyice kurulduğunu ve herkesçe kabul edildiğini sanıyorum. Peki, ama bu bağlantı tam olarak nedir? Genel olarak olumlanan çeşitli erdemlere değinerek, bu soruya bir cevap bulmaya girişeceğiz.

Erdemlerden Bir Demet

Gelin işe dürüstlükten başlayalım. Kronik yalancılığın sonunun kötü insan ilişkileri ve dolayısıyla mutsuzluk olduğunun kesin gibi bir şey olduğunu, aşikâr olarak alabilir miyiz? Eğer bu Sokratesvari bir diyalog olsaydı, muhataplarım hemen evet'i yapıştırırdı. Hangisinin neden, hangisinin sonuç olduğundan emin olamayız, ama yalancılığı alışkanlık haline getiren-

lerin mutsuz insanlar olduğunu belli bir güvenle söyleyebiliriz. Ne var ki, müzmin doğrucu Davutlarla hayat geçirmek de zor olabilir ve bu tipler de mutsuzdur. "Bütün bir insanlığı kurtaracak bile olsam, yine de yalan söylemem," diyen antika Kilise Babası'yla kim yaşamak ister ki?[8] İnsanlığı ya da kendi çocuğunu veya masum bir komşusunun hayatını kurtarmak için yalan söylemeyen insan, nasıl bir insandır?

Çoğumuza, ne kronik yalancılar, ne de müzmin doğrucu Davutlar hitap eder. Yalancıya güvenmeyiz, doğrucu Davut ise, özellikle ufak tefek kusurlarımızı yüzümüze vurup duruyorsa, bizi rahatsız eder. Hume'un söylediği gibi, "Kim, sürekli çekişme, azar ve karşılıklı tekdirler arasında yaşamak ister ki?"[9] Çok hayati durumlarda bile dürüstlük gösteremeyen ya da aşırı dürüst insanlarla birlikte geçen bir hayatın olacağı budur. Hume da, Aristoteles de, aşırılığa kaçmanın genellikle bir erdemi habasete dönüştürdüğünü vurgulamıştır. Gerekçeleri, ilişkilerimiz mutluluğumuzun temeliyken, cansiperane erdemlilik göstermenin insan ilişkilerini sekteye uğratmasıdır. Sadece doğayla ya da Tanrı'yla ilişkide mutluluk bulan münzeviler olmadıkça, mutlu olmak için diğer insanlara ihtiyacımız vardır. Burada Hume'a yine iş düşüyor:

> Kusursuz bir yalnızlık belki de çarptırıldığımız en büyük cezadır... İsterse her türlü kudret ve unsur bir tek ona boyun eğsin: isterse güneş onun emriyle doğup batsın; denizler ve nehirler onun keyfince dalgalansın... Yine de onun yanına, mutluluğunu paylaşabileceği, hürmetinden ve dostluğundan zevk alacağı hiç olmazsa bir kişiyi vermediğiniz sürece, insan bir zavallıdır.[10]

O halde, çocukların mutlu olmaları için başkalarıyla, özellikle de karşılıklı özen ilişkileri kurma amacını paylaştıkları kişilerle olumlu ilişkiler kurup götürmelerine yardımcı olacak erdemleri talim etmeleri gerekmektedir. Güvenilir olmak anlamında dürüst olmalı, ama zalimce ya da züppelik derecesinde faziletli davranarak kimseyi incitmemelidirler. Birisi doğruyu söylediğinde onun dürüstlüğünü teslim etmeliyiz, ama dürüstlüğünü erdem derecesine çıkarmamız da gerekmez.

Cesareti ele alalım. Bu erdem uzun zaman askeri yiğitlikle bir tutulmuştur ama "en iyiye erişmeyi güçleştiren her şeyi altetmeye kabil bir zihin gücü," fiziki cesarete bir alternatif sayılabilir.[11] Cesaretin erdemler arasında sayılma ayrıcalığını sürdürebilmesi için, akılla birleşmesi gerekir. Akıl, cesaretle deli cesaretini ayırt etmemizi ve ayrıca, değer verdiğimiz şeylerin peşinde koşarken erdemli kalmamızı sağlayacak değerlendirmeleri yapabilmemizi sağlar. Bu analizdeki sorun, akıllı insanların neyin değerli olduğu konusundaki görüş farklılıklarından doğar. Aquino'lu ya da Kant gibi rasyonalistler, muhakemenin doğru kullanımının tartışma konusu olmadığı, ama gerçek dünyanın farklı bir resim ortaya koyduğu konusunda ısrarcıdırlar. 2001 yılında üst üste, büyük davalar uğruna masumlara acı çektiren terör dalgaları yaşadık. Bu intihar bombacılarının hepsinin alçak olduğunu söyleyebilir miyiz? Sahip oldukları türden cesaretin hakkını teslim etmek zorundayız. O halde akıldan yana mı eksiktiler? Buna çoğumuz evet diyecektir, ama –imanın en yüce akıl belirtisi olduğunda ısrar ederek– onları bu konuda bile savunanlar da çıkacaktır.

Daha doyurucu bir analiz için, tekrar itibari bir perspektife dönmemiz gerekir. Eğer fiziki, zihinsel ya da toplumsal cesaret gerektiren bir davranış, daha geniş bir özen ağı içindeki ilişkileri fazla zayıflatmadan ya da kırıp dökmeden, olayın yakın taraflarıyla özen ilişkileri kurmaya dönükse, gösterilen cesaretin erdem olduğunu iç rahatlığıyla söyleyebiliriz. Ama bu erdemin, sanki bir insana aitmiş de yeri geldiğinde ortaya çıkıp kendini göstermiş bir şey gibi görünmediğine bir kez daha dikkat çekerim. *Erdemli* yaftası, itibari etkileşime daha çok yakışmaktadır.[12] Eğer bir davranışı yapan kişi, bilerek ya da bilmeyerek başkalarına zarar veriyorsa, o davranış erdemli değildir.

Bu noktada okurlar, yaptığım analizin askeri cesaretin birçok örneğini reddettiğini söyleyerek itiraz edebilirler. Haklılar. Analizim *cesareti* inkâr etmez, ama bu cesaret türünün erdemli olarak kabul edilmemesi gerektiğini kuvvetle ihsas eder. Savaş erdemli bir eylem değildir. William James şöyle diyor:

> Yine de, savaşın zor koşullarda bir yaşam ve kahramanlık okulu olduğu gerçeği bakidir ve bu, ilkel güdü çizgisinde olması hasebiyle şimdiye kadar evrensel olarak rastlanabilmiş tek okuldur. Ancak kendimize, bu

toplu aklını oynatma ve suç örgütlenmesinin, efemineliğe karşı tutabileceğimiz tek yol olup olmadığını ciddi biçimde sorduğumuzda, bu düşünce karşısında donakalır ve sofu dine daha bir şefkatle yaklaşırız... şimdi toplumsal alanda keşfetmemiz gereken, savaşın ahlaki eşdeğeridir: insana savaş kadar evrenselce hitap edebilecek, ama yine de savaşın hiç uyuşmadığı yerde, onun manevi benliğiyle uyuşabilecek derecede kahramanca bir şey.[13]

Mamafih Hume gibi James de sofuca erdemlere hiç dikkat etmez. Sofuluk perspektifinden mutluluk, beden için değil ruh için arzulanır bir durumdur ve mutluluğa giden bu yolu ben zaten reddetmiştim. James'in paragrafı akla bir soru daha getirir: savaşın ahlaki eşdeğeri efeminelikten kaçınmak zorunda mıdır? Eğer *efemine* ile çok yumuşak ya da nefsine düşkün olmayı kastediyorsak, bundan en iyi biçimde kaçınılabileceğinde hemfikiriz. Sorun, sözcüğün aynı zamanda *kadınsı* anlamına da gelmesinde ve bu da savaşın ahlaki eşdeğerinin –eğer böyle bir şey bulunabilirse– genellikle kadını çağrıştıran nitelikleri barındırmadığını akla getiriyor. İtibari perspektiften böyle bir karar zararlı sonuçlar doğurur, çünkü hem kadınların özen ilişkilerine kazandırdığı nitelikleri daimi olarak görmezlikten gelme ya da göz ardı etme anlamına geldiği,[14] hem de şiddetin kökeninde yatan eril özellikleri muhafaza etmeyi önerdiği için, şiddetle baş etmekte güçlüklerle karşılaşırız.[15]

Öğrencilerinin mutluluğuyla ilgilenen eğitimciler, savaşçıların kahramanlığını inkâr etmeksizin savaşa dair önemli sorular sorulmasına izin vermelidir. Delikanlılara yüzyıllardır, insanın ülkesi için ölmesinin "hoş ve münasip" bir şey olduğu söylenmiş,[16] hatta anneler oğullarını, hayatlarını savaş meydanında feda ederek uluslarına ve ailelerine şeref kazandırmaya zorlamıştır.[17] Şerefe yapılan göndermeler çok etkilidir ama genellikle sert tehditlerle de desteklenmekte ve genç askerler, hayatlarını savaş meydanında tehlikeye atmakla kendi bölükleri tarafından korkak diye kurşuna dizilmek arasında bir seçim yapmak zorunda kalmaktadır. Bir erdem olarak cesaret kavramı açısından şu soru sorulmalıdır: Bir delikanlı savaşa cesur olduğu için mi, yoksa diğer seçenekten korktuğu için mi gider?

Öğretmenler bu konuyu had safhada dikkat ve dengeyle ele almalı, kahramanlık hikâyelerinden hiçbir şey çıkarılmamalı, zulüm ve yakıp yıkma öykülerinin hiçbir bölümü atlanmamalıdır. Savaşçılar da, savaştan kaçanlar da cesaretle onurlandırılabilir, ancak savaşın kendisinin erdemi sorgulanmalıdır. Karar verme işini öğrencilere bırakarak cesaret konusunun, birbirine tamamıyla zıt görüşlerin bir arada dile getirilerek işlendiğini düşünün. Ama karar verme sürecinde öğrencilere çok büyük bir dikkatle yol göstermek gerekir. Son derece güç olan bu yol gösterme işinde öğretmenlerin şunları sorması gerekir: X'i dikkate aldınız mı? Bunlar doğru sayılar mı? Y'nin biyografisini okudunuz mu? İddianızı doğrulayan kanıt var mı?

Öğretmenler bunu nasıl yaparlar? Mevcut durum ve öngörülebilir gelecek için, sosyal bilgiler öğretmenleri ders kitaplarına ve önceden belirlenmiş müfredata bağlıdır. Ders kitapları öylesine pahalıdır ki, yardımcı kitaplara para kalmaz. Ayrıca, her ne kadar eğitimciler ve veliler, dürüstlük erdemini yere göğe koyamasalar ve çocuklarının bu erdemi kazanıp hayata geçirmesi konusunda ısrar etseler de, okul müfredatında büyük haysiyetsizliklerin objektif bilgi kılığında sunulmasına göz yumarlar. Bugünün öğrencileri Amerikan köleliğinde işlenen suçları, Yerlileri nasıl aldatıp yok ettiğimizi okurlar, ama bu dehşetengiz olayları Amerikan tarzını hiç de temsil etmeyen sapkınlıklar olarak görmeye yönlendirilerek. Ayrıca, bu adamakıllı belgelenmiş dönemler üzerindeki "aşırı vurguya" itiraz eden güçlü sesler de vardır. Öğretmenler açısından, öğrencilerine günümüzde devam eden savaş durumunun tüyler ürperticiliğini ve medyanın savaşın gerçeklerini çarpıtıp olduğundan az göstermeye nasıl zorlandığını (yoksa seçtiğini mi demeli), dürüstçe anlatmak riskli ve hemen hemen imkânsızdır.

Öğretmenler sıkıcı metinler arasında salınıp durmak yerine, önde gelen kitaplardan, öğrencilerin, savaşın korkunçluğunu ve gerçek savaş tecrübesiyle birleşen askeri eğitimin insanın ahlaki kaynaklarını nasıl yok ya da tahrip ettiğini anlamalarını sağlayan bölümler seçmelidir. Jonathan Glover'ın *Humanity* (İnsanlık) adlı kitabından seçilecek bir bölüm, en "uygun" metnin başarabileceğinden çok daha sahici bir eğitim sağlayacaktır.[18] Bu bir kendi kültürümüzü şeytanileştirme meselesi değildir –ben, gençlere kültürümüzün sadece kötü yanlarının gösterilmesine karşı çıkanlara katılı-

yorum; bu, büyük bir üzüntü ve biraz da tevazu ile toplu halde bütün insanlığın diğer insanlara karşı nasıl hunharca davrandığını kabul etme meselesidir. Glover'ın anlattıklarını okuyan hiç kimse, savaşın erdemli olduğu düşüncesiyle ortaya çıkamaz –harekete geçirici nedenler ne denli erdemli olmuş olurlarsa olsun.

Yapmamız gereken ve benim de defalarca vurguladığım şey, Glover'ın *insani tepki* dediği ahlaki duyarlılıkları eğitmektir.[19] Mutluluğa katkı yapan ortamlarda yetişen ve eğitilen gençler, özen göstermeyle atbaşı gittiğini düşündüğümüz, sempati, kendini isteyerek diğerinin yerine koyma (yardım etme ve paylaşma arzusu), şefkat, zalimliğe karşı nefret ve horgörü, cömertlik, dinlemeye ve harekete geçmeye isteklilik gibi insani tepkileri içlerinde daima barındıracaklardır. Onların, aynı zamanda bu insani tepkilerin yok edilebileceğini ve bunun, askeri eğitimin geleneksel bir parçası olduğunu da öğrenmeleri gerekir. Eğer hem öğrencilerimizi dürüst bir biçimde eğitmemizin, hem de savunmaya yönelik bir ordumuz olmasının olanağı yoksa, *savunucu ordunun* ne anlama geldiğini bir kez daha düşünmemiz gerekir. Eğitimde dürüstlüğü feda eden hiçbir seçenek kabul edilebilir değildir.[20] Glover, bilgi verici ve yürek paralayıcı kitabını şu sözlerle bitirir:

> İlerideki felaketlerden kaçınmak için, dünya ölçeğinde siyasi kısıtlamalara ihtiyacımız var. Teknolojinin, insan psikolojisinin yok edici tarafının hizmetine girmesinin sonuçlarını tattık. Bu öldürücü işbirliğine karşı bir şeyler yapılmalı. Kitlesel ölüm kusan, zalimlik ifadesi araçlar son raddeye kadar geliştirilmiş durumda. Teknolojiyi durdurmak için artık çok geç. O halde artık psikolojiye eğilmemiz gerekiyor.[21]

Evet, psikolojiye, ama daha da önemlisi eğitime.

Eğer mutluluk ahlaken iyi olmaktan etkileniyorsa, o zaman manevi erdemlerden –açık fikirlilik, eleştirel düşünce ve yüce gönüllülükten– de etkileniyor demektir. Thomas Paine kendini "adil olmaya, Tanrı'yı sevmeye ve hemcinslerimizi mutlu etmeye çalışmaya" adadığını söylemişti.[22] Şiddete başvurmamayı savunuyordu. Şiddete başvurmamak sadece onu örtbas etmeyi ya da adaletsizliğin hüküm sürmesine izin vermeyi ihsas et-

mez. İnsan hakikati aramalı ve yüzünü en hoşlanmadığımız yerde bile gösterse, onun hakkını teslim etmelidir. Bu muhtemelen eğitimin en zor görevidir –öğrencilerde, onlara ne yapacaklarını şaşırtmayan ve söz vermelerini engellemeyen belirsizliklere karşı müsamaha uyandırmak. Paine şiddete karşı duruşunda ağır biçimde kınandı. En etkili kitapları basıldıktan yıllar sonra bile, Theodore Roosevelt tarafından "ahlaksız küçük ateist" diye aşağılanacaktı.[23]

2002'lerin başında, önderlerimizin başka herkesi "ya bizimle beraber ya da karşımızda" olmaya zorladığı bir durumla karşı karşıyayız. Acaba eğitim, insanların her ikisinin de iyi ve kötü taraflarını görerek, her iki taraftan yana da olmanın mümkün olabileceğini anlamalarını sağlar mı? Bu konuda fazla ilerleme kaydedemedik. Bunun bir nedeni, bir erdem olarak dürüstlüğe övgüler düzen bir toplumda, kimi askerlerimizin insanların kulaklarını kesip kuruttuğuna, hamile kadınları öldürdüğüne, mahkûmların canlı canlı karnını deştiğine ve korkan düşmanlarının yüzüne güldüğüne inanmak istemeyişimiz.[24] Bu suçları işleyen çocuk-erkeklerin çoğu, *The Sunflower* (Güne Bakan)'daki genç Nazi Karl gibi, anneleri tarafından "iyi çocuklar" diye görülür.[25] Bu iyi çocukları, birçok dürüst savaş kitabında anlatılan zulümleri işlemeye yönelten şey nedir?

Bir başka erdeme daha geçmeden, eğitsel amaçlar konusundaki eski tartışmamıza kısaca bir dönelim. Orada, amaçlar tartışmasını yok saymanın ya da eğitimin amaçları konusunun bitirilip rafa kaldırılmış bir ödev olduğunu varsaymanın tehlikesinden söz etmiştim. Başka bir dünyadan gelen Ziyaretçimizin kafasında, yaptıklarımıza dair bir sürü soru uyanacaktır. Cesaret konusundaki tartışmamızın uyandırdığı soruların yakınından bile geçmediğimize göre, bu kez tüm çocuklar ille de standart ders konularını işlesinler diye neden tutturduğumuzu sorabilir. Gençlerin liselerden, savaşlarda yapabilecekleri hareketlerin en ufak bir bilgisine dahi sahip olmadan mezun olmalarının, bizi yakından ilgilendirmesi gerekmez mi? Brian Fogarty, II. Dünya Savaşı'ndan sonra askeri talimlerde yapılan değişiklikleri şöyle anlatır:

> Asıl değişim fiziki becerilerin, otomatik olarak öldürme anlamına gelen psikolojik güdülenme lehine arka plana çekilmesiydi. Birçok psikolojik

teknik kullanılıyordu, ama bunların çoğu iki basit form altında toplanıyordu. Ya, bir alıştırma ve duyarsızlaştırma talimi olarak "Öldür, öldür, öldür" diye tempo tutulurken uygun adım koşuluyordu. Ya da mümkün olan en açık dille öldürme talimleri yapılıyordu ("düşmanını yok etmek ve bir ceset torbası içinde evine, annesinin yanına göndermek istiyorsun...").[26]

Eğer bu teknikler yaygın olarak kullanılıyorsa, okullarımızda, gençlerimizi onlara karşı ahlaken direnmeye bir biçimde hazırlamak da kesinlikle yerinde olacaktır. 20. yüzyıl bize, eğer ahlaki tepkilerimizden kurtulmak yerine onlara sahip çıkmak üzere eğitilmiş olsaydık, pekâlâ kaçınabileceğimiz yığınla dehşet yaşattı. Nasıl olur da iyi eğitilmiş insanlar –doktorlar, yargıçlar, belediye başkanları, filozoflar– işkenceye, kötü muameleye ve hatta masum insanların ortadan kaldırılışına katılabilirler? Bunların nasıl olabildiğini, psikoloji okuyunca anlamaya başlıyoruz,[27] ama yine de liselerde öğrendiklerimizi nadiren tartışıyoruz.

Savaş psikolojisinin tartışılmasında gösterdiğimiz başarısızlık, çağdaş eğitim hareketine karşı dile getirebileceğimiz şikâyetlerden sadece biri. Örneğin, Lickona'nın *Educating for Character* (Karakter Eğitimi) adlı yapıtında cesarete en az altı kez değinilir, hatta Vietnam Savaşı'nın öğretilmesine ayrılmış sayfalar vardır. Sonraki tartışma bölümünde, öğrenciler konunun her iki tarafını da gözden geçirmeye, kendilerini karar vericilerin yerine koymaya ve "savaş hakkında farklı görüşler savunan insanların arka planını araştırmaya" davet edilir.[28] Bununla birlikte onlardan, kendilerini, bir kez olsun kadınları ve çocukları öldürecek, mahkûmlara işkence yapacak ya da hediye olarak kurutulmuş insan kulağı toplayacak denli kızgın, dehşete kapılmış ve kendini kaybetmiş halde düşünmeleri istenmez. Oysa eğer barış içinde bir dünya kuracaksak, bunlar değinmek gereken şeylerdir.[29] Eğer cesaret bir tema ise, suç işlemeye şiddet içermeyen bir biçimde direnenlerin gösterdiği cesaretin altı çizilmelidir.[30]

Burada son ele alınacak erdem azimdir. Azim, 1909'da öğretmenler ve veliler için yayınlanmış *Character Lessons* (Karakter Dersleri) adlı kitapta yer alan otuz bir erdemden dokuzuncusudur.[31] Ötekiler gibi azimle ilgili bölüm

de tanımla başlayıp yoruma, açıklama ve tekrara, uygulama ve çağrışıma kayar. Kitap küçük ve büyük çocuklara göre okuma listeleri tavsiye eder. Bugün çok geleneksel, resmî, hatta ağır bulunan Karakter Dersleri, E. D. Hirsch'in *kültürel okuryazarlık* dediği şeyden yana zengin bir kitaptır. Zihni meşgul eden isimler, hikâyeler, hikâyecikler, alıntılar ve fikirlerle doludur.

Azim hakkındaki ders, çocuklara "Eğer ilk seferde başaramazsanız, tekrar, tekrar deneyin," gibi cümlelerin ezberletildiği birçok propaganda tekniği içermektedir. Ama bunun yanı sıra, bugün pek de rastlanmayan cinsten bir akıllılığı da vardır: "Özel yanınıza sahip çıkın; yapmaktan kendinizin en fazla tatmin olduğu, çevrenizdekilere de en büyük faydayı sağlayan şeyi yapmaktan sakın vazgeçmeyin."[32] "Azim için kafada önceden tasarlanmış bir planın ve belli bir hareket çizgisinin şart olduğunun" da altını çizer.[33]

En büyük vurgu, seçme ve planlamayadır. Öğrencilere, ilgilerini ve yeteneklerini analiz ettikten sonra buna göre plan yapıp, planlarını sebatla uygulamaları önerilir. Bu, günümüz okullarında verilen alışıldık mesajdan çok farklıdır. Örneğin Lickona, sınıfında "Her zaman her şeyin en iyisini yapın"ı şiar edinen birinci sınıf öğretmeninden övgüyle söz eder. Küçük çocuklara önce böyle öğütler, sonra da not veririz. Kendince en iyisini yapıp da sürekli düşük not alan bir çocuk ne yapsın?

Her şeyde en mükemmelini mi yapmalıyız, yoksa akıllıca ve cesur davranıp en iyi olduğumuz işlere mi atılmalıyız? Lisans öğrencilerime yıllardır, kendilerini asıl, en çok arzu duydukları entelektüel görevlere saklamalarını öğütlerim. Gereken her konuda kuşkusuz elverir bir iş çıkarmalılar, ancak her konuda aynı derecede iyi olmak yaratıcı düşüncenin bir işareti olmadığı gibi, sürekli böyle olmaya çabalamak yaratıcılığı söndürebilir bile. Öğrencilerime "İyi not almak ruhunuza iyi gelir," derim. "Gerçekten neye ilgi duyduğunuza karar vermenize yardımcı olur."

John Knowles, notlardan gayri herhangi bir şeyle sahiden ilgilenmeyi reddederek "istisnai" olan öğrenciyi büyük bir keskinlikle tasvir eder. Tek rakibi vardır, o da Chet:

> Ama tam da bu öğrenme tutkusunun sahihliğinin, Chet'i zayıf düşüren şey olduğunu fark etmeye başladım... *Candide*'i okuduğumuzda, bu

Chet için dünyaya açılan yeni bir pencere oldu ve bütün sınıf başka yazarların peşine düşmüşken, o Fransızca'dan yutar gibi Voltaire okumaya başladı. Burası onun yumuşak karnıydı, çünkü benim için hepsi birbirinin aynıydı –Voltaire'miş, Moliere'miş, hareketin yasalarıymış, Magna Carta'ymış, insana özgü duygular ve özellikler doğadaki nesnelere ya da olaylara mal ediliyormuş ya da *Urberviles'li Tess*'miş fark etmiyordu. Hiç ayırt etmeden hepsini incelemeye başladım.[34]

Yakınlarda, Denise Clark Pope'un gerçek yaşamında son derece iyi belgelenmiş olan, işte bu üzücü sonuçtur.[35]

Böylelikle, her ne kadar Lickona'nın bahsettiği öğretmen, yoksul sınıfındaki öğrencilerinin yüzde 90'ına gerekli düzeyi yakalattığı için övgüyü hak etse de, bu çocuklara sonraki düzeylerde neler olacağını merak etmemek elde değildir. Eğer kendi seçmedikleri görevlerde ellerinden gelenin en iyisini yaptıklarında C alabiliyorlarsa, çoğu çaba göstermekten vazgeçecektir. Baskıya direndiklerinde –bir ilgi alanı bulup plan yaptıklarında– yine başarısızlığa uğrayabilirler. Eğer öğretmenlerinin öğüdüne uyar da bütün ihtimallere rağmen A alırlarsa, Knowles'in Gene'i ve Pope'un Eve'i gibi mutsuz birer akademik makine olabilirler. Bu gençler "bir gün" mutlu olma hayaliyle –her şeyde en iyisini yapmaya konan ödüller için uysalca ter dökerken– hayatı ertelemektedirler.

Peki, böyle söylemekle "5'ten şaşma, 6'yı aşma" türü vasat bir başarıyı mı teşvik ediyorum? Tam aksine. Her şeye aynı çabayla –en iyisini yapma çabası– yaklaşmak, vasatlığa giden en kestirme yoldur. Eğitimciler olarak, öğrencilerin kendi ilgilerini ve çalışmalarını değerlendirmelerini sağlamak ve onlara mümkün olduğunca mutlulukla yapacakları görevler vermek bizim işimizin bir parçasıdır. Kaçmayı tercih edecekleri bazı görevleri de olacaktır; bize düşen bunları değersiz işler olarak görmek değil, insanın kendi seçtiği işe karşı duyduğu gerçek tutkunun ayrılmaz bir parçası olan sevince zarar vermemek için uyanık olmaktır. Dürüstlük ve cesaret gibi azim de her zaman bir erdem değildir.

Erdem analizine daha da vakit ayırabilirdik, ancak benim amacım analize bir yaklaşım kazandırmak. Erdem ile mutluluk bağlantılı olduğu süre-

ce, sayılan her bir erdemin hangi koşullar altında bu bağlantıyı gerçekten sağladığını test etmemiz gerekir. Eğitsel çabalarımızın ürünü olan insanların iyi insanlar olacağını ve böyle insanların anlık bir mutluluğu, iyilikle dolu bir hayatın sonucu olan daha derin bir mutluluk uğruna fedaya hazır olduklarını umut ederiz. İşte bu umut yüzünden iyiliği daha derinlemesine tartışmamız ve bu tartışmanın kritik konularda eleştirel düşünceyi içermesi gerekiyor.

Birçok insan için karakter, maneviyatla yakından ilgilidir ve doygun bir manevi hayat büyük bir mutluluk kaynağıdır. Kamu okullarında bu konuya nasıl yaklaşılabilir? Buradan itibaren belirli dinleri ya da daha doğrusu dini artık hiç konu etmeyeceğim. Dinle ilgili maneviyatı reddediyor değilim, sadece konunun bir anayasa ihlali riski taşımadan da ele alınabileceğini göstermek istiyorum. Günlük hayattaki manevi tarafa bakacağız.

Maneviyat

Günümüzde sağlam bir maneviyat peşinde koşanlar, dünyevi gailelerden (hatta zaman zaman bedenden) kurtulmayı vaat eden kimi hareketlere katılıyorlar; bazıları kayıp ruhları yeniden ele geçirmenin bir yolu olarak kökten dinciliğe sarılırken, bazıları da düzen ve uygulamalarını öğrenmek için tefekkür hayatını inceliyor. Benim önerim, ilk iki yaklaşımı yermediği gibi, üçüncüyü (ki onun derin düşünceler ve büyük bir güzellik taşıdığını düşünüyorum) de reddetmiyor; sadece gündelik hayatın, manevi yaşama ve mutluluğa önemli ölçüde katkı yapan kimi niteliklerinin iyice farkına varılmasını istiyor.

Havanın açık olduğu günlerde, güneş doğmadan önce doğu semaları boydan boya kızıl bir kuşakla kaplanır. Yatak odam okyanusa bakar, ben de yatakta yatıp denizin hemen üzerindeki bu kırmızı lekeyi seyrederim. Güneşin doğduğu nokta ise sonbaharın sonlarına kadar yatak odası penceresinin biraz kuzeyinde kaldığından, onu görebilmek için kalkıp öteki odaya geçmem gerekir. Kütüphane-seraya yaklaşırken, daha pencereyi görmeden, solumdaki kitap raflarından yansıyan ışıklardan büyülenmiş çesine dururum. Deniz sağdadır, ben sola doğru ilerler ve gün doğumunun her anını seyrederim. Tam şurada, şu durduğum geçitte, ışığın vuru-

şu muhteşemdir. Bazı sabahlar altın rengini alır, bazılarında gülkurusu. Arada bir bütün duvar ve kitaplar alev rengine keser. Ruhum süzülüp göklerde kanat çırpar.

Ardından sıra güneşin doğuşuna gelir. Şiirler ve hikâyelerdeki gündoğumlarında bu olay, doğan bir ışığın derece derece artışı biçiminde anlatılır. Oysa gündoğumunun kendisini seyrederken bunun bir anda oluveren bir olay olduğunu anlarız. Güneş olanca haşmeti içinde ufukta beliriverir. Bir an orada, o kırmızı kuşakta eğri bir çizgiyken, bir an sonra kocaman, yusyuvarlak bir toptur. Bu anı benimle kaç kişi paylaşır? Yılın hangi mevsimi olursa olsun, ahşap kaldırımda, iskelede ya da bulunduğum yerin hemen karşısındaki dalgakıranda durmuş, bu manzarayı seyreden birkaç kişi daima bulunur. O an, belki de hepimiz kendimizi denizin muazzamlığına, gün doğumundaki güzelliğe, evrendeki eğreti yerimize ve her günün başlangıcında yenilenen hayranlığa kaptırırız.

Günlük hayatın içindeki bu tür manevi anları saymaya başlamadan önce, şunun herkes için açık olmasını istiyorum. Ben çok özel bir yerde yaşıyorum. Herkesin böyle bir manzarası, böyle bir kütüphane-serası yoktur. Ama aynı olaya –ruhun süzülüp göklere çıkması– yüzünü doğuya dönüp gündoğumunun harikalıklarını seyreden balıkçılar, çiftçiler ve basit kulübelerinde yaşayan Navaho yerlileri arasında da rastladım.

Anlatılan manevi anlar, dünyadan kopma ya da derin düşünme sonucu olmayıp, tam aksine burada olanla tam bir birleşmenin sonucu. Martin Buber, insanlarla, hayvanlarla, bitkilerle, nesnelerle, hatta olaylarla olan karşılaşmalarda yaşanabilen bu anları, ilişkinin sergilendiği anlar olarak tanımlar. Bir ağaçla olan karşılaşmasını anlatan Buber, insanın "bir ağacı düşünebileceği" yolların çeşitliliğine dikkat çeker. Bunların çoğunda, ağaç bir gözlem ya da inceleme nesnesidir. "Ama" diye devam eder Buber, "eğer irade ve inayet birleşirse öyle olabilir ki, bir ağacı düşündüğümde, onunla bir ilişkiye sürüklenirim ve artık o ağaç bir nesne olmaktan çıkar."[6] İşte bunlar eşsiz ve harikulade tatmin anlarıdır.

Bu ilişkinin ansızın gerçekleşmesi her zaman bir harikuladelik ve tatmin duygusu doğurmaz. Sartre'ın Roquentin karakteri için kestane ağaçlarıyla karşılaşması mide bulantısı yaratır:

Boşu boşuna kestane ağaçlarını saymaya, onları heykele göre konumlandırmaya... boylarını karşılaştırmaya... çalıştım... her biri onu hapsetmeye çalıştığım ilişkiden kaçtı... kök... yamru yumru, düzensiz, yumuşak kütleler –ürkütücü ve müstehcen bir çıplaklıkla çıplak.

Roquentin kendini kestane ağacının köküyle öylesine karışmış, öylesine bir hisseder ki, bu duygu onun kendini bir kestane ağacı kökü kadar –ve o biçimde– kopuk, ilgisiz hissetmesine neden olur.

Ve ben –pörsük, gevşek, müstehcen, hazmeden, kasvetli düşüncelerle sarsılan ben– ben de yol üstündeydim. Aklımdan belli belirsiz bu fuzuli varlıklardan hiç olmazsa birine son vermek için kendi kendimden kurtulma düşüncesi geçti. Ama bu sefer de ölümüm yol üstünde olacaktı. Yolda: gülümseyen parkın ucundaki bitkiler arasında, parke taşları üzerinde, benim cesedim, benim kanım... Ben, olduğum halle, ebediyen yol üstündeydim.[37]

Manevi karşılaşmaların çoğu korku, dehşet ya da bulantı uyandırır; bunlar ihmal edilmemelidir, ama ben bir öğretmen olarak bu deneyimlerin üzerinde fazlaca durmam; onları huzur ve neşe verenlerle dengelemeye bakarım. Ne var ki dehşet hikâyeleri çok canlıdır. William James, insanı Roquentin'inkilerden çok daha fazla sarsan bir sürü örnek verir. O da bunun sona ermesini ister:

Fazla örneğe hacet yok. Baktığımız vakalar yeter. İçlerinden biri bize ölümlü şeylerin hiçliğini anlatır, öteki günah duygusunu; kalan biri ise evrenden duyulan korkuyu tasvir eder –ve bu üçünden hangisi olursa olsun, hepsinde, insanın asli iyimserliği ve kendinden duyduğu tatmin, toprağa karışmıştır.[38]

Eğer bu konuyu –manevi tecrübelerde yaşanan dehşet ve güzellik– lise öğrencileriyle tartışıyor olsaydım, hemen ardından W. G. Sebald'in *Austerlitz*'inde yer alan fotoğrafları gösterirdim. Sebald, Buber veya Sartre

ya da Roquentin'den hiç bahsetmeksizin sere serpe yayılmış bir kestane kökü fotoğrafını "ormanın zeminini kaplayan anemon çiçekleri"[39] fotoğrafıyla yan yana koyar. Sonuç şu anda tartışmakta olduğumuz uç noktaların resmidir. Buber'in tasvir ettiği Ben-Sen karşılaşması harikadır. Bir başka insanla, bir ağaçla, bir sanat eseriyle, Tanrı'yla bütünleşmek, bir olmak manevi hayatın doruğudur –eğer bir olunan şey bir biçimde iyi diye algılanıyorsa. Eğer bütünleşilen şey kötü, korkunç ya da tiksindirici bulunuyorsa, o zaman insan, ruhunun yükseklerde süzüldüğünü değil, dehşet ya da bulantı duyar.

Sebald bir şey daha yapar. Austerlitz'in çocukken güveleri nasıl tanıdığını ve onların bazen bir evde nasıl yollarını kaybettiğini anlatır:

> Eğer onları dikkatle tekrar dışarı çıkarmazsanız, oldukları yerde, son nefeslerini verene kadar, hiç kımıldamadan kalırlar. Hatta öldükten sonra da, son kıvranışları sırasında katılıp kalmış küçük pençeleriyle sımsıkı tutundukları yerde kalmaya devam ederler.[40]

Doğayı sevenler için bu acı vericidir, ama sonraki pasaj edebi-manevi bir deneyimdir:

> Daha küçük varlıkların bilinçli bir yaşamdan yoksun olmaları için gerçekte hiçbir neden yoktur. Geceleri, uykusunda rüya gören yalnızca bizler değiliz; binlerce yıldan beri bizimle iç içe yaşadıkları için artık duyguları bize karışmış olan köpekler ve öteki evcil hayvanlar bir yana, fare ve köstebek gibi küçük hayvanlar bile uyurken, yalnızca zihinlerinde varolan bir dünyada yaşarlar ve kim bilir.... güveler gibi belki bahçedeki marul da geceleyin aya bakarken rüya görür.[41]

Öğrenciler bu tür sözlerin bilimsel geçerliliğini araştırmaya yönlendirilmelidir, ama bundan da önemlisi, onların bu fikirler üzerinde düşünmeleridir. Bir maruldaki bilinç olasılığı karşısında ne hissederiz? Eğer rüya görüyorsa, o zaman kâbus da görüyordur. Duyduğumuz hayranlık ve dehşet daha da derinleşebilir.

Sıradan bir günlük yaşam –hani şu ağaçlarla, güvelerle ve marullarla karşılaştığımız yaşam– manevi deneyimlerden çok, sıkıntı ve tekdüzelikle iç içedir. Örneğin ev işi genellikle ruha iyi gelen bir iş değildir, ama bazen de iyi gelebilir. Evlerin, bedenlerimizin barınmasını sağlarken, genellikle ruhlarımızı ve imgelemimizi de koruduğunu unutmak kolaydır. Edebiyat ve şiir, çocukluk evlerinin hatıra ve tasvirlerinin yanı sıra memlekete ve ev çevresine duyulan özlemle yüklüdür. Ancak, evlerdeki eşyalara nadiren değinilir (nedense, genellikle hep ön planda olan saatler ve portrelerdir). Bachelard ise bize şunu hatırlatıyor:

> Mekanik bir eylemin bir kez daha gerçek mucidi olmak ne harika! Bir şair, masasının üzerine koyduğu bir parça güzel kokulu balmumunu, dokunduğu her şeye sıcaklık veren bir yün kumaş parçasıyla ovalayarak mobilyayı cilaladığında yeni bir nesne yaratır; nesnedeki insani onuru artırır; bu nesneyi hanehalkının bir üyesi olarak resmen tescil eder.[42]

Böylece bazen, eğer üzerinde zamanın ve diğer görevlerin baskısı yoksa, eğer ışık tam doğru açıdan geliyorsa, eğer ruh kendini açmışsa, cilalanmış mobilyalar kıvançla parlıyor ve ruh da ışıyorken, bu manevi an gelip çatabilir. Nasıl ki her manevi egzersizin ille de ziyaretlere yol açması gerekmiyorsa, bunun da ille toz alır veya süpürürken olması gerekmez, ama olur işte. Bu tür diğer egzersizler gibi, bunda da insanın hazırlıklı ve uyanık olması gerekir.

Önceki paragraflarda, ruhu göklerde süzülür halde tarif ettiğim her yerde, onu kolaylıkla yerine de oturtabilirdim. Bu, ruhun bedeni aşması, onun ötesine geçmesinden çok, bedenin bilinçli olarak ruhla dolması olayıdır. Ama her iki yorumlama da anlayışımızı geliştirir. Benim betimlediğim gibi bir göklerde süzülme, kolayca *zirve* diye tanımlanabilir. Carol Ochs'un belirttiği gibi "Zirve... insanın kendi dışına çıkmasıdır (*ex tasis*). Bu, her zamanki düşünme, hüküm verme ve değerlendirme yöntemlerimizi içeren normal benin yerinden olması demektir. Hayatımıza yapılan bir baskınla, benliğimizin dışına bırakılırız."[43] Bununla birlikte itibari bir perspektiften bakıldığında, benim deneyimimim, anlatıldığı biçimiyle, benliğin dışında

bırakılmaktan çok, benliğin tam bir gerçekleşmesine yakındır. O, ilişkili olmanın apansız ve bir anlık bir gerçekleşmesidir. O davetle ya da emirle gelmez, ama insan onun her an olabileceğine hazır olmalıdır.

Ochs, bu tür deneyimlerin doğrudan doğruya peşine düşülemeyeceği konusunda bizi uyarırken bence haklıdır. Bu uyarıları Buber'i hatırlatır:

> Deneyimin bir amaç olmadığının bir kez farkına vardıktan sonra, onun kendimize güvenmeyi ve kendimize karşı açık olmayı öğrendiğimizi gösteren bir araç olarak önemini tekrar doğrulamamız gerekir... Eğer maneviyat gerçeklikle ilişki kurma süreciyse, bizim kendi deneyimlerimizin gerçekliğiyle ilişkiyi de içerir.[44]

Gündüz yaşanan geceye de sarkar. Örneğin erkenden eve dönmüş ve yatak odama çekilip kendimi, doktora tezleri, gizemli hikâyeler, kitap eleştirileri, modern romanlar ve klasikler arasında mekik dokuyarak, öğrencilik günlerimde özlediğim okumaya vermişim. Akşam olurken uykum geliyor, derken kedimiz Lulu yanıma sokuluyor. Lulu çoğu geceler ayakucumuzda uyur, ama bazen de şimdiki gibi gelip koynuma girer ve sağ kolumun altına yerleşir. Onun yüzünden sayfaları çeviremiyorum. Işığı söndürüp bütün dikkatimi vererek onu okşuyorum; o da "omzuma patileriyle dokunarak" karşılık veriyor ve tatlı bir sesle mırıldıyor. Elim hafifçe başını okşar ve keyifli mırıltı devam ederken, türler arasındaki bu yakınlıkların anlamı üzerine düşünüyorum. Güven çok temel gözüküyor. Dünyanın önem vermediği ilişkilerde, neden ortaya bu denli bol sevgi konuyor?

Çoğu geceler kolay uykuya dalarım –hiç olmazsa birkaç saatliğine– ve uyanık saatlerim için de el altında daima bol miktarda okuyacak şey bulunur. Ama gözlerim okuyamayacak kadar yorgun, Lulu ayakucuma uyumaya çekilmiş, kocam tatlı tatlı horluyor ve benim de uykum kaçmış ise –galiba güveler ve insanları etkileyen gece korkuları peşimi bırakmıyor– otururum sessizce şiir okurum, bazen Frost'tan, bazen de Hardy'den. Dertler, iç kemiren korkular, can sıkan ayrıntılar kaybolurken ben uykuya dalarım.

Sık sık kendime, "okullarımızda, manen iyi olma konusu neden bu ka-

dar es geçiliyor?" diye sorarım. Öğrencilerimize, ruhun güneşle birlikte yükseldiğinden, insanın ara sıra yorgun vücudunu ruhunun yükselmesine hasretmeye çabalamasına değdiğinden söz ediyor muyuz? Öğrencilerimizi, evlerine bakmaya davet edip, kaç eşyanın hanehalkı mensubu olarak "resmen tescil edildiğini" soruyor muyuz? Çevreye dair siyaseten doğru dersler çıkarmaya çalışırken, türler arası yakınlaşma üzerine derinlemesine düşünmeyi teşvik ediyor muyuz? Genellikle geceleri zuhur eden korku ve huzursuzluğu kabul ediyor muyuz? Öğrencilerimizin, sadece resmi törenler ya da not için değil, manevi repertuvarlarını oluşturma alıştırması olarak şiir ezberlemelerine yardımcı oluyor muyuz? Eğer olmuyorsak, neden?

Benim tanımladığım haliyle manevi yaşantı son derece kişiseldir, ama birçok insanın manevi mutlulukla birleştirdiği kimi ortak yaşantılar da vardır ve bunlar, benim burada ele almayacağımı söylediğim geleneksel dini yaşantıların dışındadır. Bahçeler uzun zamandır insan ruhunu "erdeme ve kutsallığa"[45] döndüren yerler olarak kabul edilmektedir. Bunlar aynı zamanda kaçış yerleridir –bizim hem dışımızdaki büyük dünyanın keşmekeşinden, hem de evin sıkışıklığı ve şamatasından kaçmak için yöneldiğimiz noktalar. Voltaire'in *Candide*'i dünyadan usanmışlığının uç noktasında (ve Pangalos'un dünya korkularının, onun şimdi kavuştuğu iyilikler için bir biçimiyle gerekli olduğu kavramını reddederek) "Bahçelerimizi ekmeliyiz"[46] der. Ekecek bahçesi olanlar şanslıdır.

Ama bahçeler sadece kaçış yerleri değildir, aynı zamanda çocukça halleri de davet ederler. Bahçeyle uğraşan birçok kişi, bu uğraşta manevi bir yan bulur ve orada paylaştıkları şey, kilise cemaatinin paylaştığı şeye çok benzer. Beden bilincinin böylesine arttığı bir çağda, bahçeyle uğraşmak tabii ki hoş bir egzersiz de sayılabilir; insanı terleten ve kalp atışlarını hızlandıran onca eğilme-doğrulma, uzanma, kaldırma, taşıma, çapalama, vs. ile böyledir de. Ama bütün bunlara rağmen bahçeyle uğraşmak daha çok ruhsal bir alıştırmadır. Bu gerçeği dile getiren binlerce parça arasında, ben E. B. White'ın, kitabın giriş bölümünde karısına yaptığı ithafını özellikle severim:

> Katherine, elinde bir şema ve bir not defteriyle donanmış halde, üzerinde kendisine uzun gelen, bol ve eski bir yağmurluk, başında ufak,

yuvarlak bir yün bere ve ayağında çizmelerle bahçenin kıyısına onun için yerleştirilmiş yönetmen koltuğuna –brandadan, katlanan bir şey– doğru ilerler. Henry Allen yeni soğanlar için düzinelerle, eskiler için de bir sepet dolusu kahverengi kesekâğıdı yaparken, o da orada, rüzgârda ve her türlü havada, o girift defin için hazır halde, saatlerce oturacaktır. Yıllar geçtikçe ve yaşlılık onu eline geçirdikçe onun bu müthiş olaydaki pejmürde görüntüsünde –o küçücük, kamburlaşmış bedende; 'baharın yine geleceği' kavramına duyduğu inanılmaz inancıyla; yaklaştığını gayet iyi bildiği kendi sonuna karşı gayet kayıtsız, Ekim sonlarının karanlık gökleri altında, elinde ayrıntılı şeması, soğukkanlılıkla yeniden dirilişi hesaplayarak öylece oturmasında– komik ama yine de dokunaklı bir şeyler vardı.[47]

Kilise erbabına karşı yıllar önce bana gelen bir şikâyet, çoğunun sürekli doğaüstü mucizeler aranıp durmasıyla ilgilidir. Katherine White gibi onlar da, bu dünyaya ait mucizelerin kaynaştığı bahçelerine çıkmalılar. Baharda, bahçedeki yataklardan birindeki koruyucu toprağı ne zaman kenara süpürüp de filizlenmiş tohumları –yumuşak, kızılımsı ya da sarımsı yeşil, mükemmel bir formda– görecek olsam, bir kenara oturup sadece bu mucizeyi hissetmek isterim. İnsanda bu duyguyu esas uyandıran şey yeni doğmuş bir bebekle temastır. O süt bebeğini kucağa almadaki duygu; o ne müthiş zirvedir! Mucizeler alıp başını giderken, bu tekrarlanıp giden olay insana yeter.

Bahçeler gibi sundurmalar da dünyevi yeniden diriliş yerleridir. Kış yağmurlarının, dolularının ve rüzgârlarının dövüp, üfürüp, yaralar açtığı sundurmalar, kıştan çıkarken çıplak ve ölüdürler. Ama bahar gelince birden canlanır, boyacılığa, tesisatçılığa, marangozluğa, temizliğe girişen ve kıştan nasıl çıktıklarını görmek için bir an durup selamlaşan komşularla dolarlar. Birbirimizle karşılaşır ve o anlığına da olsa, Martin Buber'in "Tüm gerçek yaşam karşılaşmalardan ibarettir"[48] deyişinde ne denli haklı olduğunu anlarız. Bahar, insanlarla, bitkilerle, evlerimizin dışıyla ve bizi hem koruyan, hem de ilerlerken güven veren, o güzelim ara mekânlarla karşılaşmalarımıza yeni bir soluk verir.

Ben ve başka birçok insan için, deniz kenarı da bir manevi alıştırma alanıdır. Okyanus her türlü duygu için biçilmiş kaftandır. Ona bakması da, onu dinlemesi de, koklaması da harikadır. Ben ona dokunmaya ve tadına bakmaya da bayılırım. Çabucak toparlanıp eski neşesine kavuşması ve canlı hareketleri, insanda oynama hissi yaratır. Ruh "Oyna!" derken, beden itaat eder ve biz de sörf yapar, birbirimizi şaşırtmak için suya dalar, taklalar atar, yüzer, zıplar, kendimizi tramplenden aşağı bırakır ve güneşte yanarız. Bedenlerimiz oynarken, ruh fısıldar: "Teşekkür ederim!" Kime? Ne için? Bilemiyorum. Ben sadece deneyimin kaydını tutarım.

Günlük hayattaki manevi deneyimlerle ilgili anlattıklarımdan, manevi alıştırmalar için genellikle salık verilen yalnızlığın gereksiz olduğu gibi bir anlam çıkarılabilir. Bu doğru değildir. Manevi uyanış için uzun yalnızlık dönemlerinin gerektiğine her ne kadar inanmasam da, yalnızlık ve sessizlik anlarının gerekli olduğuna inanırım. Kendimi gündoğumuna ya da hemen öncesindeki o muhteşem tan ağarmasına kaptırdığım zamanlarda, daima bir tefekkür, kısaca bir "baş başalık" anı olmuştur. Manevi duygu sörf yaparken de uyanır ama, o duygunun kendini tam anlamıyla hissettirdiği an, insanın kendini suya sessizce bırakıp sırtüstü uzandığı andır.

Anne Morrow Lindberg herkes için makul yalnızlık anları önermiştir: "Her insan, özellikle her kadın, yılın bir bölümünde, haftanın bir kısmında ve günün bir anında yalnız olmalıdır."[49] Lindberg, yüzyılın ortasında, kadınların, her türlü mekanik gelişmeye rağmen, yalnız kalabilmek için daha çok değil, daha az zamanları olduğunu gözlemişti. Çoğumuzun haklı olarak düşündüğü gibi o da "kadınlık ruhunun kurumasından" korkuyordu. Biz çoğunlukla "Testilerimizle bahçeyi değil, ormanı sulamaya kalkarız. Kendimizi rasgele komitelere ve davalara atarız. Ruhlarımızı nasıl besleyeceğimizi bilmeden, dikkatini başka yere çekerek onun taleplerinin sesini boğarız."[50]

Bu, bugün için daha mı kolay? Aksine Lindberg, çok daha fazla bedensel iş yapmak zorunda kalan babaannelerimizin, en azından biraz başını dinleme fırsatı olduğunu yazıyor.

> İşlerinin birçoğu, derin derin düşünerek benliklerini toparlamalarına son derece müsaitti. Daha çok yaratıcı iş yapma şansına sahiptiler. Mer-

kezi, yaratıcı iş kadar iyi besleyen başka hiçbir şey yoktur, bu en basit aşçılık ve terzilik bile olsa. Ekmek yapmak, kumaş dokumak, kışlık erzak hazırlamak, çocuklara bir şeyler öğretmek ve onlarla birlikte şarkı söylemek, şoförlükten ya da süpermarkette alışveriş yapmaktan çok daha geliştirici olsa gerek... evi çekip çevirmenin sanat ve beceri gerektiren tarafı ortadan kalktı; zaman tüketen tekdüze ve zor tarafı kaldı.[51]

Bu, kadınların hem evde, hem de dışarıda çalışmak zorunda kaldıkları günümüz için daha da geçerli. Ev işleri mümkün olan en kısa zamanda yapılmalı, çünkü kapıda bekleyen başka bir sürü sorumluluk var. Kısaca, bir zamanların zorunlu, oysa şimdinin keyfe keder işlerini, tadını çıkararak yapmak için zaman yok. İnsan ekmek pişirmekten ya da çilek reçeli yapmaktan gerçekten zevk alabilir, ama acaba bu işlerin gerektirdiği zamanı iç rahatlığıyla ayırabilir mi?

Lindberg'in önemli bir gözlemi daha vardır. Burada betimlediğim mükemmel anlar geçici, uçucu ve bu, anında gözden yitivermeleri nedeniyle çok değerli anlardır. Mutluluğun kendisi gibi bu anların da üstüne titrenmesi gerekir. Onlara yapışmak, üstlerine abanmak, onlardan alabileceğimiz keyfi berbat eder. Lindberg "İnsanın son ana özleyerek sarılmasına ya da bir sonrakine hırsla tutunmasına yol açan korkudur," diye yazar.[52] Karşılaşmalar kadar yalnızlığı ve sessizliği arayışımızın sebebi kısmen budur. Gündoğumundaki muhteşemliği, filizlenen tohumları, kabaran ekmeği, sahilde üstümüzden aşan son dalgayı, yalnızlık anlarında hissedebiliriz. O anlar geçer, ama anıları bizim bir parçamız olur ve yalnızlık yerini düşünmeye bırakarak bizi yenileyip, manevi uyanışın bir sonraki anına hazırlar.

Manevi olanı günlük olaylarda yakalamak bizi toplumsal hayattan çekilmeye götürebilir; yani, Voltaire'in *Candide*'inin önerdiği gibi tam bir kaçış yerine, bu dünyanın hem içinde, hem de dışında olabiliriz. Bu tür bir yaşam dinsel öğretide yüceltilse de, bu tür hayatlar sürenler siyasi eyleme yenik düşmüş olabilirler. Günlük hayat dolu ve tatmin ediciyse, kamusal alanın didişme, yarışma ve eylem talep eden kısmına katılmak çekici gelmeyebilir. Hannah Arendt, her şeyiyle tam bir insandaki şu eğilime işaret eder:

> Modern dünyadaki küçük şeylerle büyülenme anlayışı, her ne kadar erken dönem 20. yüzyıl Avrupa şiirinde, hemen hemen tüm dillerde yerini bulmuş olsa da, klasik sunumuna Fransız toplumunun *küçük mutluluklarında* kavuşur. Bir zamanların muhteşem ve muazzam kamusal alanının gerileyişinden beri Fransızlar, kendi dört duvarları içinde, yatakla komodin, masayla sandalye, kedi veya köpekle çiçek saksısı arasında, hızlı sanayileşmenin bugünün nesnelerini üretmek için dünün şeylerini yok ettiği bir dünyada, bu şeylere, sanki dünyanın son insanca köşesi imişler gibi bir şefkat ve özen göstererek, küçük şeylerle mutlu olarak yaşama sanatının ustası olmuşlardır. Mahremin bu genişlemesi... onu kamusal yapmaz... tam tersine kamusal alanın hemen hemen tamamıyla geri çekildiği anlamına gelir.[53]

Arendt önemli bir noktaya parmak basmış, ancak analizinin o kısmını yeterince ileri götürmemiştir. Günlük hayattaki küçük şeylerden büyülenme, gerçekten de kitlesel eylem biçimleri halindeki toplumsal hayattan uzaklaşmayla sonuçlanabilir. İnsan kitlesel hoşnutsuzluk ya da zafer gösterilerinden, görünüşte uzlaşmaz farklılıkları vurgulayan sonu gelmez toplantılardan, kabalık, içi boş sloganlar ve açık yalanlarla nitelenen siyasi "tartışma"lardan kararlı olarak uzak durabilir. Geri çekilişinde çok ileri noktalara da gidebilir. Ama kişilerle olan karşılaşmalarında konukseverliğini ve cömertliğini muhafaza ediyorsa, çatlak o kadar da korkunç sayılmaz. Bir kere, Le Chambon-sur-Lignon'un yarı-münzevi köylülerinin, Nazi katliamı sırasında binlerce Yahudi'yi barındırarak, uygar dünyaya bir yardımseverlik dersi verdiğini de unutmayalım.[54] Belki de Fransızlar bunca şeyden sonra, o "muhteşem ve muazzam kamusal alanlarından" iyice kurtulmuşlardır.

Çoğumuz kendimizde bu baş edilebilir ve adamakıllı tatminkâr bir dünyaya çekilme eğilimini yakalarız. Bu konuyu, Üçüncü Ayrım'daki bölümlerde ele alacağız. İnsan olan biteni anladığına dair güvenini yitirmeden önce, ortaklaşa olan ne kadar büyüyebilir? Bu gerilimden doğan çelişkilerin hiçbir güvenilir çözümü olmayabilir. Belki de en iyi cevap ortaklaşa olanın da, bireysel olanın da gözlemini kabul etmek ve sakınmaktır. Gündelik hayatla büyülenme ne zaman salt bir kendi nefsini doyur-

maya dönüşür? Bu büyülenişle atbaşı giden güçlü maneviyat, insana, yerinden kımıldayıp kamusal alanda sesini duyurmak için gereken cesareti ne zaman sağlar?

Kamusal alana katkı yapmak üzere ileri mi atılacağımız, yoksa bencilce içimize mi döneceğimiz, kendi içimizde, kendi "dünyamızın köşesinde" ne yaşadığımıza bağlıdır. En ince ayrıntısından –masamda içinde deniz kıyısından topladığım renkli camların durduğu şişeden– Edna St. Vincent Millay'in betimlediği "rüzgârlar ve uçsuz bucaksız gri göklere" kadar bir yere duyulan sevgi, hayatlarımızı zenginleştirmek ve manevi uyanışı davet etmekle kalmaz, dışımızdaki dünyaya ve onun sakinlerine karşı olan duyarlılığımızı da artırır. Merleau-Ponti'nin tekil bedenlerle "dünyanın bedeni" arasındaki ilişki konusundaki fikirlerinden yola çıkan Casey, şöyle yazar:

> İnsanlar kadar yerlere de özen gösteririz, hatta o kadar ki *özenin yere ait olduğunu* bile söyleyebiliriz. Yerlere birçok bakımdan özen gösteririz, ancak üzerlerine bir şeyler inşa etmemizle –*onlarla inşa etmemiz*, daha doğrusu *onları inşa etmemizle*– yerler, "yaşantımızın" seyahatte ve eve dönüşte avdet ettiğimiz "süregiden yıldızları" olurlar.[55]

Çocukları daha zengin özel hayatlar kadar, daha cömert ve düşünceli toplumsal hayatlara yöneltirken, onları böyle "yıldızlar"la donatmak, eğitimin bir amacı olmalıdır.

Bu bölümde, ilk önce karakterle mutluluk arasındaki ilişkiyi ele aldık, sonra da maneviyatla birlikte giden mutluluğa değindik. Analizimiz ilerledikçe, alışkanlıkla erdem olarak adlandırılan şeylerin –cesaret, dürüstlük, azim gibi– her zaman erdem olmadığı ortaya çıktı. Bu etiketlerin otomatikman erdemi göstermediğini, hatta zaman zaman kötülükleri temsil edebildiğini söylemeye mecbur olduysak da, cesur, dürüst ve azimli gibi sıfatları belli kişilere tanımaya karar verdik.

Konu maneviyata gelince, gündelik maneviyat –din kurallarını ihlal etmeden okullarda tartışılabilecek türden bir maneviyat– üzerinde yoğunlaş-

tık. Üstelik gündelik maneviyat mutluluğu büyük ölçüde artırma kapasitesine de sahiptir. Bununla birlikte, manevi ilişkilerin insana verdiği derin tatmin, insanın gelişmesinin temel taşı olan etkileşimler kuramamayı ya da bu tür etkileşimlerde bulunmaktan kaçınmayı körükleyebilir. Toplumsal yaşamı incelemeden önce, yakın insan ilişkilerinin mutluluğun artmasında oynadığı role değineceğiz.

Dokuzuncu Bölüm

İNSAN İLİŞKİLERİNİN GELİŞMESİ

Mutluluğun en önemli tek reçetesi herhalde insan ilişkileridir. Bir önceki bölümde, her ikisi de insanın gelişmesine esaslı ölçüde katkı yapan karakter ve maneviyat konularını işledik. Bunlarla şimdi bu bölümde ele alacaklarımız yer yer örtüşecektir, ama burada vurgu insan ilişkileri ve bunların mutluluğu nasıl artırdığı ya da ona nasıl set çektiğine kaymıştır.

Tartışmaya, hoşa giden bir kişilik yapısıyla uyuşan nitelikleri gözden geçirerek başlayacağız. Çoğu insan tarafından münasip bulunan nitelikler nelerdir? Bu nitelikler nasıl geliştirilir? Bundan sonra da, mutlulukta özellikle önemli olan iki alana gireceğiz: arkadaşlık ve romantik aşk.

Hoşa Giden Nitelikler

Fiziksel çekicilik, iyi huyluluk, haz alabilme (nezih biçimde), nüktedanlık, alçakgönüllülük, davranışlarda belli bir incelik, özgüven (alçak gönüllülükle dengelenmiş) ve dışa dönüklük.[1] Bu niteliklere sahip insanların hoşa gittiğini sezgilerimizle olduğu kadar, günümüzde deneye dayalı kanıtlarla desteklenmiş olarak da biliyoruz: Kuşkusuz daha birçok hoşa giden özellik sayabiliriz, ama şu anda kişilik konusuna eğilmişken, bunlara, herkesin hayranlığını uyandıran –nezaket, cömertlik, dürüstlük ve sadakat– gibi karakter özelliklerini eklemeyi de unutmamalıyız. Aslında kişilik ve karakter özelliklerini birbirinden tam olarak ayırmak güçtür, buradaki ayrım da daha çok bir vurgu meselesidir.

Fiziksel çekicilik karakterden çok kişiliğe denk düşer gibi görünmektedir. Belki her ikisiyle de ilgili değildir, ama hoşa giderliğin değerlendirilmesinde önemli bir rol oynadığını biliyoruz, ayrıca deneye dayalı veriler çekici insanların, çekici olmayanlara oranla daha mutlu olduğunu gösteriyor.[2] Bir yandan bu bulgu bir bütün olarak insanlığın karakterine yöneltilmiş bir suçlama gibi ele alınabilecekken, bir yandan da herhangi bir yargıya varmadan önce çekiciliğin nasıl tarif edilebileceğini sormamız gerekir.

Fizikisel çekicilikte kalıtsal unsurların da bir rolü vardır, ama bu hoşa giden niteliğin nasıl olup da ortaya çıktığı hâlâ sorgulanabilir. Bir sürü kadın ve erkeğin istisnai fiziksel özelliklere sahip olmasalar da –hatta diğerlerine göre çirkin sayılabilecek özelliklerine rağmen– yine de çekici oldukları söylenir. Temizlik çekiciliğin bir parçasıdır; Hume, temiz olmamanın başkalarında bir "tedirginlik duygusu" uyandırdığını söylemiştir.[3] Hume'a göre küçük bir kusur sayılsa da, temiz olmamak, o insanın başkalarında "tedirginlik duygusu" yaratmaya aldırmadığını düşündürür. Aşırıya kaçmamak kaydıyla giyim-kuşama, hal ve harekete, endama dikkat göstermek, belli bir çekicilik düzeyini tutturmanın akla yakın bir yoludur.

Bir niteliği mutlulukla ilişkilendirmeye çalışırken, karşımıza yine bir döngü çıkıyor. Fiziksel çekicilik mutluluğa katkı yapar, ama mutluluk da fiziksel çekiciliğe katkıda bulunur. Sevilen ve mutlu çocuklar, ihmal edilen ve bedbaht çocuklardan daha çekicidir. Bu, yetişkinler için de geçerlidir. David Myers şöyle akıl yürütür: "Rodgers ve Hammerstein müzikalinde, Prens Charming, Sinderella'ya şu şarkıyı söyler: 'Güzel olduğun için mi sana âşık oldum, yoksa sana âşık olduğum için mi güzelsin?' Galiba ikisi birden."[4] Hoşa giden nitelikler sergileyen ve fiziksel özelliklerine itina eden –bunu bir fetiş haline getirmemek kaydıyla– insanlar, muhtemelen çekici bulunurlar.

Çocukların, hoşa giden kişisel nitelikler geliştirmenin arzulanır ve mümkün bir şey olduğuna inanmaları gerekir. Veliler ve öğretmenler bu tür nitelikler sergilendiğinde farkına varmalı ve çocuklarla hoşa giden özelliklerin kazanılması konusunda konuşmaya biraz zaman ayırmalıdır. Örneğin, mutluymuş gibi yapmak, muhtemelen kendimizi gerçekten daha mutlu hissetmemizi sağlar. "Güler yüzlü olun" bazen işe yarar bir tavsiyedir. Bununla birlikte, eğer "mış gibi yapmak" çok ileri götürülürse, aktörümüz rol yapıyormuş gibi görünebilir –daha da kötüsü sahtekâr ve güvenilmez olduğu sanılabilir. Ayrıca, eğer çocuklar mutsuzken gülümsemeye *mecbur edilirlerse*, kendi duygularını ayırt etmekte zorlanabilirler. Böyle çocuklar, sadece kendi duygularından değil, başkalarının duygularından da bihaber, kafası karışık yetişkinler olurlar. Kaldı ki, eğer bir insan bedbahtken sürekli gülümsüyorsa, gülümsemenin ne olduğunu başkalarına nasıl anlatır?

Hume, doğrudan doğruya bize hoş gelen niteliklerle diğerlerinin hoşuna giden nitelikleri ele alır ve bunların birbiriyle hayli örtüştüğüne işaret eder. "Hazza düşkünlük, ılımlı ve nezih ölçülerde olduğunda"[5] hem kendimizde hoşlanacağımız, hem de başkalarında takdir edeceğimiz bir niteliktir. "Diğerleri, kendiliğinden gelen ya da etraftan bulaşan bir sempatiyle aynı duyguyu yakalar ve aynı espriye ortak olurlar."[6] Bize kendimizi iyi hissettiren, o anda yapılmakta olan etkinliğin hazzını artıran insanlarla beraber olmayı severiz.

Karakter özellikleri gibi kişilik özellikleri de denge gerektiren bir sistem oluşturur. İçlerinden birinin abartılması, hoşa giderliğin toplam etkisini düşürebilir. Örneğin, çoğumuz, kendimizde olduğu gibi başkalarında da sağlıklı bir özgüven olmasını takdir ederiz. Kendini başkalarından aşağı gören bir insan bizde rahatsızlık uyandırır. Ama kendini çok üstün gören biri de aynı duyguyu yaratır. Benzer biçimde, makul düzeyde bir alçak gönüllülüğü kabul ederiz de, yerlerde sürünen bir kişilik midemizi bulandırır. Çoğu durumda takdir ettiğimiz neşe bile, bazen insanı çarpacak derecede yersiz olabilir. Kimi zaman "neşelenmek" için candan bir teşvike değil, gözyaşlarıyla gelen sempatiye ihtiyacımız olur.

Hoşa giden bir kişilik için böylesine temel olan denge nasıl kurulacaktır? Bu, veliler ve öğretmenler için hayati bir sorudur. Kişilik özelliklerinin esaslı bir kalıtsal yönü olduğunu biliyoruz.[7] Bebekler kişilik özellikleriyle, en azından eğilimleriyle doğarlar. Ne var ki bu, ebeveynlik etme ve öğretmenin, kişilik gelişmesi üzerinde hiçbir etkileri olmayacağı manasına gelmez. Aslında doğuştan gelen kişilik farklılıkları, sadece bir toplumsallaşma ve eğitim meselesi olan bir kişilik gelişmesinin talep edebileceğinden çok daha duyarlı ve maharet isteyen bir eğitim gerektirir. Eğer ikinci durum geçerli olsaydı, çocuk yetiştirmenin tek bir en iyi yolunun peşine düşecek ve onu salık verecektik. Geçerli olmadığı için, farklı çocuklara rehberlik edecek farklı yolların arayışı içindeyiz.

Bu, bizim daha önceki, etkili ebeveynliği, çocukları başıboş bırakan ebeveynliğe veya otoriter ebeveynliğe göre daha iyi diye teşhis etmemizin hatalı olduğunu mu gösterir? Bazı çocuklara otoriter ebeveynlik daha mı uygundur? Sanırım, bu olasılığı kabullenmek gerek. Ancak, en iyi görünen

örüntü içindeki alternatiflere bakmak, en uygunudur. Etkili tarz, içinde bireysel farklılıklara cevap vermek üzere bayağı bir manevra alanı barındırır. Bir ebeveyn, bu yaklaşıma cevap veren çocuğuna karşı, bazen otoriter olmadan da kimi otoriter yöntemlere başvurabilir. Benzer biçimde, aynı ebeveyn öteki çocuklarına karşı başıboşa yakın bir yaklaşım gösterebilir.

Galiba, sağlıklı bir kişiliğin gelişimindeki en önemli tek faktör özgüvendir. Bu, ortaklaşmacı toplumlarda o denli önemli olmasa da, liberal demokrasiler için özellikle geçerlidir.[8] *Özgüveni* ve *özsaygısını* aynı anlamda kullanan John Rawls, özsaygısını tanımlarken "galiba en önemli birincil iyi" [özellik] nitelemesini yapar[9] ve neden önemli olduğunu şöyle açıklar:

> [Özsaygı] insanın kendinin bir değeri olduğu duygusuna, kendi iyi anlayışının, hayat planının uygulanmaya değer olduğuna gönül rahatlığıyla inanışını içerir. Özsaygı, ikinci olarak da, insanın niyetlerini yerine getirme... yeteneği olduğuna dair güvenini sezdirir. Planlarımızın değersiz olduğunu hissettiğimizde, onları keyifle takip edemez ya da uygulanışlarından zevk alamayız.[10]

Bence Rawls insanın planları ve onları uygulama yeteneği üzerinde fazlasıyla dururken, insanın kendisi ve kişisel karakteristikleri üzerinde yeterince durmuyor, ama özsaygısının önemi konusundaki yargısında haklı gözüküyor. Kimi çocuklar aileleri ya da topluluk tarafından sevgiye ve saygıya layık insanlar olarak görülmediklerinden, gerçek planlar yapma kapasitesini hiçbir zaman geliştiremezler. Toni Morrison, –mavi gözlere sahip olursa, sevilip sayılan bir insan olacağı zannıyla– gözleri mavi olsun diye yakaran, dualar eden küçük siyah kız Pecola'nın hikâyesini anlatır. Sonunda Pecola kendine bir benlik ararken aklını kaçırdığında, onu hor gören kızlar anlarlar ki:

> Bizler, dikilmiş dururken, onun çirkinliğinin yanında öylesine güzeldik ki. Onun basitliği bizi süslüyor, suçu bizi günahlarımızdan arındırıyor, acısı bizi sağlıkla gönendiriyor, sıkıcılığı bize bir espri duygumuz olduğunu düşündürtüyordu. Onun meramını anlatamayışı yüzünden biz gürül gürül konuştuğumuzu sanıyor, cömertliğimizi onun yoksulluğu

sayesinde sürdürüyorduk. Onun uyanırken gördüğü rüyalarını bile, biz kendi kâbuslarımızı susturmakta kullandık. Bize bütün bunları o yaptırdı ve bu yüzden de nefretimizi hak etti.[11]

İnsanın başkalarından saygı görmesi için, kendine karşı bir saygı beslemesi gerekir, ama başlangıç hediyesi olarak karşılıksız bir sevgi ve saygı almalıdır. Pecola'yı seven kimse yoktu ve bu olmaksızın o, sadece başkalarının gözünde değil, kendi gözünde bile kayıptı.

Eğitimciler özsaygının önemini takdir ederler, ama onu nasıl geliştireceğimiz konusunda her zaman anlaşamayız. Kaliforniya'daki okullar, öğrencilerin özsaygısını yükseltmek üzere özel olarak tasarlanmış programları kabul ettiklerinde, alay konusu olmuşlardı. Girişim yanlıştı, ama gayesi değersiz olduğundan değil. Mutluluk gibi özsaygısı da eğitsel bir amaç yerine geçebilir, ama dolaylı yoldan desteklenmelidir. Özsaygısını bir ders hedefi gibi koyup doğrudan öğretemeyiz. Bunun yerine gelişebileceği koşulları araştırmamız gerekir. Burada da uçlardan kaçınmalıyız. Öğrencileri hak etmedikleri övgülere boğarak sağlıklı bir özsaygısı geliştirilemez, ama öğretmenin zalimliği onlardaki özsaygısını yok etmeye yeter. Bu hiç de nadir rastlanan bir zalimlik değildir. Bir öğrenciye kendini aptal gibi hissettirmekten daha büyük bir pedagojik suç, herhalde yoktur. Hume, düşünen, planlayan bir yaratık olarak donatılmış insanoğlunun, aptal ya da buna benzer etiketlerle yaftalandığında büyük bir acı çektiğine işaret eder.[12] Bizi bu şekilde damgalayandan nefret eder ve kendimizi değersiz buluruz.

Matematik öğretmenliğimin ilk yıllarında, öğrencileri genellikle "Bu çok kolay. Bak şimdi!" diyerek cesaretlendirmeye çalışır ve ardından da o problemin aslında benim için ne kadar kolay olduğunu gösterirdim! Ama birçok öğrenci için hiç de kolay değildi. Sonraları "Bu belki zor ama yapabilirsin. Hem ben de sana yardım ederim," demenin daha iyi olduğunu öğrendim. Çocuğun sonradan "O kadar da zor değilmiş!" demesi, bir öğretmeni sevinçten havalara uçurur. Benzer biçimde "Hâlâ yanlış yoldasın," demektense, "Eh, çözüme yaklaştın," demek daha iyidir. Öteki uçta da, öğrencinin her cevabına "iyi" deme alışkanlığı, insana yalan gibi gelir ve öğrencilerin kendilerini isabetle değerlendirmesine engel olur. Özsaygısını,

cesurca yapılan dürüst değerlendirmeler ve kaydedilen ilerlemenin farkında olunması destekler.

Kişisel mutluluğa katkıda bulunan bir diğer faktör de dışa dönüklüktür.[13] Gerçi dışa dönüklük ile mutluluk ölçümleri arasındaki kuvvetli ilişki, bizim mutluluğu tanımlarken seçtiğimiz ölçütlerin sonucu da olabilir. Esas mutluluğu başkalarıyla bir arada olmakta bulanlarımız o kadar çoktur ki, içe dönük insanların yakaladığı daha içsel mutluluğu es geçebiliriz. Aslında, daha önce teşhis ettiğimiz birçok mutluluk kaynağı –yer sevgisi, hayvanlarla arkadaşlık, çalışmaya ve düşünmeye dalma, din, bahçeyle uğraşma, balıkçılık ya da yürüyüş gibi bir hobi– içe dönük insanların zaten elinin altındadır. Bir çocuk utangaç diye azarlanmamalı ya da mahcup edilmemelidir. İçe dönüklük başkalarına karşı düşmanlığa ya da kendinden nefrete dönüşmediği sürece, tek kişilik hazlar aramak ve bunlardan hoşlanmak kabul edilir bir durumdur.

Öğretmenler için susan çocukların duygusal sağlığı konusunda bir karara varmak genellikle zordur. Kimi gençler tek başına yapılan işlerden çok mutlu olur. Diğer suskun çocuklar ise son derece mutsuz yalnızlardır –akranlarından ve büyüklerinden kabul bekleyen fakat bulamayan çocuklar. Okullarda şiddet suçu işleyen erkek çocuklarının çoğu tedirgin yalnızlar olarak betimlenmiştir. Çünkü sınıfın önde gelen öğrencileri öğretmenlerinin o kadar çok zamanını almakta ve bunu o denli doğrudan yapmaktadırlar ki, en vicdanlı öğretmenler bile genellikle sessiz öğrencileri ihmal etmektedir. Bu öğrencilerle arada bir sohbet etmek işe yarar. Vaktini nasıl geçiriyorsun? Nelerden hoşlanıyorsun? Arkadaşlarınla neler paylaşıyorsun? Sormak istediğimiz sorular bunlardır, ama çok daha ustalıklı bir giriş yapmamız gerekir. Bu öğrenciler suskun oldukları için, nereden başlayacağımızı çıkaramayabiliriz. İpuçları için beklememiz gerekir.

Çocuklar sadece sessiz değil de, aynı zamanda yabancılaşmış ve öfkeliyse, o zaman öğretmenlerin yardım için uğraşmaları icap eder. Bazen uzman yardımı gerekir. Öğretmenler genel olarak sınıflarını, tüm öğrencileri içine alan ve hepsinin saygı gördüğü özen toplulukları haline getirmeye gayret etmelidir.[14] Günümüzün gençleri genellikle akranlarından tacizci bir muamele görmektedir ve bu sorunun sınıf toplantılarında, özel atıflar

ya da suçlamalar yapılmaksızın, açıkça ele alınmasında yarar vardır. Öğrenciler kurban durumuna düştükleri özel durumlarını faş etmeye zorlanmamalıdır; kurmaca hikâyeler grup analizi için ilgi uyandıran bir açılış sağlayabilir. Fakat meselenin adı konmalıdır. Öfkeyle etrafa saldıran ve başkalarını öldüren erkek çocukların çoğunun, sonradan uzun süre acı çektiğini artık biliyoruz. "Genç yaşta katil olan bu kişiler ısrarla 'kızgın olduklarını ama kafadan sakat olmadıklarını' ve suçlarını, kötü muameleye maruz kalan tüm insanlar adına bilerek işlediklerini söylemektedirler."[15]

Öğretmenlerin anlaşılabilir tercihi, sessiz öğrencileri ya görmezden gelmek –"hiç sorun çıkarmazdı"– ya da onları özel yardım gereken vakalar olarak yaftalamaktır. Kuşkusuz bazen özel yardıma da ihtiyacımız olabilir, ama genellikle yaftalamanın kendisi –en iyi niyetlerle yapılmış da olsa– durumu daha da kötüleştirir. Daha önce kendini yalnız ve "farklı" bulan bir oğlan çocuğu, şimdi bir de kendinin değersizliği fikrinin doğrulandığını hissetmektedir. Yapılacak ilk müdahale, işin içine sevgiyi sokmak olmalı ve çocuklara başkalarına karşı duygudaşlık geliştirme ve duygudaşlıkla davranma konusunda yardım eli uzatılmalıdır. Öğrenciler, zaten evsiz, homoseksüel, obur ya da günün normundan bir biçimde farklı olan akranları için, hayatı niçin daha da çekilmez hale getirirler? Bu gaddarlığı tetikleyen nedir? Öğretmenler ya da veliler onlara kötü davrandığında, öğrenciler birbirine nasıl yardım edebilir? Çocuklar yetişkinlerin kendilerine kulak vermesini nasıl sağlayabilir? Bu soruların her biri, sınıf içi tartışmada en az ders konuları kadar önemlidir.[16] Önceki bölümde gördüğümüz gibi, toplumumuzun erkeklerden beklediği davranışlar, farklı olan –ya da sadece farklı algılanan– erkek çocuklarını, genellikle erkekliklerini şiddet içeren yöntemlerle kanıtlamaya götürmektedir.[17]

İlköğrenim öğretmenleri için öğrencilerini tanımak, ortaöğrenim öğretmenlerinden daha kolaydır. İlköğrenim sınıfları kendi başına bir bütündür ve ilgili öğretmenler ayrı bir kişi olarak her öğrenciye vakit ayırıp, değişik ilgi alanlarını ve yetenekleri süzebilirler. Ancak bu, her gün, o da bir ders süresiyle sınırlı olmak üzere 100'den fazla öğrenciyle karşılaşan ortaöğrenim öğretmenleri için çok daha zordur. Bu yüzden bu öğretmenlerin, öğrencileri hakkında, hemen hemen sadece belli derslerdeki başarılarına gö-

re karar verdiği çok olur. "İyi çocuklar" iyi notlarından belli olur. Öğretmenler öğrencilerini birer kişi olarak pek az tanırlar. Bu tür bir kimliksizliğin yarattığı şok, ortaöğrenim düzeyinde neden bu kadar çok ders ve disiplin sorunuyla karşılaştığımızı açıklayabilir.

İnsanın öğrencilerini birer kişi olarak tanıması, vakit ve kendini işine vakfetmeyi gerektirir. Eğer toplumsal öğrenme konusunda ciddiysek, öğretmenlerle öğrencilerin (karşılıklı rızayla) uzun yıllar bir arada kaldıkları düzenlemeleri artırmaya bakmalıyız. Şu sırada mevcut sınırlı sayıdaki araştırma, bu tür sürekli ilişkilerin, öğrencileri hem dersler hem de toplumsal ilişkiler açısından olumlu etkilediğini göstermektedir.[18]

Örneğin, ben bir lise matematik öğretmeni olarak, genellikle aynı öğrencileri üç veya dört yıl okuturdum. İnsanın her sene sadece bir tek yeni sınıfı olması harika bir şeydi, hepimiz kaldığımız yerden devam ederdik.

Devamlılığı sağlayacak başka düzenlemeler de mevcut. Bazı okullar bir öğretmen ekibinin bir grup öğrenciyle iki-üç yıl birlikte çalışmasını sağlar.[19] Theodore Sizer, bir öğretmenin elli kişiye tek bir konu öğretmesindense, yirmi beş kişiye iki konu öğretmesinin daha iyi olabileceğini söylemiştir.[20] Deborah Meier yıllara yayılan ilişkilerin okuldaki güç ve otoriteyi paylaşma olasılığını artırdığına işaret etmiştir,[21] ama ben olsam yine de, dikkatimizi, kazanmayı umduğumuz bağlantılı faydalar üzerinde yoğunlaştırabilmek için *süreklilik* sözcüğünü kullanır ve sürekliliği sağlayacak bir dizi düzenleme bulsunlar diye eğitimciler davet ederdim.

Bu bölümde şimdiye kadar yine, başka bir dünyadan gelen Ziyaretçimizin sorduğu önemli sorularla uğraştık. Akademik öğrenmenin önemini inkâr etmeden, okulların öğrencilerin hoşa giden kişilik özellikleri geliştirmeleri için neler yapabilecekleri üzerinde ciddiyetle durduk. Bu tür özellikler taşımanın bir ödülü arkadaş edinmektir ve iyi arkadaşları olmak kuşkusuz hoşa giden özelliklerin gelişmesine katkı yapar. Acaba, okullarda arkadaşlığa yeterince dikkat ediyor muyuz?

Arkadaşlık

İyi arkadaşlıkların mutluluğa katkı yaptığını herkes sezgisiyle bilir ve artık bu sezgiyi destekleyecek deneye dayalı birçok kanıt da var.[22] Ancak, iyi

bir arkadaşlığın nasıl oluştuğunu ve insanın kaç arkadaşı olabileceğini de sormalıyız. Bir veya iki değişmez arkadaşımız olmasındansa, çok arkadaşımız olduğunda mı daha mutlu oluruz? Bu, çok arkadaşı olmayı popüler olmakla bir tutan gençler için önemli bir sorudur.

Standart okul müfredatında arkadaşlıkla ilgili herhangi bir resmi ders yoktur, ama kimi öğretmenler arkadaşlık teması etrafında üniteler kurarlar. Eğer edebiyat öğretmenleri bu konuyu akıllarında tutarlarsa, en gerekli kitapların tartışılması sırasında ortaya önemli sorular atabilirler. İnsanın aklına hemen bazı ilginç arkadaşlık örnekleri geliveriyor: *A Separate Peace* (Ayrı Bir Barış)'teki Gene ve Finny, *Huckleberry Finn*'deki Huck ve Jim, *Julius Ceasar*'daki Sezar ve Brutus, Sherlock Holmes hikâyelerindeki Holmes ve Dr. Watson, *Of Mice and Men* (*Fareler ve İnsanlara Dair*, 1945; *Fareler ve İnsanlar Üzerine*, 1967; *Fareler ve İnsanlar*, 1951, 2000, 2003)'deki Lenny ve George.

Sınıfa Aristoteles'ten birkaç sayfa okutmak iyi bir başlangıç olabilir veya bu mümkün değilse, öğretmenler kısa bir özet ve birkaç alıntı temin edebilirler. Aristoteles karşılıklı iyi niyetin arkadaşlığın en önemli işareti olduğunu söyler.[23] İnsan arkadaşının iyiliğini, onun hatırı için ister. Ayrıca arkadaşlık için, her iki tarafın da birbirinin iyi niyetinin farkında olması gerekir. (Tanımadığımız insanların da iyiliğini isteyebiliriz, ama bu bizi arkadaş yapmaz.) Aristoteles arkadaşlık fikrinin gençlerin gelişmesiyle birlikte değiştiğini bilir. "Gençler arasındaki arkadaşlığın nedeni sanki haz almakmış gibi,"[24] diye yazar. Çoğu öğrenci buna katılacaktır.

Arkadan, gençlerin olgunlaşmasıyla birlikte haz kavramının da değiştiğini belirtir. Hazzın hep iyi bir şey olduğu düşünülür, ama iyi kavramı da değişir. Daha derin, daha kapsamlı *haz*, *iyilik* ve *mutluluk* kavramları ortaya çıkar. *Has* arkadaşlık, arkadaşlığın en ileri ve çok arzulanan biçimidir:

> Ancak benzer erdemlere sahip iyi insanlar has arkadaş olabilir; çünkü onlar birbirlerinin iyiliğini aynı biçimde isterler... Demek ki, arkadaşının iyiliğini sırf onun hatırı için isteyenler, en fazla arkadaştır; çünkü onlar bunu rastlantı eseri değil, arkadaşının kendisi için ister.[25]

Burada tartışılacak çok şey var. Aristoteles'e bakacak olursak, arkadaş olmak için iyi insanlar arayıp bulacak ve onlar için en iyisini dileyeceğiz. Bu iyilik istemenin içinde, onların iyi, hatta daha da iyi insanlar olmalarını dilemek de var. En iyi arkadaşlar arkadaşlıklarına emek verir ve kendini en iyiye doğru geliştirmede birbirlerine yardımcı olurlar. Ama arkadaşlar aynı zamanda birlikte vakit geçirir ve bir arada olmaktan da zevk alırlar. İşte bu birlikte vakit geçirmekten dolayıdır ki, birbirleri üzerinde karşılıklı olarak büyük bir etkileri vardır. Bu etki iyi de olabilir kötü de. *Dorian Gray'in Portresi*'nde, sanatçı Basil, Dorian'ı düştüğü uygunsuz yollardan çekip çıkarmaya çalışır. Der ki, "İyi değilsin. İnsanın biri hakkında, arkadaşları üzerinde bıraktığı etkilere bakarak hüküm vermeye hakkı vardır. Sen her türlü onur, iyilik ve saflık duygunu yitirmiş gibi görünüyorsun. Bunların yerlerine çılgınca bir haz arzusunu geçirdin."[26] Gerçek bir arkadaşın etkisinin olumsuz değil, olumlu olması gerekir. Basil, Dorian'ın gerçek arkadaşı olmaya çalışıyordu.

Arkadaşlığın verdiği hazlar kadar yüklediği görevler de büyüktür. Aristoteles, "Hiç kimsenin birçok has arkadaşı birden olamaz,"[27] diye uyarır, çünkü arkadaşlık insanın arkadaşlarını çok yakından tanımasını gerektirir. Bir sürü insanla ham arkadaşlıklar kurabilir ve birçok insandan zevk alabiliriz, ama derin ve ömürlük arkadaşlıkların sayısı az olmalıdır.

Bu alıntılar, öğrencilerin çoğunlukla çok merak ettiği şu gibi soruları tartışmak için iyi bir zemin oluşturmuş bulunuyor: Popülerlik, insanın çok arkadaşı olduğunu mu gösterir? Popüler olmaktansa, iki tane çok yakın arkadaşa sahip olmak daha mı iyidir? İnsan, kötü birinin has arkadaşı olabilir mi? Eğer biriyle olan arkadaşlığımız bizi daha iyi değil de daha kötü bir insan yaparsa, ne olur? Arkadaşlarımıza neler borçluyuz?

Bu soruların hepsi zaman ve dikkat ister, ama sonuncusu gençler için özellikle önemlidir. Farz edin ki bir arkadaş kötü bir şey yapıyor. Örneğin, Joe'nun arkadaşı Bob uyuşturucu kullanmaya başlamış. Bu durumda Joe, Bob'u yetkili bir büyüğe haber vermeli midir yoksa arkadaşlıkta "kalleşliğin," "gammazlamanın" yeri olamaz mı?

Kendinden gayet emin biçimde evet ya da hayır diye kestirip atan, şu ya da bu uçta bir sürü insan çıkacaksa da, bunlar cevaplaması son derece zor sorulardır. Biri çıkıp, her şeyden önce yasalara uymamız gerektiğini söyle-

yecektir hiç kuşkusuz. Bir diğeri, arkadaşlığın sadakat istediğini ve arkadaşlarımızı ele vermememiz gerektiğini belirtecektir. Duygularından yola çıkan –Aristoteles bizi bu konuda uyarır– gençler, muhtemelen arkadaşlarına sadık kalma şıkkını seçerler. Onlara karşı büyük bir sempati besliyorum.

Eğer arkadaşlar birbirinin iyiliğini istiyorsa, Joe'nun Bob'a yardım etmeyi istemesi gerekir. Eğer Joe, Bob'un, onu muhtemelen daha da kötü bir insan haline getirecek ceza yerine yardım göreceğinden emin olabilseydi, sorunu yetkililere haber vermeye istekli olabilirdi. Halen, ceza yerine tedavi konusu olarak ele alınmaları daha doğru olacak birçok yasadışı hareket vardır. Farz edin ki Joe gitti ve bir öğretmenine açıldı. Eğer bugün öğretmen, Bob'a, onu kanun karşısına çıkarmadan yardım etmeye kalkarsa kendini tehlikeye atmış olur. Joe bunu bildiği için Bob'u kendi bildiğince yola getirmeye çalışır, oysa bu onun uzmanlığının çok ötesinde bir iştir. Ergen hikâyelerinde –özellikle de erkek arkadaşını yola getirmeye çalışan kızların hikâyelerinde– bu tür olaylar yaygındır.

Eğer gençler arkadaşları için en iyisini istiyorlarsa, onların bizlere açılmasını mümkün ve arzu edilir bir şey haline getirmeliyiz. Gözeten bir toplumun gençlerine vermesi gereken mesaj şudur: "Biz buradayız. Yardım için varız." Bu mesajın olmadığı yerlerde, genç insanlar büyük bir ikilem içine düşmektedir. Bir arkadaşı, daha sonra onu yozlaştıracak bir sisteme teslim etmenin, Aristoteles'in arkadaşlık ruhunda yeri yoktur.

Toplumumuz arkadaşlarına ve komşularına ihanet eden kişileri ödüllendirerek, işleri daha da zorlaştırmaktadır. Örneğin New Jersey Eyalet Polisi marihuana yetiştirenleri –"içeriden ya da dışarıdan"– ihbar edecekler için yerel bir gazetede düzenli olarak ödül vaat etmektedir. Bir para ödülü için arkadaşını ya da komşusunu ele verecek olan insan nasıl bir insandır? Aynı şekilde, yakınlarının ya da komşularının vergi kaçırmasını ya da sahtekârlığını ihbar eden vatandaşlar da kazanç sağlamaktadır. Bu ahlaken iğrenç bir şeydir ve bizim vatandaşlık eğitimi ellerimize tevdi edilmiş olan gençlerle ahlaki konuları açıkça ve her yönüyle tartışmamız gerekmektedir.

Totaliter rejimleri, gençleri ebeveynlerinin sadakatsizliklerini ihbar etmeye teşvik ettikleri için yererken, bizim kendi yönetsel uygulamalarımızdaki ahlaki zaafları göremeyişimiz, gerçekten tuhaftır. Yerilmesi gereken

sadece siyasi rejim midir, yoksa ortada hükümet biçiminden bağımsız, ahlaken şaibeli bir uygulama mı vardır?

Benzer bir soru, pek çok yüksekokul ve üniversitede uygulanan onur kuralları konusunda sorulabilir. Bir onur sistemi fikri doğru ve sağlıklı gözükmektedir. Kendimizi akademik dürüstlükle bağlarız. Ama öğrenciler, kuralları çiğneyenleri ihbar etsin diye niye tuttururuz? Onlar da buna asla uymazlar. Bir yandan dürüstlüğü, bir yandan da ihbarcılığı teşvik etmek kesinlikle yanlıştır. Askeri akademilerimizdeki –en sıkı kurallar onlardadır– kopya skandalları bunun en açık kanıtıdır. Bir kural sistemi, insanı düşünmeye davet eden sorular ve analize yardımcı örneklerle zenginleştirilmelidir. Örneğin, öğrenciler işin içine yetkililer ve cezalar karıştırılmadan, kopyacılığı özendirmemeye, onun aleyhinde konuşmaya teşvik edilebilirler. Hatta onlara, eğer ortada bir sahtekârlık dönüyorsa bunu öğretmene haber vermeleri öğütlenebilir ve öğretmenin de gerektiğinde kopya testleri uygulamasına izin verilmelidir. İşler yolunda gitmediğinde tartışma şarttır ve işleri yoluna sokmak için de gereklidir. Öğrencilere sadece bir davranış kuralları belgesi imzalatmak yeterli değildir. Karmaşık–ahlaki değerlerde bir kırılmaya yol açan– konular genellikle karmaşık tartışmalara ihtiyaç duyar. Basitçe ifade edilmiş bir uygun davranış kuralı, vicdan sahibi öğrencilerde kafa karışıklığı yaratabilir.

"Öldürmeyeceksin," biçimindeki On Emir fikrimi açıklamama yarayabilir. Bu, askerlik görevinin reddi anlamına gelir mi? İnsan kendini savunmak adına bile olsa, öldürmekten kaçınmalı mıdır? İdam cezası bunun dışında mıdır? Kürtajı yasaklar mı? "Çalmayacaksın." Peki, ya çocuklarım açlıktan ölmek üzereyse? Ya son derece adaletsiz bir toplumda, sefalet koşullarında yaşıyorsam? Karakter eğitimcileri bazen okullarda On Emir üzerinde ciddiyetle durulması gerektiğini söylerler, ama öğrencilere –emri açıkça geçersiz ilan etmeden– bir sürü istisnanın tanındığı Exodus 21 ve 22'yi okumalarını önermezler.

Mesele, ahlaklılığın basit olmadığıdır. Gençler bunun farkındadır, ama öğretmenler ve veliler onları genellikle, arkadaşlarına sadık kalmakla kurallara uymak, birine yardım etmek için kuralları bozmakla susup çekilmek, son derece kısıtlayıcı bir kurallar ve törenler dünyasında yaşamakla bir an-

lık mutluluk için kurallara bir es vermek arasında açık tercihler yapmaya zorlarlar. Çoğu durumda böyle iki tercih arasında kalmak gerekmez. Öğrenciler hayatın, sormayı, dinlemeyi, analiz etmeyi, tartışmayı, yerine getirmeyi, düşünmeyi ve her zaman gözden geçirilecek taahhütler yapmayı gerektiren daimi bir ahlaki arayış olduğunu öğrenmelidir.

Kişiye zarar veren bir davranış söz konusu ise, çoğumuz zararın tazminini ve yeni zararlı hareketlerde bulunulmayacağının garantisini arzuladığımız (arzulamamız gerektiği) için, bunu haber veririz. Eğer zararı veren bir arkadaşımızsa, bunu içimiz kan ağlayarak yapar ve kurallara uyduk diye ödül filan beklemeyiz. Hali hazırdaki yasal süreçler bazen okullarda verdiğimiz ahlak derslerine uymaz.

Joe'nun içinde bulunduğu ikilemin tartışılması bu kez bir başka erdemi, sadakati analiz etmemize fırsat verir. Sadakat her zaman bir erdem midir? Gençler bu soruya, bunun kime ya da neye sadık kalınacağına bağlı olduğunu söyleyerek cevap vereceklerdir. Nazi Partisi'ne, Ku Kluks Klan'a ya da terörist bir tapınışa sadakati, genellikle erdemden saymayız. Ama para ödülü ya da kendi canını kurtarmak karşılığında ihanet edenlerden, bu gruplar içinde bile iğreniriz. Duyarlı öğrenciler, her ne kadar Nazilerin inançlarından nefret etsek de, Nazizm'e yürekten inanan bir insanın sadakatini taltif etmemiz gerektiğini söyleyebilirler. Buna karşılık diğerleri ise habis gruplara beslenen sadakatin gerçek sadakat olmadığını ve bir erdem olarak kabul edilmemesi gerektiğini belirteceklerdir.

Sadakatin bir diğer boyutu da dar zamanlarında arkadaşların yanında durmaktır. Acı çekerken arkadaşlarımızdan bizi teselli etmelerini bekleriz; eğer haksız yere, çektiklerimizi hak ettiğimizi çıtlatırlarsa, kalbimiz kırılır. Buradaki klasik örnek, arkadaşlarının, başına gelenlerin günahlarının cezası olduğuna inandığı Job vakasıdır. Job arkadaşlarına şunu hatırlattı: "Arkadaşları, yaralıya acımalıdır." Ve onların kendisine karşı olan davranışlarının yumuşamadığını görünce, "Hepiniz de beş para etmeyen avutucularsınız," dedi.[28] Job'un arkadaşları iyi gün dostlarından da beterdiler. Çünkü onun acısını derinleştiriyorlardı. Değerli edebiyat örneği olarak Job'dan parçalar okunup tartışılmalı, ama arkadaşlık üzerine yapılacak vurguyla, okumayla gençlerin yaşamları arasında ilgi kurulmalıdır.

Arkadaşlıkla ilgili hususlar üzerinde gezinmek insanı gayrete getiren bir iştir. Öğretmen olarak bizler, öğrencilerin sorunları teşhis etmesini ve üzerinde kafa yormasını isteriz. Özen kuramcıları ve bilişsel gelişmeciler, ahlaki konuların tartışılmasını kapamaya gayret eden birçok karakter eğitimcisinin aksine, öğrencilerin tüm ahlaki sorunların mutlak ve tartışılmaz çözümleri olmadığını anlamalarını isterler. Bu anlayış bizim göreci olduğumuzu ortaya çıkarmaz. Bu, insandan insana ya da gruptan gruba değişen, dışarıdan farklı gibi görünen ama derinliklerinde ortak unsurlar barındıran ve onlardan yoksun olan insanların psikopat diye kabul edildiği temel bağlılıkların neler olduğunu bulup çıkarma meselesidir.

Öğrencileri bir sorular silsilesi üzerinde gezintiye çıkarmak genellikle işe yarar. Marihuana içen bir arkadaşını haber verir misin? Çoğu öğrenci buna hayır diye cevap verecektir, ama arkadaşlarına yardım yolları da önerebilirler. Peki, eğer o arkadaşın çevrendeki gençlere uyuşturucu satmaya başlarsa, onu haber verir misin? Bu soru üzerine, muhtemelen o arkadaşı yola getirme planları duymaya başlarız. Peki, diyelim ki çabaların başarısız oldu, ne yaparsın? Çocuklara uyuşturucu satan bir kişiyle arkadaş kalabilir misin? Ya hayvanlara işkence eden biriyle? Ne tür davranışlar arkadaşlığı bozar? Neden? Bundan sonra, Aristoteles'in iyi insanların iyi insanlarla arkadaşlık etmeleri gerektiği savına dönebiliriz. Arkadaşların eğer gerçekten kötü şeyler yapıyorlarsa, bu *senin* hakkında neler söyler?

Bugün öğretmenlerin elinde, bu tartışmaları planlarken dayanacakları tonla malzeme bulunuyor. Okuma listelerindeki kitapların yanı sıra, bir sürü de ergen biyografisi var. Bunlardan birinde bir genç kız, bir gece, bir grup arkadaşıyla bir olup aralarından birini kızdıran bir başka kızı nasıl telefonla taciz ettiklerini anlatır.[29] Kızlar "telefonu elden ele geçirip sırayla ağızlarına geleni söylerler." Anlatıcı devam eder:

> Orada, öfke ve utanç içinde yarım saat kadar oturdum. İçimden aslında gitmek *geldiğinden* utanıyordum. Sonunda "Bu gerçekten iğrenç" diyerek ayağa fırladım ve orayı terk ettim.[30]

Yazar, ertesi gün arkadaşlarının öfkesine ve iğnelemelerine hedef olacağını sanmaktadır, oysa diğer kızlar onun gitmesine saygı duyduklarını kabullenmişlerdir. Belki de asıl istedikleri, içlerinden birinin çıkıp bu yaptıkları şeyin onlara yakışmadığını –asıl istediklerinin çekip giden arkadaşlarının yaptığını yapmak olduğunu– hatırlatmasıdır. Bu tür hikâyeleri okuyan öğrenciler, Aristoteles'in, gerçek arkadaşlar bizi yüceltir derken doğruyu söylediğine inanabilirler.

Bugün elimizin altında, belli bir ırka ya da etnik gruba mensup ergenler üzerinde yoğunlaşan bir sürü kitap var.[31] Bunlar sadece resmedilen gruptan öğrenciler değil, diğer ırk ve kökenlerden gelen öğrenciler için de faydalı olabilir. Bugün, sadece farklı ırklardan öğrencileri okullarda yan yana oturtmakla –"bütünleştirmekle"– ırklar ya da etnik gruplar arası ilişkilerin gelişmediğini biliyoruz. Gerçekten fark ettirebilecek bir şey varsa, o da ırkları ve kültürleri kat eden arkadaşlıklar kurulması. Ele aldığımız türden hikâyeler, bu arkadaşlıkların temelinin atılmasına yardımcı olabilir.

Şimdi kısaca, Aristoteles'in ergenlerin arkadaşlığının altında yatanın haz güdüsü olduğuna dair inancını ele alalım. Hazzın, her türlü arkadaşlıkta önemli ölçüde rolü vardır. Beraber olmaktan hiç haz almadığımızı söylediğimiz bir insanın arkadaşlığının bizim için yine de değerli olduğunu iddia etmemiz, tuhaf kaçar. Hepimiz, arkadaşlıklarımızdan haz almak isteriz. Birbirimizden ayrıldığımız nokta hazzı nasıl tanımladığımızdır.

Arkadaşlık konusunun dikkatle ve çok yönlü ele alınması, bize daha önce tartıştığımız pek çok konuyu bütünleştirme fırsatı verir. Mutluluğun anlamı, acının dindirilmesi, bir arkadaşımızın tesellisinin bizim için ne demek olduğu, ihtiyaçların ve isteklerin karşılanması, hayran olduğumuz karakter ve kişilik özellikleri, doğayla ve insan dışındaki canlılarla kurulan ilişkilerde mutlu olma olasılığı ve manevi deneyimlerden alabileceğimiz büyük bahtiyarlık gibi konulara tekrar eğilebiliriz. Belki de başka hiçbir konu, yaşayan bir müfredat için bundan fazla potansiyel taşımaz.

Romantik Aşk

Romantik aşkın genellikle mutluğun zirvesi olduğu düşünülür. Birinci Bölüm'de gördüğümüz gibi, böyle bir aşk insanda gerçekten de kendinden

geçercesine bir mutluluk hissi yaratır. Ne var ki, bu tip diğer mutluluklar gibi, romantik aşk da nadiren uzun ömürlüdür. Anlık da olabilir, daha uzun da sürebilir. Bu durumda da, ya bir süre sonra tamamen sönüp gider ya da yerini, romantik aşkın izleriyle süslü, daha derin ve sürekli bir arkadaşlığa bırakır. Abigail ve [ABD Başkanı] John Adams için bu geçerliymiş gibi görünüyor. Uzun süre ayrı kaldıkları yıllarda, Abigail'in John'a yazdığı mektuplar çoğunlukla "Aziz dostum," diye başlardı.[32] Sıkı bir dostluğa dönüşen romantik aşk, herhalde sürekli bir mutluluk kaynağı olsa gerek.

Romantik aşkın verdiği çılgınca sevinci kabul etmek gerekir. Yakalanan kimse ondan kurtulmak istemez, ama gençlerin bu olguyu aynı zamanda entelektüel açıdan da irdelemeye teşvik edilmeleri lazımdır. Romantik aşk genellikle trajediyle iç içedir. Bunu bilmek gençleri aşk çılgınlığına kapılmaktan alıkoyamayacağı gibi, bizim istediğimiz de böyle bir şey değildir. Yalnız gençlerin, ailelerinin ve arkadaşlarının, belli bir romantik ilişkiye karşı çıkmakta ille de hatalı olmadıklarını anlamaları gerekir. Kuşkusuz bazen böyle de olabilir ve o zaman bize, bu muhalefetin üstesinden gelen gençleri kutlamak düşer. Ancak genellikle aile ve arkadaşlar, sevilen kişide ve ilişkide, aşktan gözü kör olmuş âşığın göremediği şeyler görürler. Kör gözleri açmak, sempati duymayı ve özenle yaklaşmayı gerektirir, ama bazen bunlar bile yetmeyebilir. Umalım ki çılgınca âşık delikanlı "Tamam da, onu seviyor musun?" sorusuna olumlu bir yanıt verebilsin. Sağlam bir arkadaşlık duygusu, evlilikte ya da uzun süreli bir ilişkide önemli bir faktördür.

Romantik aşkın meydan verdiği bütün trajedilerin ya da kalp kırıklıklarının önüne geçemeyiz, ama gençleri ortak bir yaşam kurmanın sorunları ve zorlukları konusunda eğitebiliriz. Burada yine ev kurma, yer sevgisi aşılama için eğitme ve ebeveynlik hakkındaki kısımlara dönüp geliyoruz. Bu konuların hepsi, insanı yakın ilişkilere hazırlamak açısından önemli. Bir çift, paylaşılmış bir estetik yaratabilmeli ve birbirlerinin, Bachelard'ın verdiği adla, *organik alışkanlıkları*nı anlayabilmelidir. Eğer birbirine zıt alışkanlıkları çoksa ve bu alışkanlıklar iyice yer etmişse, çift birlikte yaşamayı zor bulabilir. *The Odd Couple* (1968, Tuhaf Bir Çift) gibi komedileri seyretmesi hoştur da, gerçek hayatta alışkanlık ve kişiliklerdeki büyük farklılıklar, bir ilişkinin sonu anlamına gelebilir.

İnsanın "canının istediği her şeyi yapmasının" –hoşlanmadığı şeyleri açıkça dile getirmesinin, mahrem ayrıntıları ortaya dökmesinin, çiftlerin aklına eseni uygulamasının– hayranlıkla karşılandığı bir dönemde, insan lüzumundan fazla konuşma hatasına düşebilir. Biyolog Thomas Lewis bize nahoş düşünceleri akıldan çıkarmayı ve arada bir de susmayı salık veriyor:

> Canınız neyi unutmak istiyorsa unutun. Zaman zaman açık olmamayı deneyin, konuşmaya gelmeyen yeni şeyler olduğunu fark edin, ketumiyeti öğrenin, dilinizi tutun. Ama hepsinin ötesinde, sakınmak gereken her türlü deneyi, hoş olmayan bütün sözcükleri, terimleri, hatta bütün bir cümleyi unutmaya yarayan insani bir yetenek geliştirin.[33]

Daima (Sen zaten bulaşıkları daima lavaboda kirli bırakırsın) ve *asla* (Sen çöpleri asla zamanında dışarı çıkarmazsın) cümlelerinden kaçınmak gerçekten iyi bir öğüttür. Geçmişteki kusurları ha bire ortaya atmak, hemen terk edilmesi gereken bir diğer alışkanlıktır. Ancak, eğer hoşumuza gitmeyen şeyleri söylemezsek, çiftler kendilerini nasıl düzeltir? Bir strateji, şikâyetini can sıkıntısı yerine espriyle ifade etmektir. Bir diğeri makulce ifade edilmiş bir şikâyeti, bir komplimanla ya da olumlu bir teşvikle dengelemektir. Yine bir diğeri, şikâyetleri sorunu çözücü bir tarzda –gerçek olayların ve kişilerin dışına çıkararak– ele almaktır. Ve nihayetinde, Lindbergh'in biraz mahremiyet demesi de yerindedir: Dışarı çıkıp biraz yürüyün, geri dönün ve iyice bir düşünün.

Lindberg bize ilişkide sımsıkı yapışmanın da kötü olduğunu hatırlatır:

> İyi bir ilişkinin dansa benzer bir örgüsü vardır, kimi kuralları tıpkı danstaki gibidir. Aynı yönde güvenle hareket edebilmeleri için, eşlerin birbirine çok da sıkı sarılmamaları gerekir... Burada sahiplenici bir kenetlenişin, sımsıkı kavrayan bir kolun, yapışkan bir elin yeri yoktur.[34]

Dört başı mamur, güvenli bir arkadaşlık, uzun ömürlü yakın ilişkilerin temelidir. Ancak bir yandan da pek çok çift ilk günkü romansın mümkün olduğunca sürmesini ister. Günümüzün, her şeyin ticarete döküldüğü or-

tamında, insanlar kolaylıkla aldanabilir. Romansı ayakta tutabilmek için insanın gerçekten ara ara evi ve çocukları bırakıp, başını alıp gitmesi mi gerekir? "Bunu hak ettim" diyerek sefahate dalmak mı lazımdır?

Reklamların ve medyanın etkisi okullarda sık sık ve ince elenip sık dokunarak tartışılmalıdır. Sahte ebedi romantik saadet kavramları sorgulanmalıdır. Kaçma ihtiyacının da sorgulanması gerekir. Her çift ille de bu ihtiyacı duymaz. Kimileri de çocuklarıyla tatil yapmakta, eski bir evi yenilemekte ya da bir bahçeyi elden geçirmekte alternatif bir romans yakalar. Önemli olan sonuçtur. Eğer ortak etkinlikler sürekli bir doyuma yol açıyorsa, mutluluğa da katkı yapar.

Bu bölümde, kişiler arası ilişkilerin gelişimine eğildik. Hangi kişisel özellikler hoşumuza gider ve eğitim çocukların bu özellikleri edinmesine nasıl yardımcı olabilir? Arkadaş olmak ne demektir ve ne tür arkadaşlıklar yürütmeliyiz? Bu tartışma sırasında, kişisel özellikler ve karakterle birlikte düşünülen erdemler arasında yakın bir ilişki olduğunu keşfettik. Son olarak da, romantik aşkı –çoğunlukla mutlulukla bağlantılandırılan bir olgu– tartıştık ve bir ilişkinin yıllara meydan okuyabilmesi için, romansın arkadaşlıkla tamamlanması gerektiğine karar verdik.

Kişiler arası ilişkilerin çoğunun, insanın mutluluğu için elzem olduğu konusunda kuşkuya yer yoktur. Bu tür ilişkiler her zaman yeter mi, yoksa toplumsal hayatta gerçekten mutlu olabilmek için başka birtakım ilgilerimiz de olmalı mıdır? Üçüncü Ayrım bu dürtüyle yazıldı.

Üçüncü Ayrım
Toplumsal Yaşam İçin Eğitim

TOPLUMSAL YAŞAM İÇİN EĞİTİM

Toplumsal yaşam bireylerin mutluluğuna nasıl katkı yapabilir? Açık sözlü kişilersek, çoğumuzun bir vatandaş olarak üzerimize düşenleri yerine getirmekten pek az tatmin olduğunu ya da haz aldığını itiraf etmesi gerekir. Benzer biçimde, pek çoğumuz için toplumsal ya da sivil yaşam, mutluluk listemizin üst sıralarında yer almaz. Yine de, liberal bir demokrasideki yaşam, dolaylı yoldan da olsa insanın zenginleşmesine katkı yapabilir ve biz de şimdi bunun önemini dile getirmeye çalışacağız. Mutluluğumuzu, sağlıklı bir toplumsal yaşama katılma da artırabilir ve kimi insanlar için böyle bir katılım büyük bir tatmin kaynağıdır. Toplum tartışması bize, Aristoteles'in ham arkadaşlık diye adlandırdığı düzeye yeniden bir göz atma fırsatı verir.

Oysa mutlu olduğumuz bir iş bulmanın önemi konusunda kafamızda hiçbir soru işareti yoktur. Toplumsal yaşamın bu parçası bizi mutlu ya da mutsuz etmekte, muhtemelen evden ve aileden sonra ikinci sırada gelir. Hem evde hem de işte mutlu olan sadece bir avuç şanslı insan vardır. Üçüncü Bölüm'ün esas sorusu, eğitimin mesleki ve toplumsal yaşamımızdaki mutluluğa nasıl katkıda bulunabileceğidir. Mesleki yaşamdan başlayalım.

Onuncu Bölüm

İŞE HAZIRLANMA

Yaşamımızı kazanmak için giriştiğimiz işler bize mutluluk da, üzüntü de, sıkıntı da getirebilir. John Dewey şöyle der:

> İş, bir insanın kendine özgü kapasitesiyle gerçekleştirdiği toplumsal hizmetler arasındaki dengeyi tutturmasını sağlayan yegâne şeydir. Mutluluğun anahtarı, insanın kendisine uygun, yapacak bir şeyinin olması ve eline bunu rahatça gerçekleştirebileceği bir fırsat geçirmesidir.[1]

Doğru mesleği seçmek, insanın mutluluğunun gerçekten de anahtarıdır. Peki, bu nasıl bulunur? Bu konuda insanın önüne kaç seçme şansı çıkabilir? Okul sistemi bu seçmeyi yönlendirmekte ne tür bir otorite kurmalıdır? Son yıllarda okullar ekonomik amaçlar için ve yerleşik eşitsizlikleri gidermek üzere yola çıkıyor. Bu amaçların her ikisi de yanlış yorumlanıyor, çarpıtılıyor ve üstünkörü bir analizden sonra ihtirasla üstlerine atlanıyor. İşle mutluluk arasında, ekonomik olanın çok ötesinde, derinlerde bir bağ olduğunu unutmuşa benziyoruz.

Günümüzdeki okullar, her öğrenciye akademik bir eğitim vermeye can atarken, yüksek eğitim gerektirmeyen işleri seçen çocukları ihmal ediyor, bu arada da –eğer beslenirse, hem iş yaşamını hem de kişisel yaşamı zenginleştirecek olan– gerçek entelektüel ilgiyi de ihmal ediyorlar. Ev, yer, ebeveynlik, karakter, maneviyat ve kişiler arası ilişkiler üzerinde odaklanan entelektüel konuları daha önce zaten ele aldık. Bu bölümdeki fasılların birinde, özel entelektüel ilgileri olanların zihinsel gelişimine değineceğim. Diğer tüm özel ilgiler gibi, entelektüel ilgiler de saygı görmeli ve teşvik edilmelidir.

Para Üzerindeki Vurgu

Bir ülkenin okullarının gücünün, o ülkenin ekonomik başarısına dayandığı yaygın bir varsayımdır. Dördüncü Bölüm'de gördüğümüz gibi bundan yirmi yıl önce *Tehdit Altında Bir Ulus* raporunda, okullarımızda "yükselen sı-

radanlık dalgası"nın ulusun dünya pazarlarındaki rekabet gücünü tehdit ettiği uyarıcı bir dille vurgulanıyordu.[2] Hemen ardından –reform hareketleri daha mesafe almadan– daha önce eşi görülmemiş bir refah dönemi yaşadık. Ekonomideki inişlerin okullardaki başarısızlığa bağlanmasının yanlışlığı gözle görülebilir biçimde ortadadır. Eğer okulların durumu en sıradan araç-gereç ve olanakları sunamayacak durumda, öğretmenlerin eğitimi de yetersiz denecek kadar kötü ise, verilen eğitim gelişen bir ekonomiye destek olamaz. Ama böyle koşullar ancak çok kötü durumdaki ekonomilerde olur. Genellikle, eğer ekonomi ileri gidiyorsa, okulların koşulları da düzelir. Eğitim, ekonomiyi süren motor değildir; aksi yönde bir ilişki söz konusudur. Ülkenin dünya pazarındaki rekabet gücünü yüksek akademik standartlara dayandıran savlar, esastan hatalı ve kesinlikle basite kaçan savlardır.

Tartışma daha büyük becerilerle donatılmış mezunlara ihtiyaç olduğu yoluna dökülecek olursa, *daha büyük becerilerden* ne anlaşıldığının ve buna duyulan ihtiyacın çapının analiz edilmesi gerekir. İktisatçılar ve emek analizcileri arasında bazı temel konularda anlaşmazlık vardır. *The New York Times* 1997'de geleceğin işlerini tahmin etmeye meraklı bir grup insandan kısa alıntılar yayınladı.[3] Paul Krugman teknolojideki ilerlemenin, bundan etkilenen alanlardaki işleri artırmayıp azaltacağına işaret ediyor ve işlerin en çok, teknolojiden en az etkilenen alanlarda açılacağını belirtiyordu. Örneğin, teknolojinin çiftçilerin ve imalat sanayi işçilerinin sayısını azalttığı açıktır. Ayrıca perakende satıcılarının günümüzde, kırk yıl öncesine nazaran çok daha az matematik bilmesi gerektiği de. William Julius Wilson ise Krugman'ın aksine "bilgi temelli sanayilerin tüm diğer sanayileri kısa sürede cüceleştireceğini" ve "düşük nitelikli işçilere olan talebin insanlık tarihindeki en düşük düzeylerine ineceğini" söylüyordu. Ama Krugman İşgücü Bakanlığı'nın verilerinden yola çıkarak iş bulanların en fazla olduğu beş sektörü "tezgâhtarlık, kapıcılık ve temizlikçilik, satıcılık, garsonluk ve hastabakıcılık" diye sıralıyordu. Bunlardan sadece sonuncusu için yüksek eğitim gerekmekteydi.

Ben iktisatçı değilim ve lehteki, aleyhteki iddiaları sıraya dizmeye kalkmayacağım. Ancak sayılarla iş görmenin incelikli bazı usulleri olduğunu ifade edebilirim. Artış yüzde olarak verildiğinde, insanın uyanık olması ge-

rekir. Örneğin görece küçük bir alanda büyük bir artış yüzdesi kaydedilirken, buna tekabül eden gerçek işçi sayısı küçük olabilir. Buna karşılık, büyük bir alandaki küçük bir yüzde artışı, çok daha fazla sayıda işçiye ihtiyaç olduğu anlamına gelebilir. Ayrıca insanın, daha nitelikli emeğe ihtiyaç olacağı gibi iddiaları değerlendirirken de dikkatli olması lazımdır. Belki de ihtiyaç duyulan beceriler değişmiştir. Bu mümkündür. Peki, ama değişimin niteliği nedir? Kişiler arası ilişkilerde mi yoksa bireysel inisiyatif konusunda mı daha çok beceri istenmektedir? Ve bu alanlarda daha becerili olmak derken, tam olarak ne kastedilmektedir?

Siyasa yapıcılar Tehdit Altında Bir Ulus'un yanlış mesajını bütün çocukların daha sağlam bir akademik eğitime sahip olması gerektiği yönünde aldılar. Belki de bu iddia, ulusal ekonomimizin ihtiyaçları dışındaki zeminlerden hareket edilerek ortaya atılmıştı. Örneğin okulların toplumsal hareketlilikteki rolü gibi. Tek tek öğrenciler okul süresinin uzamasından, parasal anlamda genelde kârlı çıkar. Üniversite mezunlarının kazancı lise mezunlarından, lise mezunlarınınki de terkçilerden ortalama olarak daha fazladır. Gerçi bu genel kuralın istisnaları yok değildir, farklılıkların bazıları da keyfi olarak türetilmiştir. Tutar, işlerin başlangıç pozisyonlarına giriş için bir tür güven belgesi gerektiğine karar verivririz; güven belgesinin işin kendisine yararı olabilir de olmayabilir de. Okula gidilen yılların uzamasının, beceri düzeylerinde meydana getirdiği artışı ölçmek son derece güçtür.[4] Derslere karşı kayıtsız ama devamlı bir üniversite öğrencisi, çalışkan ve şevkli bir lise öğrencisine nazaran çok daha az işe yönelik beceriyle mezun olabilir. Ekonomiye hizmet eden, sadece üniversite mezunlarının sayısındaki artış olmadığı gibi, belli bir öğrenciye daha parlak bir gelecek vaadi de söz konusu değildir. Üstelik daha önce de belirttiğimiz gibi, şu andaki düşük ücretli işlerin yine yapılması gerekecektir; eğitim tek başına yoksulluk sorununu çözemez.

Eğitimcilerin, tüm öğrencilere daha akademik matematik ve fen bilgisi öğretilmesi gerektiğini tavsiye etmekte, siyasa yapıcılarına neden katıldığına akıl erdirmek özellikle zordur. Ülkenin daha çok matematikçiye ya da fenciye ihtiyacı olmadığı gibi, bu alanlara ilgi duyan ve yeteneği olanlara iyi bir bilimsel eğitim vererek yeterli mühendisi ve bilgisayar çalışanını ürete-

bileceği kesindir. Herkese matematik ve fen öğretmekteki bu ısrar niye? Öne sürülen nedenlerden biri, 21. yüzyılda tüm vatandaşların matematikten ve teknolojiden anlamaları gerektiğidir. Maksat makul gelebilir, ama bunu gerçekleştirmenin en iyi yolu, tüm öğrencileri standart cebir, geometri ve biyoloji sınıflarına doldurmak mıdır? Eğer cevap hayır ise, bunu niye yapıyoruz? Eşitlik arayışı gibi bazı cevaplar da gelebilir; bu cevapları bir sonraki fasılda ele alacağım.

Akademik matematik daha yüksek bir eğitime giden yolun kapısı olduğuna göre, bu eğitsel fırsattan yoksun kalmamalarını sağlamak üzere tüm çocukların matematikte yeterli olması cevabını, Dördüncü Bölüm'de reddetmiştim. Bunun alternatifi kuşkusuz matematiği kapı bekçiliğinden çıkarmak ve sadece bu alana devam etmek isteyenlerin yeterliliğine bakmak konusunda ısrarcı olmaktır.

Gelin ilk cevaba kısaca göz atalım –yani tüm vatandaşların matematikten ve teknolojiden anlamaları gerektiği cevabına. Kendini zorlayan bunca başka ihtiyaç varken, bu maksat niçin bu kadar vurgulanmaktadır? Dünyanın hali ve insan mutluluğundaki belgelenmiş azalma veriyken, bizim belki de şiddeti anlama ve azaltmanın yolları üzerinde daha fazla durmamız, daha çok barış eğitimi dersi vermemiz, madde kullanımını anlayıp tedaviye yönelmemiz, kendini tanıma ve kişiler arası ilişkiler konularını teşvik etmemiz, çevreyi korumamız, yer sevgisi aşılamamız, ebeveynlikten ve manevi uyanıştan söz etmemiz, kafamıza yatan bir işe hazırlanmamız, sanattan her zaman zevk alma duygusunu teşvik etmemiz, sağlam bir karakter ve hoşa giden bir kişilik geliştirmeye çalışmamız gerekirdi. Eğer cevaben, bunların okulun işi olmadığında ısrarlıysak, işte o zaman karşımızda başka bir dünyadan gelen Ziyaretçinin şaşkın çehresini buluruz. Bunlar insanın gelişmesinde bu denli temelken, nasıl olur da eğitimin gayesi *olmazlar*?

Matematik ve fen bilgisinin önemsiz olduğunu ileri sürüyor değilim. Sadece öteki gayelerin daha önemli olduğunu iddia ediyorum. Ayrıca bu konuları, hepsini birden pekiştirecek biçimde bütünleştirmek de son derece zor. Bütün öğrencilere standart cebir öğretmek yerine, onların, geleceğin işlerine dair makalelerdeki yanlış tezleri teşhis etmelerine yarayacak hesaplamalar yapabilmelerini sağlayalım. Hepsine hücre biyolojisinin çet-

refilli sözcüklerini öğretmek yerine, doğa tarihini ve genetik mühendisliğinin tarım ve endojen bitki yaşamı üzerindeki muhtemel etkilerini anlatmaya daha fazla vakit ayıralım. Onlara, eğer okulda kalırlarsa daha çok para kazanacaklarını söylemek yerine, kendilerini daha mutlu hissedecekleri işler aramalarını tavsiye edelim.

Bugünün siyasa yapıcıları daha parlak bir gelecekle daha çok parayı özdeşleştiriyorlar, oysa Birinci Bölüm'de gördüğümüz gibi parayla mutluluk arasında böylesine yakın bir bağlantı yok.[5] Sefalet çekerken mutlu olmak zor, ama belli bir eşikten sonra daha çok para mutlulukta da aynı oranda bir artış getirmiyor. Kaldı ki, kendini üniversite eğitimi sayesinde daha çok para kazanmak kadar sığ bir amaca vermek, insanın işin kendiliğinden verdiği ödülleri görmesini de engeller.[6] Çoğumuz, gerçekten hoşlandığımız bir iş için ücretimizin bir kısmını feda etmeye hazırızdır.

Eşitlik Sağlama Çabası

Tüm öğrencilerin cebir ve geometri okumasının lüzumu konusunda ortaya atılan en cazip sav, galiba bunun eşitlik gereği olması. Üniversite öğrencilerini uzun zaman önce bu konuda zorunlu tuttuk ve öteki öğrencilerin de eşit muameleye hakkı var. Bir an için bu tür zorunlulukların tüm üniversite öğrencileri için bile gerekip gerekmediği konusunu bir kenara bırakıp (bu konudaki şüphelerimi zaten dile getirmiştim), kararın etkileri üzerine yoğunlaşalım. Amaca (fırsat eşitliği) hayran olmamak elde değil. Ama acaba araçlar bu amaca uygun mu?

Eldeki kanıtlar, birçok öğrencinin bu derslerden başarısız olduğunu ve daha çoğunun da mezun olmadan liseyi terk ettiğini ortaya koyuyor.[7] Yeni *zorunluluklardan* yana olanlar, eleştirenlerin itirazlarına karşı şu çetin soruyu soruyorlar: Eğer zengin öğrenciler bu derslerden geçmeyi başarıyorsa, yoksul öğrenciler neden başaramasın? Bu tutuma, kitlesel öğrenci başarısızlıklarının tamamen okulların suçu olduğu mesajını açıkça taşıyan "Tüm öğrenciler öğrenebilir" ve "Mazeret istemez," gibi sloganlar eşlik ediyor. Bu suçlamayı hemen kaldırıp bir kenara atmamak gerek. Yoksul öğrenciler ve azınlık öğrencileri için çok daha fazlasını yapabilirdik. Ama bu tutumun iki önemli soruyu es geçtiğini de görmek gerek: Cebir

ve geometri neden tüm öğrenciler için *zorunlu* olsun? Hali vakti yerinde öğrencilerin bu derslerden başarılı olmasını sağlayan ne? İlk soruya biraz sonra eğileceğim.

İkinciyi düşünelim. Durumu görece iyi olan birçok öğrencinin matematikle başı derttedir. Ama bu öğrenciler genellikle inat ederler, çünkü gerek ebeveynleri, gerekse öğretmenleri onları bu derslerden alacakları notların, üniversitenin ve iyi bir hayatın anahtarı olduğuna inandırmıştır. Ebeveynler bir yandan da, kendilerinin de "bu yollardan geçip" başardığını söyleyerek çocuğun önünde sempatik bir model oluşturur, bocalayan çocukları için de genellikle özel öğretmenler tutarlar. Ev ödevlerinde destek verilen, öğretmeninden yardım isteyen, testten çaktığında ek ders almaya gönülden razı olduğunu belli eden ve öğretmenlerinin işini kolaylaştıran bu "başarılı" öğrencilerin büyük kısmı, okulu, ömür boyu sürecek bir matematik korkusu ve nefretiyle bitirir. İsterseniz beşeri bilimlerdeki bir lisans sınıfına ya da iyi eğitimli herhangi bir gözlemciye sorun!

Mevcut amaçlar açısından sorun, çocukların bu dersleri geçebilmeleri için güçlü bir desteğe ihtiyaç duymaları ve bu desteğin, her ne kadar iş görse de, sadece malî –örneğin, özel öğretmen tutmak için para gibi– destekle sınırlı olmamasıdır. Öğrencilerin astarın yüzünden pahalıya patlamayacağına inanmaları, önlerinde eğitimli insan modelleri görmeleri gerekir. Bu aşikâr desteğin ötesinde, yeterli bir hazırlıkla gayet zor kurslara gitmeleri de gerekir ki, bu sadece okul tarafından sağlanamaz. İşte yine ucu gayrıresmî eğitime çıkan büyük farklılıklarla karşı karşıyayız.

Eşit akademik standartların zorunlu tutulmasının ilk apaçık sonucu, beklenenin aksine daha fazla çocuğun başarısız olup okulu bırakması, ikincisi de birçok okulda okutulan cebir ve geometri derslerinin, aslının birer karikatürüne dönüşmesi olmuştur. İyi niyetli öğretmenler öğrencilerinin başarısız olmasını istememekte ve onların altından kalkabileceği malzemeyi sunmak için büyük bir gayretle çalışmaktadırlar. Öğrenciler bu derslerden iyi not almaktadır, ama bu üniversitelerin talep ettiği matematiğe yetmediğinden (matematik, tüm üniversite öğrencileri için neden zorunlu oluyor?) çoğu özel dersler almaktadır. Bu arada özgüvenleri paramparça olan birçok öğrencinin gözü yılmakta ve okuldan ayrılmaktadır.

Azımsanamayacak sayıda hazırlıksız ve isteksiz öğrenciye zorla matematik okutulan sınıflarda veya okullarda, çok daha zor derslerin kolaylıkla üstesinden gelebilecek öğrenciler de bundan ciddi zararlar görebilmektedir. Bunlar, ilgisiz akranlarına göre çok daha başarılı olduklarından kendilerini üniversiteye hazır sanmakta, ama daha çok çalışma gerektiren dersler alan akranları karşısında hüsrana uğramaktadır. Son birkaç yıldır cebir sınıflarında tek bir sözlü problem dahi görmemiş öğrencilerle karşılaşıyorum. Böyle sınıflarda A ya da B alan çocuklar, çok daha sıkı sınıfların C alan çocuklarından daha hazırlıksızlar.

Tüm çocukları tek tip bir akademik müfredata zorlamanın bir sonucu da, bu müfredat çok geniş olmadıkça, onların kendi ilgi duydukları şeyleri öğrenebilme şanslarının çok zayıf oluşudur. Amerikan lise müfredatı tarihçesi, üniversitelere kabul dersi olarak addedilen derslerin kapsamının ha bire daraltılıp genişletildiğini ortaya koyar.[8] Şimdi, gerekli derslerin isimleri ya da başlıkları itibariyle çok dar tutulduğu, ama gerçek içeriklerinin çok geniş olabildiği bir dönemdeyiz. Mamafih bu farklılaşma genellikle öğrencinin ilgisinden ziyade, öğretmenin belli bir grup öğrencinin hazmedebileceğini düşündüğü malzemeye dair değerlendirmesini yansıtır. İş, alışveriş ve kişisel konuları ele alan matematik dersi serilerinden büyük faydalar sağlayabilecek öğrencilerin, böylelikle bir kez daha canı yanmış olur. Hem seçmedikleri derslerden başarısız olmalarından doğan özgüven kaybı, hem de asıl ilgi duydukları ve yetenekli oldukları konuları öğrenme şansını yitirmeleri nedeniyle.

Tüm öğrencileri aynı akademik müfredattan geçirmeye odaklanmanın, aynı zamanda dikkatimizi ağır toplumsal sorunlardan nasıl uzaklaştırdığı konusuna da değinmemiz gerekiyor. Eşitliğin, öğrencilerin daha iyi okullarda okutulmasıyla sağlanacağı yolundaki iyi niyetli arayış, eğitimin kişinin yükselmesinde önemli bir rol oynadığını kabul eder. Okulların, birçok öğrencinin daha çok kazanmasını sağladığı çok açık. Ama daha önce de dikkat çektiğim gibi, okullar bu işlevi tüm öğrenciler için yerine getiremezler. Bu apaçık ikilem hakkında daha sonra bir sürü şey söyleyeceğim. Şimdilik, eğer toplumun üniversite eğitimi gerektirmeyen işlerde çalışacak birçok insana gereksinimi olmaya devam edecekse, bu insanların ücretinin

sadece pazar ölçütlerinin insafına kalmış olduğunu aklınızda tutun. Eğitim bu konuda bir şey yapamaz. Ancak başkalarına ne olduğuna önem veren bir toplum bazı şeyler yapabilir ve kendini yoksulluğun ortadan kaldırılmasına adayabilir. Bir hukukçunun yakınlarda yaptığı gibi, tüm öğrencilerin yüksek bir akademik standardı tutturamamasının onları üniversiteye gitmekten alıkoyacağını ve böylece ekonomik başarısızlığa "mahkûm edeceğini" söylemek, toplumsal siyasette karamsar bir ruh haline sahip olmak demektir. Dürüst bir işte tam zamanlı olarak çalışan biri neden ekonomik başarısızlığa mahkûm olsun?

Tüm öğrencileri, sadece bazı öğrencilere uygun bir müfredata zorlamakla eğitim eşitliğinin sağlandığını iddia etmek de çelişkili görünmektedir.[9] İnsan yine de bu yöndeki hamlelerin ardında yatan gerekçeyi görebilir. İtinayla çatılıp parlatılmış, çeşitliliği olan bir program yerine, herkesi aynı derse mahkûm etmek daha kolay ve ucuzdur da ondan. Ayrıca, lise öğrencilerine tabakalar sunulması gerektiğini ileri sürenlere, yaklaşımımızın daha iyi olduğunun gösterilmesi gerekmektedir. Tabakalama, yoksul çocuklar ve azınlık çocukları üzerinde çoğu zaman son derece tahripkâr etkiler yapmıştır ve biz de bu tarihi unutamayız. Burada tabakalamalı öğretim derken, konulara göre gruplar oluşturma kabiliyetine değil, öğrencilere farklı dersler –örneğin üniversite hazırlık, ticaret, sanayi, meslek dersleri gibi– sunulmasından söz ediyorum.[10] Bundan sonraki fasılda tabakalamalı öğretimin daha savunulabilir bir biçimini anahatlarıyla özetlemeye çalışacağım. Şimdilik, tahribi yaratanın tabakalamanın kendisi değil, tabakaları sıralama ve değerlendirme biçimimiz olabileceğini not etmekle yetinelim.

Eğitimde fırsat eşitliği yaratmak için halen gösterilen çabaların eleştirisini bitirmeden önce, tüm öğrencilerin öğrenmesi gerektiğine inandığım şeyler olduğu ve ayrıca bizlerin de tüm öğrencilere, onlar uzun vadede ilgilensin ya da ilgilenmesin, göstermekle yükümlü olduğumuz son derece geniş bir materyalin bulunduğunu açıklığa kavuşturmak isterim. Müfredatta ve pedagojide aynılık reçetesine sarılmayı reddediyorum ve eğitime yol gösteren amacın mutluluk olması gerektiğine yürekten inandığımdan, zorlamadan sakınıyorum. Öğrencileri, onları tatmin edecek bir iş hayatına –ve genel olarak hayata– hazırlama sorununa nasıl yaklaşmalıyız?

Mutluluğu eğitimin birincil amacı olarak kabul etmek, bize aynılığa nazaran demokratik eşitlik anlayışıyla daha uyuşan bir bakış açısı sağlamaktadır. İnsanı özel yaşama hazırlayan bir eğitim vermemiz gerektiğini hararetle savundum. Eğer bunu yapabilmiş olsaydık, okula gitmenin ekonomik sonuçları üzerindeki günümüz vurgusunu kesinlikle hafifletmiş olacaktık. Bu hafiflemeden sonra, çocukları, insanın hayatını kazanmak için yaptığı şeyi sevmesinin ve zengin bir özel yaşamı olmasının, mutluluğu yakalamakta sadece paradan daha önemli olduğuna temin ederek ve iç huzuruyla, geniş bir meslekler yelpazesi üzerinde eğitebiliriz. Böylece dolu dolu bir özel yaşam için eğitim verme kararıyla birlikte, doğru yönde bir adım atmış oluruz.

Demokratik ilkeler üzerinde kafa yormak, kararlılığımızı daha da artıracaktır. Dewey'in dediği gibi, demokrasi bir birlikte yaşama tarzıdır (ya da olmalıdır).[11] Gücü, karşılıklı bağımlılığı ve açık iletişimi tanımasından ileri gelir. Salt bir çoğunluğun hükmü olmadığı gibi, kısaca herkese rakiplerini yenmede eşit şans veren bir sistem de değildir. Üstelik yerleşik bir ortak kültürden ziyade paylaşılan değerler yaratmaya ahdetmiş olmaya dayanır. İletişim kurma *arzusu* ve bunu ilgi ve kültür hatları üzerinden gerçekleştirme isteği, zorla yaratılan ortak bir dilden daha önemlidir.[12] Bu inanç, Dewey'in, Walt Whitman'a (demokrasi "kâhini")[13] ve göçmenlere ve onların esas kültürlerine büyük bir saygı gösteren Jane Adams'a duyduğu hayranlığı kısmen açıklar.[14]

Dewey kültürel bir geleneğin gücünü inkâr etmez; hatta karmaşık bir toplumun başarılarını ve kaynaklarını "aktarma" gereğinden söz eder.[15] Ama bu kültürel bilgiye sahip olmayı, demokratik sürece katılımın bir ön şartı haline getirmez. Bu bakımdan demokrasinin ortak bir bilgi dağarcığına dayandığında ısrar eden Robert Maynard Hutchins ve Mortimer Adler'den büyük ölçüde ayrılır.[16] Dewey için, iletişim, bir şeyleri başlatmayı seçmek, demokrasi de dinamik bir süreçtir –sürekli inşa halinde geçen bir yaşama tarzı. Hutchins en iyi müfredatın klasik eğitimli alimlerce zaten hatmedildiğine ve topluma düşenin sadece onun doğruluğuna iman etmek olduğuna inanıyordu. Dewey ise aksine müfredatın paylaşılan deneyimler aracılığıyla mütemadiyen yeniden inşa edilmesi gerektiğine inanırdı.

Dewey'in seçme üzerindeki vurgusu başıboşluğu ima etmediği gibi ben de öğrencilerin akıllarına eseni yapmasını önermiyorum. Liberal bir demokrasideki seçimler bilgilenmiş olmayı gerektirir, bilgilenmiş olmak da biraz ortak deneyim, epeyi de rehberlik ister. Ayrıca okulun rızasıyla yapılmış hiçbir seçim, bir öğrenciyi yetişkinlikte gelişkin bir hayat sürmeyi sağlayan malzeme ve becerilerden yana zengin bir eğitimden yoksun bırakamaz. Saçma sapan dersler olamaz.

Gereken rehberlik nasıl olabilir? En iyi eğitsel rehberlik, en uzman kanaatlerin değil, paylaşılan bir yaşamın ürünü olandır. Profesyonel rehberlik danışmanlarının okul ortamlarına katkısı çoktur, ancak onlar da belli öğrencilere ders ve tabaka seçiminde en iyi yolu gösterebilecek durumda değillerdir. Bu iş için öğrencilerini tanıyan öğretmenlere ihtiyaç vardır ve devamlılığın bu denli önemli olmasının bir nedeni de budur. Öğrencileriyle yakın çalışan öğretmenlerin, onların özlemleri, çalışma alışkanlıkları, yetenekleri, karakterleri ve kişilikleri hakkında bilgi sahibi olması gerekir. Bir gözetme ve güven ilişkisi kurulduğunda, öğretmen öğrencileriyle, onların hedefleri ve planları hakkında samimiyetle konuşabilir. Okumaktan nefret eden birinin, profesyonel eğitimi amaçlaması gerçekçi midir? Sözel iletişimde büyük güçlükler çeken birinin, öğretmekle ilgili bir kariyer planlaması akla yakın mıdır? Öte yandan gayet sakar birinin, mekanik bir kariyer düşünmesinin olabilirliği var mıdır? Rehberlik ne baskıcı, ne de kestirip atıcı olmalıdır; bu demektir ki, öğrenciler hiç istemedikleri derslere *seçilmemeli*, ayrıca belli yolların kendilerine tamamen kapalı olduğuna da inandırılmamalıdır. Onların kendilerine verilen öğüdü reddetme hakları olmalıdır, ama kararlarının sorumluluğunu da taşımalıdırlar.

Eğitimdeki rehberlik çabalarının genel karakteristiği zorlamadır. Bilgi vermek için değil, yerleştirmek için test yaparız. Öğrencileri geçmiş başarılarına göre tasnif edip sınıflara ve tabakalara sokarız. Zorlamamızı, müvekkillerimizin gençlik cehaletine dayandırarak haklı çıkarırız. "Onlar" kendileri için en iyi olanı bilmezler: bu yüzden onların ifade edilmiş ihtiyaçlarını sorumlu bir biçimde tatmin edemeyiz. "Biz" ise biliriz (bu Adler'in savıdır); bu yüzden de bizim dikkate almamız gerekenler, onlara atfettiğimiz ihtiyaçlardır.

Bu yol, liberal bir demokraside sorumlu ve mutlu bir hayat için güvenilir bir pratik sunmaz. İfade edilen ve çıkarsanan ihtiyaçlar arasında sürekli bir müzakere, öğrencilerin daha bilerek seçme yapmasına yardımcı olabilir. Gençler ara sıra fikrini değiştirse (kim değiştirmez ki?) ve yeni derslere yetişmek için zaman harcasa bile, seçtikleri dersi takip etmeleri yararlı bir deneyim olmalıdır. Nasıl öğreneceğini öğrenmek diye bir şey vardır ve öğrendiğine olan güven, insanın kendi rotasını seçmesi ve değerlendirmesiyle artar.

Hafif ve sınırlı bir zorlamada bulunabiliriz, hatta bulunmalıyız da. Sonuçta, tüm çocukları okula zorla gönderiyoruz. Hepsinin de öğrenmesi gereken konular –örneğin, okuma, anlaşılır bir şekilde konuşma, anlaşılabilir bir mesaj yazma, basit bir grafiği anlama, sıradan amaçlar için teknolojiden yararlanabilme, bir vatandaş olarak haklarını ve sorumluklarını yerine getirebilme, iyi bir karakterin bileşenleri, mutlu bir özel yaşamın karakteristikleri gibi– vardır ve müfredatın her maddesinde azami bir dikkatle bu başlık ve becerilere yer verilmelidir.

Herkes için temel diye kabul ettiğimiz bu konuların ötesi, çoğumuzun hoşlandığı konular ve becerilerdir. Her çocuğun standart cebir ve geometriyi hatmetmesi gerektiğine inanmasam da, hepsinin bu derslere girmesini isterim. Onların, matematik, fizik, görsel sanatlar, müzik, değerli edebiyat ve geçmişte öğrencilere zorla okutulmuş başka konulara çalışmayı "denemelerini" isterim. Ortaokul yılları böyle bir karşılaşma için idealdir. Ancak, öğrencileri seçimlerini bilerek yapmaları için belli malzemelerle yüz yüze getirme konusunda eğer ciddiysek, işe baskı kurucu not verme işlemlerini karıştırarak bu deneyimi mahvetmemeliyiz. Mesajımız, bu derslerin (ya da mini derslerin) kişisel araştırma için, gelecekteki çalışma konularına kapı açmak üzere ve keyif alınsın diye verildiği olmalı. Ortaokul yılları risk taşımayan üç muhteşem keşif yılı olmalıdır.

Bu yıllardaki değerlendirme biçimlendirici olmak durumundadır. Amaç, hem çocuğun çalıştığı şey her neyse onu daha iyi yapmasını sağlamak, hem de kendi yeteneklerini ve ilerleyişini görmesine yardım etmektir.[17] Çocuklar liseye eriştiklerinde, sağlam deneyimlere dayalı, aklı başında kararlar vermeye muktedir halde olmalı, akademik matematik okumamaya karar vermekle kaybettikleri fırsatları bilmeli, ancak önlerinde başları

dik olarak seçebilecekleri başka alternatifler de bulmalıdırlar. Üzerinde çalışılmış bir ortaya koyma ve biçimlendirici değerlendirme şeması dahilinde, eğitimciler de öğrencilerine karşı dürüst olabilir. Bizlerin şu andaki popüler propagandaya –yani herkesin cebire ihtiyacı olduğu, herkesin üniversiteye gitmesi gerektiği, herkesin okulun mecbur tuttuğu her şeyi çok iyi bilmesi gerektiği– inanmamız gerekmiyor. Bunun yerine, 'eğer gelecekte X'le uğraşmak istiyorsan, Y'yi okumalısın' diyebilmeliyiz. Ter döken bir öğrenciye, dürüstçe, 'şu ana kadar Y ile başın pek hoş olamadı, eğer hâlâ X ile uğraşmak istiyorsan, çok ama pek çok çalışman lazım' da diyebilmeliyiz. Ve nihayet, 'sen Y'de gerçekten o kadar başarılısın ki, Z'de bir kariyer düşünmelisin' de diyebilmeliyiz.

Bir şeyi öğrencilerin karşısına çıkarma ya da ortaya koyma, benim tanımladığım kadarıyla da bir zorlama biçimidir, ama alışılmış rekabetçi not sistemi olmayınca, bu hafif bir zorlama sayılır. Bu ortaya koyma ağırlıkla enformel öğrenmeye dayanmalıdır –öğrencilerin alıp almamakta serbest oldukları bir sürü karşılıksız armağan verir. Böyle bir programı planlarken, kendimize sürekli her bir başlığa niye yer verdiğimizi sormalıyız. Örneğin, neden şiire yer veriyoruz? Eğer cevabımız, şiirin, ömür boyu sürecek bir haz ve bilgelik kaynağı olabileceği biçimindeyse, o zaman şiirin şimdi de bir mutluluk kaynağı olarak yer alması gerektiğidir. Aynı şey müzik ve sanat için de geçerlidir.

Çocukları, bizim değerli saydığımız konularla yüz yüze getirmek, dışavurulan ve çıkarsanan ihtiyaçlar arasındaki müzakereye mükemmel bir örnektir. Çocuklar, hakkında hiçbir şey bilmedikleri bir şeye ihtiyaçları olduğunu nadiren ifade ederler, bizim de yetişkinler olarak onların önlerindeki kapıları açma sorumluluğumuzdan kaçmamamız gerekir. Eğer okul, öğrencilerini zihin dünyasıyla tanıştıracak hiçbir şey yapmazsa, birçok çocuğun entelektüel ilgileri olduğundan haberi bile olmaz. Ama kapıları açmanın amacı, çocukları bu yeni fikirlerin onların amaçlarına uyup uymadığını araştırmaya davet etmektir, başka kapıları yüzlerine çarpmak değil. Tasnif ve tayin etmek de değil. Hele öğrencilere, okullarda geleneksel olarak fark eden şeylerde çok iyi olmadıklarını göstererek özgüvenlerini ayaklar altına aldırmak hiç değil.

Peki, neler sahiden fark eder? Bu soruyu hoş bir biçimde cevaplandırmanın en az iki yolu vardır. Biri insanın gelişmesine hizmet eden her başlığın, her vasfın ya da becerinin, eğitsel olarak fark ettiğidir. Pratikte, çocukları bu anlamda fark eden her şeyle yüz yüze getirmek olanaksızdır. İkinci cevap, henüz değinilen her şey fark ederken, okulların ele aldığı en önemli şeylerin, daha ilerideki öğrenmelere ve olgunlaşmalara temel teşkil eden şeyler olduğudur. Bu doğru gibi gözükebilir ama eğitimciler bu şeylerin hangileri olduğunda anlaşamazlar. Örneğin geleneksel güzel sanatlar taraftarları sadece bu konuların doğru bir temel sağladığında ısrarlıdır, oysa güzel sanatlar eğitimi almadan da güzel işler çıkaran bir sürü insan tanırız. Bazen bu temel, "disiplinler" açısından tasvir edilir.[18] Bu yaklaşım da ilkinin tıpatıp aynısıdır, ancak yeni derslerin disipliner açıdan değerlerini ispatlamaları gerekir. Bazen temel, insanın öğeleri itibariyle betimlenir: beden, ruh ve akıl.[19] Bu durumda, bizim hangi dersin hangisini geliştireceğine karar vermemiz gerekir. Burada, her ne kadar nasıl kullanılacakları konusunda bazı anlaşmazlıklar var gibi gözükse de, Howard Gardner'ın çoklu zekâları işe yarar.[20] Gardner, onların, çoğunlukla öğrencilerin standart dersleri öğrenmelerine yardımcı olan pedagojik çengeller olarak kullanılmalarını tavsiye eder. Ben onların her birinin kendi adına gelişmesini, kendi başına bir amaç olmasını ve birine ya da ötekine yeteneği olduğunu keşfeden öğrenciler için bir atlama taşı vazifesi görmesini tercih ederdim. Yola nasıl çıkarsak çıkalım, herkes için neyin temel olması gerektiğine ve belirgin yetenekleri olan çocuklar için temel olanın ne olduğuna karar verme sorunuyla mutlaka karşılaşırız.

Öğrencileri davet eden ya da tanıştıran bir müfredat söz konusuysa, bu tür bir tartışma esastır. Öğrencilerin mekanik işlerde de, dansta da, sporda da, manevi deneyimlerde de, kişiler arası ilişkilerde de kendilerini denemelerini istemeliyiz. Dewey'in dediği gibi, insanın kendine hangi tür işi uygun olduğunu bulup çıkarması harika bir şeydir. Çocuklar, bu tür ortaya koymaların, tanıştırmaların neticesinde, bir başka mutluluk kaynağı olan meşgaleler de edinebilirler. Demokratik eğitim perspektifinden de, kendi başlarına kolayca edinemeyecekleri bir sürü becerinin kıymetini bilen bir bakış kazanırlar.

Her ne kadar lisede sınıfların yapısı ve gerekleri öğrencileri çok daha zorlayıcı bir hal alsa da, açığa çıkarma ve keşfetme ruhu sürmelidir. Öğrenciler hangi müfredatı göreceklerini seçer seçmez, karşılarında zorunlulukları ve performans standartlarını bulurlar. Önlerine koydukları hedeflere ulaşabilmeleri için yapmaları gereken şeyler vardır. Devreye özgür seçim girdiğinde, insanı zorlayan hedefler ve yüksek standartlar konulması uygundur. Çoğumuz, peşine düştüğümüz hedeflerle açıkça bağlantılı iseler, zor işlerde mutluluk içinde çalışırız. Yine de zorunlu derslerde ödüllere yer verilmeli, işin keyfini çıkarmaya ve isteğe bağlı araştırmalara bol bol olanak sağlanmalıdır.

Çocuklar genel bir alanda uzmanlaşmaya karar verdiklerinde (bu göründüğü kadar olmayacak bir şey değildir), okulun sağladığı seçenekler çok çeşitli ve amaca uygun olmalıdır. Hiçbir çocuk, tercih ettiği akademik programın altından yeterince beceriyle kalkamadı diye teknisyenlik programına veya genel mekanik alanındaki son derece sınırlı bir uzmanlık alanına yönlendirilmemelidir. Öğrenci mekanik programını o alanda iyi olduğu için seçebilmeli ve önünde, eğitimin sonunda belli bir meslek edinerek çıkabileceği çeşitli şıklar bulunmalıdır. Programda da, hem özel yaşam hem de toplumsal yaşam için zenginlikler içeren dersler olmalıdır.

Her Yetenek İçin Zengin Bir Müfredat

W. Norton Grubb eski Amerikan okullarının akademik ve mesleki eğitim arasında ayrım yapmadığına işaret eder.[21] Okula giden tüm çocuklar aynı müfredatı görürler.[22] Bu bir açıdan tam demokratik bir politika gibi durur; Adler ve Hutchins gibi 20. yüzyıl düşünürleri de bunu tavsiyeye devam ederler. Ancak, benim burada tartışmakta olduğum bir başka açıdan bu son derece antidemokratiktir. Farklı yetenekleri olan çocukları aynı müfredatla eğitmek eşit muamele olarak kabul edilemez. O geleneksel eğitim politikası yürürlükteyken, çoğu genç liseyi bitirmeden okulu terk ederdi; birçoğu liseye girmezdi bile. Okulu bırakma olgusuna etki eden birçok unsur bulunuyordu. Lise diploması olmadan da kazançlı bir iş bulmak mümkündü ve ailelerin, çocuklarının parasal katkısına ihtiyacı vardı. Sınıf atmosferi çoğunlukla baskıcıydı ve akademik müfredatın zor geldiği çocuklar, genellikle destek görmeyip horlanırdı. İlerici eğitimcilerin tartıştığı gi-

bi, müfredat o zaman da gerçek dünyayı ve onun taleplerini görmezden gelmekte ve birçok öğrenci derslere olan tüm ilgisini kaybetmekteydi.[23] Geleneksel yaklaşımı benimseyen çağdaş eğitimcilerin, bu son koşulları değiştirmeye çabaladıkları için taltif edilmeleri gerekir.

Amerika'nın, toplumun her kesiminden gelen, her yetenekteki çocuğuna aynı eğitimi veren lise tarihi, her iki tarafın da demokrasi zemininin yükselmesini talep ettiği, karma bir hikâyedir. Demokrasi adına, gelenekçiler tek bir akademik müfredat için mücadeleye devam ederken, ilericiler de farklılaşmış bir müfredatı savunmayı sürdürmüştür. Ancak bazı apaçık olgular vardır. İlerici dönemde, liseye devam edenlerin sayısı ve buna bağlı olarak mezuniyet oranları da hatırı sayılır ölçüde artmıştır. İşin tökezleyen yanı, demokratik idealler perspektifinden, farklı müfredatların hiyerarşi anlamına gelmesidir. Eski akademik müfredat hâlâ "en iyisi" idi, mesleki müfredatlar ise "daha iyi" derslerin altından kalkamayanlar için birer alternatifti. Bugün müfredat farklılaştırmasını savunanlar için, tabakaların hiyerarşik sıralanışı gerçek bir sorundur.

Mesleki ve ticari tabakaların, açıkça, kaderinde mavi ya da pembe yakalı işgücü ordusuna katılmak olduğu düşünülenler için tasarlandığını inkâr edemeyiz. Hem tek tip akademik müfredat taraftarlarının, hem de müfredat farklılaşması isteyenlerin, tartışmalarını demokrasi temeli üzerinden yürütmeleri olgusu, Harvard Üniversitesi rektörü Charles W. Eliot'un beyanlarında izlenebilir. Eliot, 10'lar Komitesi başkanı olarak herkes için tek bir akademik müfredatı hararetle savundu. On altı yıl sonra ise tamamen aksini söylemeye başladı. Üstelik sadece farklılaşmış müfredatın lehinde konuşmakla kalmadı, ilkokul öğretmenlerinin "çocukları tasnif etmesi ve bu tasnifi de çocuğun görünen ve muhtemel kaderine göre yapması gerektiğini" de söyledi.[24] Demokrat bulduğu eski tutumuna sırt çevirdiği için eleştirileceği kaygısıyla, şöyle dedi:

> Eğer demokrasi tüm çocukları ya da tüm erkekleri eşit kılmaya çabalamaksa, bu doğayla savaşmak anlamına gelir ve bu savaşta demokrasinin yenilgisi kaçınılmazdır. İnsanlar arasında doğasının eşitliği, öğrenme kapasitesinin eşitliği ya da entelektüel gücün eşitliği diye bir şey yoktur.[25]

Bu bana tartışılmayacak derecede doğru geliyor. Ve olanca gerçekçiliğine rağmen, hâlâ büyük ölçüde inkâr ediliyor. İnsanlar arasındaki vücut yapısı, renk, kişilik, sağlıkla ilgili genetik özellikler, fiziki güç farklılıklarını gerçek olarak kabul ediyoruz da, entelektüel kapasite farkını edemiyoruz. Hume'un dediği gibi, hiçbir şey bir insanı zekâsından kuşkulanılması kadar altüst edemez. Ama eğer insanların, üstelik sadece entelektüel kapasite açısından değil, bir de entelektüel ilgiler açısından da farklı olduğu bir gerçekse, o halde yapmamız gereken ilk şey, kendimizi soyut matematiksel-sözel yetenek biçimindeki entelektüel kapasitenin bütün diğer kapasitelerin üstünde olduğu anlayışından kurtarmaktır. Eğer bu yanlış değerlendirme olmasaydı, bütün yetenekler kabullenilip el üstünde tutulabilirdi. Ayrıca, Eliot'la öğretmenlerin çocukları tasnif etmekle uğraşması konusunda anlaşmamız gerekmiyor. Çocukların mesleki alınyazılarına yön verecek seçmeler yapmalarına izin verilmesi gerektiğinde ısrarlıyız.

Ahlaken kabul edilebilir tüm insani kapasitelere olumlu baktığımız için, öğrencilere seçebilecekleri hayat yolları hakkında rahatlıkla tavsiyelerde bulunabiliriz. Burada, seçimin bu anlaşmazlıklarda ne denli az konu edilmiş olmasının tuhaflığı akla geliyor. Bu kavram, modern demokratik kuramın temel yapı taşı olan felsefi liberalizmin merkezinde oturmaktadır. Demokrasi fikri ortaklaşa toplumsal yaşamla, hür ve bilgiyle donanmış bireysel seçimin birleşiminden filizlenir. Yine de Eliot, Ellwood Cubberley gibi büyük eğitimciler ve toplumsal verimlilik hareketinin birçok temsilcisi, tasnif, tayin ve talim dilini kullanmaktan vazgeçmemişlerdir. Öğrencinin seçimi tartışmanın merkezinde yer almaz.

Çocuk ve seçme sorunu uzun zaman liberal felsefenin önünü tıkamıştır. Bu felsefe öylesine bir biçimde gelişmiştir ki, sanki mantıklı, olgun birey, olanca gelişkinliğiyle bir anda toplumsal dünyada bitiverir.[26] Dewey, olgunlaşmamış olmanın gücünü (açıklığını ve esnekliğini) tanımaktaki ve gençlerin liberal bir demokrasinin talep ettiği türden becerilerin alıştırmasını yapmaya duyduğu ihtiyacı belirtmekteki ısrarıyla liberal filozoflar arasında bir istisnadır.[27] Deweyci perspektiften çocuklar, sadece en uygun bireysel gelişimleri için değil, vatandaşlık eğitimlerinin de bir parçası olarak yaşlarına uygun seçimler yapmalıdır.

İşimiz, eşit muameleye sempati duyar gibi gözüken, ama bunu sadece konuşma düzeyinde gerçekleştirenler tarafından iyice zorlaştırılmaktadır. Ben, her yerde, dürüst her türlü çalışmanın takdir edilmesi gerektiğini söylüyorum.[28] Ama bu tür konuşmalar bazen dolambaçlıdır. Çalışmanın onurundan bahsedip de çalışma koşullarına zerrece aldırmayan insanlar olmuştur –ve hâlâ varlar. Benzer biçimde mesleki eğitimi savunan, ama niteliğine hiç aldırış etmeyenler var. Herbert Kliebard'ın bu konudaki sözleri insanın içine işler. New York kentinin izbe atölyelerinde ter döken babasının çektiği kahrı ve tükenişi anlatırken şöyle der:

> Bu bakımdan, iş onuru denilen şey hakkında bir nebze karamsar olduğumu çıtlattığımda, hoş görüleceğimi umuyorum. Şüphesiz ellerin çalışması insana tatmin verebilir, ama bazen koşullar ne olursa olsun her türlü işin onurlu olduğuna duyulan inancın, işyerlerindeki koşulları iyileştirme girişimlerinin önünü kesmeye ve onları insancıllaştırma gayretlerini boşa çıkarmaya hizmet ettiğini düşünüyorum. Her türlü iş, hatta en aşağılayıcı koşullarda yapılanlar bile onurlu sayıldığında, işyerlerini düzeltme ihtiyacı bir biçimde kendini daha az dayatacaktır.[29]

Bu yalın ve son derece güçlü hüküm, mesleki eğitim biçimleri hakkındaki düşünüşümüze kılavuzluk etmelidir. Dürüst her türlü iş şüphesiz ki şereflidir. Onun bu şerefini Walt Whitman şiirde, Karl Marks felsefede teslim etmiştir. Ama Kliebard'ın anlattıklarını inkâr edemeyeceğimiz gibi, çocukların, kaderlerini çizen eğitimciler tarafından çileli bir hayata çoğu kez hemencecik havale ediliverdiğini de reddedemeyiz. Çocukların bu biçimde tasnif edilişinin arkasında habis bazı varsayımlar yatmaktaydı –ilki, belli ırklara ve etnik gruplara mensup çocukların kaderinin bedeniyle çalışmak olduğu varsayımıydı; ikincisi, bu tür işlerde çalışan insanlar, akademik bir müfredattan geçmiş kişilere göre entelektüel olarak daha aşağıydılar. Böylelikle hem işçi, hem de iş değersizleştiriliyordu.

Bu varsayımlardan ilkine kökten meydan okuduk, ama bütün çocukların akademik bir müfredattan geçmeleri gerektiği gibi yeni bir varsayım icat ederek, ikinci varsayımı güçlendirdik. Sağduyu bize birçok esaslı işin

üniversite eğitimi gerektirmediğini anlatmalı. Sosyal politikanın görevi, emeğin onurunu gerçekten tesis etmektir. Bu, yoksulluğun ortadan kaldırılması ve aynı zamanda da liseden sonra işgücüne katılmak isteyen gençlere yönelik müfredatın zenginleştirilmesi demektir.

Bu nasıl yapılmalıdır? Alışıldık yol, mesleki müfredata daha fazla akademik çalışma eklemektir.[30] Konu başlıkları, ilgili öğrenciler için belirgin bir değer taşıdığından dolayı seçilmişse, bu yaklaşım bir anlam ifade eder. Ama akademik müfredattan gelen konuların bir biçimde kendi başlarına daha değerli olduğu –mesleklerde ortaya çıkabilecek konu başlıklarından daha iyi, daha zorlayıcı olduğu ve entelektüel bir güçle takip edilebildiği– biçimindeki o esef edilecek anlayışı da tasdik etmiş olur.

İkinci yaklaşımın bazı örnekleri vardır. Mike Rose, Pasadena'da temel fikri resmeden bir grafik sanatlar müfredatı tasvir eder.[31] Öğrenciler laboratuvarlarında işlerini yapmaya çalışırken, bilimsel ilkelere duyulan ihtiyaçla yüz yüze gelirler. Karşılarına çıkan sorunlar entelektüel olarak zorlayıcıdır, incelmiş kavramlara ve ilkelere yaygın olarak ihtiyaç duyulmaktadır. Böyle ortamlarda, düşünme yapmayla doğrudan ilişki içinde çalışır. Öğretmenler, öğrencilerine önceden belirlenmiş bir dizi bilimsel ilkeyi zorla kabul ettirip sonra bunları uygulatmak yerine, onların, seçtikleri işleri yaparken duydukları entelektüel çağrıların izinden gitmelerine yardım ederler.

Bu tür programlarda beşeri bilimler ihmale gelmez. Öğrenciler Faulkner'in, Steinbeck'in ve Hemingway'in romanlarını okumaya davet edilebilir. Laura Hobson'ın, emekçilerin müşkül durumunu, sosyalizme duydukları ilginin gerekçelerini ve I. Dünya Savaşı'nın ilanına direnişlerini anlattığı *First Papers* (İlk Bildiriler)'ını okumaları, Dorothy Day ve *Catholic Worker*'la tanışmaları sağlanabilir. Belki de yazarın vardığı "zevkini çıkarma gibi bir ödevimiz olduğu" sonucunu aklımızdan çıkarmamalıyız sonucunu tartışırlar.[32] Myles Horton'un *The Long Haul* (Uzun Mesafe)'unu, Paulo Freire'nin *Pedagogy of the Oppressed* (*Ezilenlerin Pedagojisi*, 1995)'ini, Orwel'in *Down and Out in Paris and London* (*Paris ve Londra'da Beş Parasız*, 2004)'ını okuyup tartışabilirler. Peki ya Doris Lessing'in *The Golden Notebook* (*Altın Defter*, 1998)'una ya da *The Diaries of Jane Sommers* (Jane Sommers'ın Günlükleri)'ına ne dersiniz? Scott Nearing'in *The Making of a Ra-*

dical (Bir Radikalin Oluşumu)'ı ve Eric Hoffer'in *The True Believer* (Gerçek Mümin)'ı hoşlarına gidebilir. Benim buradaki yöntemim zorlama değil de tanıştırma olurdu. Onlara kitaplar hakkında bazı şeyler anlatır, belki içlerinden birer parça okurdum. Onlara işçi sınıfı entelektüelleri geleneğini anlatır, ardından da Tolstoy'u tanıştırırdım.

Değindiğim kitapların çoğunun bu çocuklar için çok zor olduğunu ileri sürenler çıkabilir. Belki de öyledir. Ama pekâlâ hikâyeleri anlatır, tepkilerini görür ve olasılıklar şölenini önlerine koyabiliriz. Burada sayılan kitaplar benim ayrıcalıklı eğitimimin bir ürünüdür, ama aynı zamanda benim işçi sınıfı kökenimi de yansıtırlar. Diğer şıklardan ille de daha iyi değillerdir, ama birçok akademisyen tarafından değer verilen seçkileri temsil ederler. Basitçe, akademik müfredatın bir parçası olabilecekleri (çoğu değildir) için değil, meslek öğrencilerinin ilgilerine uydukları ve çoğumuz tarafından güzel bulundukları için seçilmelidirler. Kalite kadar uygunluk da önemlidir.

Akademik müfredata, ters yönde bir züppelikle bakmayı önermiyorum. Edebi çok sesliliğin hemen her çeşidinde harika kitaplar var ve bütün çocukların onları okumaya teşvik edilmesi gerekiyor –en azından denemeleri sağlanır ve ateşli okurların tartışmaları dinlenebilir. Benim önerim müfredatı yaparken izlediğimiz yolu biraz değiştirmek. Mesleki müfredatlar hep akademik müfredattan bir şeyler eklenerek ya da kaynak yapılarak "zenginleştirilir". Buna bazen akademik ve mesleki işlerin *bütünleştirilmesi* de denir. Oysa mesleki programın, zengin entelektüel malzemenin seçiminde bir tür ekran ya da mercek işlevi görmesi gerekir. Akademik malzeme, salt akademik olmakla mesleki müfredata değer katmaz.

Eğer müfredat bütünleşmesiyle gerçekten ilgiliysek, mesleki müfredattaki konu başlıklarının ve becerilerin akademik müfredatı nasıl zenginleştireceğini de sormamız gerekir. Mesleki konularda tüm çocukların hayatını iyileştirebilecek ne öğrenilir? Akademik konuları besleyecek başlıklar ya da beceriler var mıdır? Burada aklıma, liseye başlarken ikinci dil yerine daktilo öğrenmeye karar verişim geliyor. Programımda zaten beş akademik ana dal dersim vardı ve okul müdürü bana hararetle, daktilo değil Fransızca dersi almamı öğütlüyordu. İnatla daktilo dedim. Şimdi, biz akademisyenlere sekreterlerimiz bu hizmeti verirken, ben daktilo sınıfında edindiğim klavye hâki-

miyetinden dolayı son derece memnunum. Ciddi bir çalışma ve biraz da hayal gücüyle, daha başka konular ve beceriler bulunabilir.

Meslek öğrencilerinin, emeğin Amerika'nın oluşumuna yaptığı katkıları mutlaka okumaları, başarıları ve başarısızlıkları, etik güçleri ve zafiyetleriyle sendikaları tanımaları gerekir. Öğretmenler, Amerikan demokrasisinin zayıflıklarını abartmadan, öğrencilerinin emekçilerin çektiklerini ve verdikleri mücadeleyi –Pullman grevinden Wobblies'e,* Birleşik Metal İşçilerine ve Amerikan Öğretmenler Federasyonu'na kadar– anlamalarını sağlayabilirler.[33]

Öğrencilerin, sosyalizmin, bunalım dönemi Amerikası ve Nazizm öncesi Almanyasında oynadığı rolü mutlaka bilmeleri ve dünyanın başka yerlerindeki çalışanların hayatlarını daha yakından tanımaya davet edilmeleri gerekir.

Eğer, benim daha önce önerdiğim gibi özel yaşam için eğitim üzerinde dursaydık, saygın programlar yapmak daha kolay olacaktı. Böyle bir odaklanma bizim akademik sunularımızı zenginleştirir ve bütün bir okulun sundukları için de ortak bir nüve yerine geçerdi. Öğrencileri, mutluluğun bütün insanlar tarafından peşinden koşulan bir şey olduğuna ikna etmek zor değildir. Gerektiği gibi farklılaştırılmış malzemeler sayesinde, öğrencilerin özel yaşamdaki mutluluk kaynaklarını keşfetmeleri için fırsatlar yaratabilir, onları bir yandan meslek seçimi için eğitirken, bir yandan da insanın yaptığı işi sevmesinin paradan daha önemli olduğunu, sıkıcı masa başı işlerini, kimsenin işinden zevk almasını imkânsız hale getirecek kadar düşük bir ücretle çalıştırılamayacağını ve hiçbir mesleki rolün, bir vatandaş olarak derin düşünmeyi ya da çok okumayı engelleyemeyeceğini anlamalarını sağlayabilirdik.

Kadınların mesleki yaşamlarına özellikle değinmemiz gerekiyor. Bugün kadınlar hemen hemen her profesyonel alana girebiliyorlar. Rehber danışmanlar, parlak genç kadınları zaman zaman geleneksel kadın meslekleri-nin açığından geçiriyor. Bu danışmanlar, örneğin ilkokul öğretmeni olmayı düşündüğünü söyleyen kızlara "Sen bunun için fazla zekisin" diyebili-

* Industrial Workers of the World (IWW) yani Dünya Sanayi İşçileri Birliği için kullanılan kısaltma –ç.n.

yorlar. Buna verilebilecek cevaplardan biri, kimsenin öğretmen "olamayacak kadar" zeki olmadığını söylemek. Bir diğeri de birçok kadının çocuklarla uğraşmaktan duyduğu büyük mutluluğu hatırlatıp tartışmak. Kalbi öğretme aşkıyla çarpan bir genç kadını, matematik zekâsı ve mühendis olma imkânı var diye mühendis olmaya zorlamak niye?

Eğitsel kuramcılar –özellikle öğretmen eğitimciler– gerçek bir meslek olarak öğretmek üzerinde çok tartışmışlardır.[34] Öğretmenin en çekici yanının "yaz tatilleri" olduğunu söyleyen gençleri alışkanlıkla küçümseriz. Oysa bu gerçekten çekici bir yandır. Ailelerine, bahçelerine, okumaya ve diğer hobilerine daha fazla zaman ayırmak isteyenler için özellikle çekicidir ve bunların hepsi öğretmeyi besler. Öğretmek, uygulayıcılarına büyük mutluluk veren bir kariyerdir –meslek olsun ya da olmasın. Tabii bu mutlu insanlar bu mirası çocuklarına da aktarırlar; bu yüzden de elimizde, öğretmen evlatlarının mutlu çocukluklarını anlatan pek çok otobiyografi vardır.

Öğretmek hakkındaki tezim yapısal olarak bir ikilem içeriyor. Bir yandan öğretmenin ve diğer yarı-mesleki işlerin dört başı mamur bir meslek olarak tanınmasını istiyoruz.[35] Ama öte yandan, meslek statüsü için bastırırken bir mesleğin iç gerekliliklerine ve taahhütlerine dikkatle bakmayıp, mesleki hayatın insani gelişmeye katkı yapma biçimlerini tümüyle ihmal ediyoruz. Bunlar, öğrencileri iş hayatına hazırlarken, dikkatle analiz edilmeleri gereken meseleler.

Zekâ ve Mutluluk

Konu başlıkları günlük hayatla ilgili ve entelektüel açıdan zengin olabilir. Bu kitap boyunca her yerde bunu göstermeye çalıştım. Bu kısa fasılda –entelektüel ilgileri ağır basan öğrencilerin bu alanlara yönlendirilmeleri gerektiği gibi – apaçık şeylerin altını çizmek istiyorum. *Entelektüel ilgiler* dediğimde, herhangi bir alandaki fikirler ve düşünme üzerine merkezlenen ilgileri kastediyorum, belli konulara ya da üstün zihinsel kapasitelere değinmiyorum. Standart konulardaki gizil fikirlerle büyülenen öğrenciler var ve öğretmenlerin onlara, bu fikirlere eşlik eden zihinsel hazlar geliştirmeleri için yardımcı olması gerekir. Zihinsel hazların okullarda zor bulunacağı da aşikâr.

Eğer Stephen Wolfram ve Dean Kamen'in deneyimleri bir şeyse, o zaman dünya yüzündeki cehennemin adı o-k-u-l-d-u-r.[36]

Wolfram da, Kamen de fen ve teknolojideydiler ve her ikisi de okul çocuklarının gerçek bilimle ilgilenmelerini sağlamaya çalışıyordu. Kendi okul deneyimleri bir felaketti ve günümüz çocuklarının işini kolaylaştırmaya çalışıyorlardı. Eğer öğrencilikte çektikleri sıradan şeyler olsaydı, onları entelektüel garabetler olarak bir kenara koyabilirdik, ama başlarına gelenler kolay rastlanır cinsten değildi. Albert Einstein, Thomas Edison, John Dewey, George Orwell, Winston Churchill ve Clarence Darrow da okulun sıkıcı ve yaratıcılığı köstekleyici olduğunu düşünürlerdi. Aynı şeyi, bir sürü alandaki yaratıcı düşünürden duyabiliriz.

Okulda bunalanlar sadece zor bulunan yaratıcı düşünürler değildir. Sınıftaki rutin işlerin talepleri karşısında, galiba özgün ilgileri olan tüm öğrenciler köreliyor. Bu yetmezmiş gibi, kimi eğitimciler ve siyasa yapıcılar da hep yapılageldiği gibi entelektüelliği salt akademik olanla özdeşleştirirler.[37] Bir şeyi öğrenmesi ne kadar zorsa, o şey o kadar entelektüel sayılır ve hiyerarşinin en tepesinde, birçok öğrencinin korktuğu ve nefret ettiği şeyler oturur. Böylelikle matematik sanattan ya da edebiyattan daha entelektüel kabul edilir. Bu değerlendirmenin yaptığı hasar yeterince belgelenmemiştir ama tahminimce gayet esaslıdır.

Entelektüelin anlamı konusunda da birçok yanlış anlama vardır. Dewey, eğitimin ana özelliği olarak pratik, ele gelir etkinlikleri tavsiye ettiği için genellikle *anti-entelektüellik*le suçlanır. Aslında Dewey, soyutlamaya ve kopuk düşünceye kişisel ve pratik deneyimin üzerinde değer biçen bir tutum olan *entelektüelizme* karşıydı.[38] Benim gibi o da, entelektüel olanın salt bir akademik beceriler ve olgular yığınağıyla özdeşleştirilmesine kesinlikle muhalefet ediyordu. Entelektüel olanı benim daha önce yaptığım gibi tanımlarsak –fikirlere ve düşünmeye karşı sürdürülen bir ilgiye ait olma– Dewey kesinlikle anti-entelektüel değildi.

Bununla birlikte Dewey'in, ana ilgi alanları entelektüel olan öğrencilerin eğitimine dair pek bir şey söylemediğini belirtmek doğru olur. Onun, tüm öğrencilerinki gibi onların ilgilerinin de saygı ve teşvik görmesini istediğini

varsayabiliriz. Ama bu nasıl yapılmalıdır? Bütün öğrencileri standart bir müfredata zorlamanın aleyhinde konuştum durdum. Ancak bu, *hiçbir* öğrencinin soyut matematik, edebiyat ya da edebi eleştiri derslerinden yarar sağlamayacağı anlamına gelmiyor. Akademik konuların giriftliklerine gerçekten ilgi duyanlar, bu ilgilerini geliştirmeye teşvik edilmelidir. Söz gelimi, matematiğe yetenekli birçok öğrenci trigonometrik özdeşlikleri çözmekten büyük zevk alır ve başka hiçbir işe yaramayan bu alıştırmaları yaparak matematiksel işlem becerisini geliştirir. Aklın tamamıyla kendini verdiği diğer benzerleri gibi bu tür etkinlikler de asla küçük görülmemelidir.

Sorun, daha önce gördüğümüz gibi, bir zihinsel etkinliğin diğer tüm insani deneyim biçimlerinin üzerine çıkarılmasıyla başlar. Bundan sonra şu üç konumdan birine zorlanırız: zihinsel etkinlikte usta olanları toplumun seçkinleri olarak tanımak; burun kıvırıp, savunucularını tükenmiş entelektüeller olarak kabul etmek; ya da bunu herkes başarabilir diye tutturmak. Dewey'in kimi sözleri ikinci konuma yakın durur ama onun ana mesajı, ilk varsayımın yanlış olduğudur. Entelektüel (soyut, zihinsel) etkinlik ne öteki deneyim biçimlerinden üstün tutulmalı, ne de hor görülmelidir.

Eğer yanlış değerlendirmeleri bir kenara bırakırsak, herkesin ustaca keman çalmayı ya da bir uçak motorunu tamir etmeyi öğrenmesini ne kadar istiyorsak, belli bir entelektüel uğraşa hâkim olmasını da o kadar isteriz. Herkesin entelektüel etkinlikte bulunabileceği ve bulunması gerektiğinde ısrarcı olmakla, gerçek ilgi ve yetenek sahiplerini somut fırsatlardan yoksun bırakmış ya da entelektüelin anlamını çarpıtmış oluruz.

Belki de bir örnekle maksadımı daha iyi açıklayabilirim: tüm öğrencileri cebir ve geometri okumaya zorlamanın hiçbir sağlam eğitsel gerekçesi bulunmadığını defalarca tekrarladım. Bununla birlikte, cebir ve geometri okumayı gerçekten gereksinen ya da isteyen öğrencilere, her iki ders de verilmelidir. (Benim, aynı zamanda, tüm öğrencilere bu konuları risklerden arındırılmış olarak araştırma şansı tanınması gerektiğini önerdiğimi de hatırlayın.) Entelektüel yönelimli bir geometri dersinin, ispatları, postülat sisteminin bazı tartışmalarını ve geometriyle bağlantılı olarak doğan büyüleyici epistemolojik problemleri içermesi gerekir. Ben böyle bir dersi veriyordum ve konudan gerçekten zevk alan, gayet iyi öğrenciler olduğunu bil-

rim. Bu öğrenciler matematikten nefret edip güzel sanatlardan hoşlanan öğrencilerden daha iyi değildirler; farklıdırlar ve ilgileri tatmin edilmelidir.

Ama biz bunun yerine, tüm öğrencilerin geometriye ihtiyacı olduğunda ve onu yapabileceklerinde ısrar ederek geometriyi değiştirdik. Bazı geometri sınıflarında hiçbir ispat görülmemekte, hiçbir postülat sistemi tartışması yapılmamakta ve postülatlardaki bir değişimin tetiklediği harika varyasyonlar konu edilmemektedir. Matematiğin tarihçesi üzerine, mantık üzerine, matematikle felsefe arasındaki yakın ilişki üzerine hiçbir şey yoktur. Bunlar, matematiğe entelektüel bir ilgi duyan öğrencilere hitap eden konulardır. Eh, bu durumda bir eleştirmen şu itirazı getirebilir: Tüm öğrencilerin bu büyüleyici başlıklarla karşılaşmaları gerekmiyor mu?

Cevap net olmalı. Tüm öğrenciler matematiğe karşı entelektüel bir ilgi beslemediği gibi, beslemeleri için bir neden de yoktur. Belki yüzde 20 kadarının böyle bir ilgisi vardır ve okulların da, diğerlerinin üstüne koymaksızın onların bu ilgilerini geliştirmesi gerekir. Gerçek entelektüel ilgilere sahip öğrenciler, seçilmiş bir konuyla haşır neşir olmaktan mutluluk –hatta sevinç– duyarlar. İlgili lise öğrencileri, tüm üçgenlerin ikizkenar olduğunu ispat eden bir analize mutluluk içinde saatler harcar ve Öklid'in sadece önerdiği postülatlarla bu hatalı sonucu engelleyememesinden son derece etkilenirler.

Günümüzde liseler güya yüksek entelektüel ilgileri olan öğrenciler için dersler sunuyorlar; İleri Yerleştirme ders dizileri, üniversite düzeyinde konularla lise öğrencilerini zorlar. Bununla birlikte bu dersler her zaman gerçek bir entelektüel deneyim yerine geçmez, daha çok öteki öğrencilerle yarışmaya, ortalamadan yüksek notlar almaya ve üniversite kabul komitelerini etkilemeye yararlar. Bu kursların bazen bir konuda daha ileri çalışmalar yapmak değil de, arkadaki mahut bir konuya el atmak için konduğu da olur. Derin entelektüel ilgiler, İleri Yerleştirme kurslarını sığ bir başarıya ulaşmakta işlevsel gören öğrencilerin amaçlarını sekteye uğratabilir.

Ben üst düzeyde entelektüel kursların verilmesini, ama bu kurslar alınsın diye fazladan verilen ödüllerin kaldırılmasını isterim –not ortalamasında hiçbir artırım yapılmamalı, hiçbir özel derece tanınmamalıdır. Bu kurslar tutku derecesinde ilgi duyanlara açık olmalı ve öğrencilerin onları büyü-

leyen konulara ya da problemlere adamakıllı zaman hasredebilecekleri biçimde tasarlanmalıdır. Harcanan vakit ve nihai sonuç merak, çaba ve mutlulukla belirlenmelidir.



Bu bölümde mutlulukta işin rolünü tartıştık. Öğrencileri işe hazırlarken, onlara paranın bir işi zevk alınabilir yapan tek –hatta en önemli– şey olmadığını dürüstçe anlatmamız gerektiğini öne sürdüm. Aynı zamanda tüm öğrencilerin, artık iyice karşılıklı bağımlı hale gelmiş toplumumuzda, dürüst her türlü çalışmanın değerini takdir eder hale gelmeleri ve vatandaşlar olarak kendilerini, tüm çalışanların yaşanabilir bir ücret düzeyine getirilmelerini sağlamaya adamaları gerektiği üzerinde durdum.

Bizler, eğitimciler olarak, gelecekteki işlerin giderek daha üstün beceriler gerektireceği iddialarını sorgulamalıyız. Gelişen bazı meslekler gerçekten de daha uzun eğitimler gerektirebilir, ancak birçok iş böyle olmadığı gibi, üstelik ilerleyen teknoloji sayesinde kimilerinin daha düşük beceriler talep edeceği bile söylenebilir. Bizim kendimizi zengin, konuyla ilgili ve ileri derecede farklılaşmış okul müfredatları geliştirmeye vermemiz ve öğrencilerimizi, bu programlardan herhangi birini, açık bir zihin ve dik bir başla seçebilecek düzeye getirecek nitelikte bir akıl hocalığı yapabilmemiz gerekir.

Keskin entelektüel ilgileri olan öğrenciler ihmal edilmemelidir. En alasından akademik ilgiler besleyen öğrenciler için kurslar açılmalıdır. Bu kurslara gitmek hiçbir öğrenciyi diğerlerinden daha üstün kılmaz. Bu kabullenilmesi gereken önemli bir farkı gösterir.

Eğitimin gerek özel, gerekse mesleki yaşamdaki rolünü vurguladım. Bu –esasen mutluluk üzerine yapılmış– vurgu sayesinde, gerek üniversitelere, gerekse üniversite dışındaki okullara hazırlık için daha güçlü müfredatlara kavuşmuş oluruz.

On Birinci Bölüm

TOPLULUK, DEMOKRASİ, HİZMET

İnsanların en çok insani ilişkilerden, bireysel yeteneklerini geliştirmekten ve sıcak, samimi iş ortamlarından mutlu olduğunu söylemek herhalde yanlış olmaz. O halde topluluğun mutluluktaki payı nedir? Sosyologlar, Batı tarihinde, yabancılaşma ve kültürün çöküşü korkusu denebilecek duygularla ayrışan dönemler olduğunu saptamışlardır.[1] Bazen böyle dönemlerin ardından kaba bireycilik dönemleri gelir. Bir dönemde, insanlar toplumsal bağlardan kurtulmak için can atar, sonrakinde bu bağları kaybetme korkusu duyup tekrar onlara sarılmaya girişirler. Her ikisinde de toplum mutluluğumuzu, bizim ruhumuzun bile duymadığı yollardan etkileyebilir. Benzer biçimde, liberal bir demokrasideki yaşam ancak dolaylı bir mutluluk arayışına da elverebilir. Yine de, doğrudan doğruya toplumsal çalışmalardan ve demokratik örgütlere katılımdan mutluluk duyan insanlar vardır.

Konuya insanın bir topluluğa duyduğu ihtiyacı kısaca gözden geçirmekle başlayacağım. Buradan, topluluğun standart koyma ve toplumsallaştırma işlevine geçeceğim. İnsanları topluluktan uzaklaştıran bazen doğrudan bu işlevdir; paradoksal biçimde, kaybetmekten ölesiye korktukları da yine odur. Bir insanın özgürlüğü diğerinin kaosudur. Kimi mutluluklarımızın demokratik bir yaşam biçiminde hangi yollardan kök salabileceği konusuna da eğileceğiz. Son olarak da, gönüllü çalışmada alınıp verilen ödüllere ve okulların öğrencileri bu tür etkinliklerle tanıştırmadaki rolüne değineceğiz.

Topluluğa Duyulan İhtiyaç

Topluluğu tanımlamak zordur ve bunu baştan yapmamak, belki de daha doğrudur.[2] Ana temamız olan mutluluk açısından bizi ilgilendiren, topluluk tarafından karşılanan ihtiyaçlardır. İnsanlar neden bir topluluk isterler? Onu kaybetmekten neden korkarlar?

Topluluğun karşıladığı ihtiyaçlardan biri kimlik olma ya da tanınma, kabul görmedir. Örneğin, insan geniş ailenin bir ferdi olarak kabul görür ya

da böyle bir kimliği vardır. Akrabalık, sosyolog Ferdinand Tonnies tarafından tanımlanan bir topluluk biçimidir. Tonnies, fiziksel yakınlık ya da ortak zihinsel veya entelektüel ilgiler tarafından belirlenen topluluklar da tanımlamıştır.[3] Bir akraba topluluğuna baktığımızda, tüm topluluklara hiç olmazsa bir dereceye kadar ait olan başka özellikler de fark ederiz. Bireyler sadece kabul görmekle (yani belirli adlara ve ailevi kimliklere sahip olmakla) kalmaz, aynı zamanda topluluğun belli işlevlerine *katılırlar* da. Akraba topluluklarının bir *tarihçesi* vardır ve bu gruplardaki iletişimin temeli ortak anılara dayanır.[4] Bir akraba grubuna ait olmak, aynı zamanda bir güvence hissi de yaratır. Gerektiğinde insan gruptan destek isteyebilir. Bu gruplar en hafif deyimiyle *mütekabiliyet* gösterirler, yani yardım vaadi karşılıklıdır. Aynı zamanda gruba itaat etme, uyma konusunda belli bir baskı da sergilerler; bu sayede, bu ve diğer topluluklar *düzeni* sağlarlar. Selznick, bütün bunlara ilaveten, topluluğun birincil işlevleri arasına *bütünleşmeyi* de katıyor.[5] Bu konuya standart koyma ve demokrasi faslında daha yakından eğileceğim.

Aynı öğeler, değişen derecelerde, yere ya da yakınlığa bağlı topluluklarda da bulunur. Belki de *topluluk* kelimesinin en yaygın kullanılışı, yaşadığımız yerler bağlamında karşımıza çıkar, ama bu büyük kentler ya da devasa genişlikteki boş alanlardan çok, kasabalar, köyler ve civarları için geçerlidir. Topluluğun daha önce saydığımız özellikleri hatırlandığında, bunun nedeni açıktır. Civarda kabul görür ve eğer istersek, çeşitli işlevlere katılabiliriz. Aynı zamanda komşularımızla çeşitli anılar da paylaşır ve acil durumlarda bu komşularımıza başvurabiliriz. Ayrıca bu tür ortamlarda bizden ne istendiğini de az çok biliriz. Bir düzen vardır: fiziki ortamın bu özellikleri ortadan kalktığında –yeni konut düzenlerinde ya da büyük şehirlerde sıklıkla olduğu gibi– insanın içini bir sıkıntı, tam olarak tarifi zor bir huzursuzluk kaplayabilir. Bir mutsuzluk biçimi olan bu huzursuzluk, beklenmedik bir atak da yapabilir. Örneğin, küçük kasabasını arkada bırakmak için 'can atan' biri, eğer memnuniyetsizliğinin kaynağını teşhis ederse, değerini yeniden anlamış olarak emektar kasabasına dönebilir.

Benzer özellikleri zihinsel topluluklar da taşır. Örneğin akademik topluluklarda aidiyet duygusu temeldir. Böyle bir topluluğa sonradan gelenler, kabul görmek için bastırır ya da asabiyet içinde beklerler. Topluluğun sı-

caklığı yeni gelenlerce neredeyse anında kaydedilir. Kimliklerinden emin eski üyeler, sonradan gelenlerin vaziyetinin farkında olabilir ya da olmayabilirler. Genç insanların, bir aidiyet duygusuna eremedikleri için mesleki topluluklardan uzaklaştığını duymak acıdır. Bu soruna dair birçok ibret hikâyesi anlatılabilir. Güçlü bir mesleki topluluk, üyelerini kollar ve destekler. Onlara, bir kurumda bir yer edinemeseler ya da o yeri kaybetseler bile, o topluluğa ait oldukları, o toplulukta bir yerlerinin bulunduğu teminatını verir. Bu durumlarda katılım, mütekabiliyet için gerekli bir koşul olabilir; yani, yeni gelen (ya da işini kaybeden) kişinin, ihtiyaç duyduğu desteği elde edebilmesi için, bazı hizmetler sunması gerekebilir. İnsanın hiçbir resmi kurumsal bağının olmadığı bir toplantıda bir hizmet ya da bildiri sunması cesaret ister, ama böylesi bir cesaret de genellikle cömert bir destekle ödüllendirilir.

Akademik topluluklar tartışması, eğitim genelinde daha büyük bir sorunu akla getirir. Çocuklar, kabul görme, düzen, katılma ve mütekabiliyet arasındaki bağlantıları anlamakta yardım gereksinirler. Pek az çocuk, katılmak için can attığı bir gruba kendini kabul ettirmek için üsteleme cesareti gösterebilir. Bunun için daha sağlam üyelerin daveti gerekir ve bu da çocukların öğrenmesi gereken şeylerden biridir. Daha önceki bölümlerden birinde, mutlu olma kapasitesinin mutsuzluğa karşı bir duyarlılık içerdiğini kaydetmiştik; bu demektir ki, eğer çevremizdeki insanlar mutsuzsa, bizim mutluluğumuz da tam olamaz. Bu ders okullarımızda her zaman iyi öğretilmez ve akranlarınca kabullenilmeyen bir sürü çocuk, o çok gerekli aidiyet duygusundan mahrum oldukları için yıllar süren mutsuzluklar yaşar.

Paul Tillich, hem bireysel özgürlüğe, hem de gruba katılmaya duyulan ihtiyaç konusunda yazmıştır.[6] Ait olma ihtiyacı hepimiz için geçerlidir, ama bazılarımız için bu ihtiyaç öylesine kolayca karşılanır ki, ne ihtiyacı, ne de karşılanışını fark ederiz. Ailemiz, dostlarımız ve yakınlarımız, bize bir birey olarak gelişmekte ihtiyaç duyduğumuz emniyeti sağlarlar. Bu tür destek toplulukları olan kimselerin birtakım kültlere ya da çetelere üye oldukları nadirdir. Ne var ki, böyle şanslı insanların da daha geniş demokratik toplulukların faaliyetlerine katılmakta ayak sürümeleri mümkündür. Kişisel yaşamı tam da böylesine tatminkâr kılan yapı kolayca doğal zannedilir.

Yakın destek gruplarından yana şanssız olanlar, onları içine almaya hazır toplulukları arar dururlar. Kendilerini evde ve okulda reddedilmiş hisseden gençler çetelere katılabilir. İnanacak ve bağlanacak bir şey bulma ihtiyacındaki bazıları, kültlere iştirak edebilir. Topluluk arayışı içinde bulunan, adaletsizliğin gadrine uğramış insanlar, kayıtsız şartsız bir bağlılık karşısında nihai kurtuluş vaat eden siyasi gruplara katılabilirler. Siyasi emeller dini şevkle birleştiğinde, fanatizmin özellikle güçlü ve tehlikeli bir formunu karşımızda buluruz. Eric Hoffer fanatik için şunları yazıyor:

> Fanatik daimi olarak eksik ve güvencesizdir. Kendi şahsi kaynaklarından –kendi reddedilmiş beninden– özgüven yaratamaz, bu özgüveni ancak kapıldığı destek her neyse, ona ihtirasla tutunmakta bulur. Bu ihtiraslı tutunuş, onun gözü kapalı bağlılığının ve sofuluğunun temelidir, her erdemin ve her gücün kaynağını onda görür. Kendini garazsız adayışı, her ne kadar inanarak yaşayışın bir gereği ise de, kendini kolayca yapıştığı kutsal davanın bir savunucusu ve destekçisi olarak görür. Ve kendine ve ötekilere, rolünün sahiden de bu olduğunu göstermek için, hayatını feda etmeye hazırdır. Değerini kanıtlamak için kendini feda eder.[7]

Okul, reddedilmekten ve yalnızlıktan kaynaklanan bu tür fanatizmin önüne geçmekte önemli bir rol oynayabilir. Öğretmenler tüm öğrencileri dahil etmeye çalışmalı ve onların çetelerin, kültlerin ve hoşgörü tanımayan ideolojilerin tuzaklarını anlamalarına yardımcı olmalıdır. İkinci görev daha zordur, çünkü eleştirel düşüncenin teşvikini gerektirir ve toplumumuzdaki birçok kişi, yaygın ve ehil bir eleştirel düşüncenin arkasından gelebileceklerden korkar. Eleştirel düşünce insanı sadece toplumsal olarak kabullenilemez grupların reddine değil, içine doğduğumuz da dahil, genelde kabul gören gruplar hakkında kuşkuculuğa da götürebilir. Bu olasılık, öğretmenleri eleştirel düşünceyi öğretmekte gözle görünür derecede ihtiyatlı kılar.

Aslında müsamahaya ve çeşitliliğe olan demokratik bağlılığımız, eleştirel düşünceyi öğretme işini daha da güçleştirir. Bir yandan öğrencilerin eleştirel düşünmelerini –yani eleştirel düşünme becerilerini kazanmalarını– isteriz. Bir yandan da, inançlar ve ibadetlerle ilgili eleştirel sorular sor-

manın, kısmen müsamaha göstermeme gibi anlaşılabileceği kaygısıyla, onları bu becerilerini kritik konulara uygulamaya pek bırakmayız. Eleştirel düşünce akıllı bir müsamaha için gereklidir, ama birçok grup için de tehditkârdır. William Galston'un müsamahanın öğretilmesi üzerine söylediklerine bakalım:

> Devlet, bu zorlayıcı merakı gidermeye yönelik eğitsel kılavuzlar hazırlayabilir. Yapmaması gereken ise müfredatlar veya öğrencileri kendi yaşam biçimlerinden kuşku duymaya veya bu yaşam biçimlerini sorgulamaya mecbur ya da davet eden pedagojik uygulamalar emretmektir.[8]

Sokrates olsa gözleri yaşarırdı. Ama onun zamanında eleştirel düşünceden korkan insanlar, kuşkusuz onu ne yapmaları gerektiğini biliyorlardı.

Lise öğrencilerinin kritik konularla cebelleşmeye ve uluslarının yaptıklarına dair sorular sormanın kendilerini sadakatsiz kılmadığından ya da mensubu oldukları dinin belli ibadetlerini sorgulamanın onları mürit ya da dinsiz yapmadığından emin olmaya ihtiyaçları vardır. Ahlaken savunulabilir ulusal siyasaların ve mantıken savunulabilir dini doktrinlerin, eleştirel düşünceden korkacak hiçbir şeyi yoktur.[9] Eğer mensupları onların uygulamalarını çözümleyemeyecek, aksaklıklarını tespit edemeyecek ve önerilerde bulunamayacaklarsa, ulusal ve dinsel topluluklar nasıl gelişir?

Zihinsel toplulukları ilgilendiren kritik konuları tartışmak –eğer sadece dini cemaatleri değil, çeteleri ve aynı biçimde düşünenlerin oluşturduğu diğer birliktelikleri de işin içine katabilirsek– bugün özellikle önemlidir. Tartışma had safhada önemlidir, çünkü akrabalığa ve yere dayanan geleneksel topluluklar, nüfus artışı, artan hareketlilik ve ilerleyen teknoloji yüzünden zayıflamaktadır. Dewey'in elli yılı aşkın bir süre önce kaydettiği bu eğilim, televizyonun ve bilgisayar teknolojisinin ilerlemesiyle hızlanmıştır. Dewey şöyle diyordu:

> Yerel topluluklar... meselelerinin, uzak ve görülmeyen örgütler tarafından biçimlendirilmesiyle karşı karşıya kalmaktadır. Bu ikinci bahsedilenlerin eylemlerinin çapı öylesine geniş, bire bir ortaklıklar üzerindeki etkileri öy-

lesine nüfuz edici ve fasılasızdır ki "yeni bir insan ilişkileri çağı"nın başladığından söz etmek hiç de abartma sayılmaz. Buharın ve elektriğin eseri olan Büyük Toplum, toplum olabilir ama topluluk değildir.[10]

Bilgisayar teknolojisinin, teknolojinin bildik etkilerinin tersine, topluluk oluşturma ve katılma fırsatlarını artırdığını öne sürenler çıkabilir (çıkmaktadır da). Ne var ki bundan kuşkulanmaya mahal vardır. İletişim tek başına kimlik, tarihçe, düzen ya da mütekabiliyet sağlamaz ve sağladığı katılım kimliksiz, hatta çehresizdir. Dewey'in kaydettiği gibi, ilerleyen teknoloji bireyi özgürleştirmiş ama topluluk üzerinde yıkıcı etkiler bırakmıştır. Aslında, bireyin "özgürleştiği" bile sorgulanabilir. Topluluk bağlarının tahribi, özgürleşmeden çok yalıtılmışlık diye adlandırmanın daha isabetli olduğu bir durum yaratmıştır.

Standart Koyma ve Toplumsallaşma

Modern zamanların insanı, özgür olma sevdasıyla ait olma sevdası arasında ezilmektedir. Kimi düşünürler, kimi dönemleri bu sevdalardan birinin ya da ötekinin ağır bastığı zamanlar olarak tanımlamışlardır.[11] Mensuplarından sadakat bekleyen ve onların davranışlarını (isterse nazikçe olsun) izleyen topluluklarda, gruplarda, kimi üyelerin kendilerini boğuluyor gibi hissedecekleri ve kaçmaya can atacakları tahmin edilebilir. Sinclair Lewis'in ve diğer dönemdaşlarının romanları, kaçma –vasatlıktan ve aynılıktan uzaklaşma, bir birey olma– arzusu eğretilemesi olarak genellikle bir şimendifer ıslığı kullanılır. Daha sonraki romanlarda, genellikle karşımıza büyük bir şehirde, karşılaşmayı beklediği ihtişam ve maceraya ne olduğunu merak ederek avare avare dolaşan karakterler çıkar.

İnsanların kaçmak istediği şey nedir? Kuşkusuz bu soruya verilebilecek pek çok yanıt vardır. Bunlardan bazıları şahsi gerekçelere, ama çoğu genel bir memnuniyetsizliğe işaret eder. Belli bir toplulukta insanın ulaşabileceği başarıların, peşine düşebileceği uygun maceraların, sorabileceği soruların belli bir sınırı vardır. Sohbetlerin biçimi de, içeriği de önceden bilinebilir. Eleştirel düşünce kapı dışarı edilir ve bu tür düşünceler dile getiren kişi, genellikle dışarıdakilere yapıştırılan bir yaftayla –*komünist, özgür düşün-*

celi, hippi, ibne ya da benzeri– damgalanır. Birçok topluluğun değişmez eğilimi, kıskançlığa ve hırsa kapılmadan, mümkün olduğunca çok zenginleşmek ve statü kazanmak yönündedir. Burjuva toplumu eleştirmenleri, gençlik heveslerinin söndüğüne, gerçek dürtülerin riyayla gizlendiğine ve tüm yaşamın bir olasılıklar hayaline indirgendiğine şahit olmuşlardır. Bu eğilimlerden dolayı büyük bir hayal kırıklığına uğrayan eleştirmenler –daha önceki bölümümüzde gördüğümüz Bozkır Kurdu gibi– orta sınıf topluluk yaşamındaki iyiliği ve hoşnutluğu gözden kaçırabilirler. Ve yine Bozkır Kurdu gibi kendilerini gelenekçi toplulukla bir aşk-nefret ilişkisi içinde bulabilirler –bazı kaynaklarına ihtiyaç duyup onlardan hoşlanarak; riyakârlığından ve kendinden emin, memnuniyetinden ise tiksinerek ve bunları reddederek.

Eğitim, Bozkır Kurdu benzeri bir keşfin yarattığı şoku hafifletebilir: İyi aileler ve okullar, çocukların toplumsallaşmanın gücünü ve bunun nasıl başarılabileceğini anlamalarına yardımcı olmalıdır. Her toplum üyelerini toplumsallaştırır ve toplumsallaşmanın başardığı pek çok şey çok değerlidir. Örneğin, nazik tavırlar hangi durumlarda memnuniyetle karşılanır ve topluluğun düzgün işlemesine yardım eder? Topluluk kurallarına uygun giyim tarzı da işleri kolaylaştırıcıdır; karşımıza, belli bir işlev için, o işleve denk düşmediği düşünülen kılıkta biri çıkarsa irkiliriz. Giyim kodları bir düzeyde bizi şahsi seçimlerden ve kaygıdan kurtarır, ama bir başka düzeyde yine de topluluk müdahalesinin bir diğer örneği olarak belirirler. Hepsi bir yana, bir adam ömrünün önemli bir bölümünü, boynunun etrafına doladığı renkli bez parçası içinde yarı boğulmuş halde niye geçirir ki? Peki ya kadınlar niye rahatça hareket etmelerine engel olan eteklere mahkûm olurlar?

Gençlere toplumsallaşmanın işleyişini anlatmaya kalkıştığımızda genellikle onun pozitif yanlarını vurgularız. Kuralların ve göreneklerin işlerin yolunda gitmesini sağlamak için yapıldıklarına ve bunu da büyük ölçüde yerine getirdiklerine dikkat çekeriz. Topluma uymanın getirilerine işaret ederiz. Ama gençler, bu kurallarda, sıklıkla büyüklerin baskısının ve hegemonyasının bir dışavurumunu bulurlar. Onlara, altta yatan toplumsallaşma sürecine dair hiçbir şey öğretilmediğinden, kendi dünyalarındaki daha koyu sultalara girmek pahasına üzerlerindeki yetişkin sultasını reddede-

bilirler. Toplumsallaşma, gücünü onlar üzerinde gösterir, ama onlar onun işleyişinden bihaberdir. Aslına bakılırsa toplumsal güçlerin onların yaşamlarını belirlediğinden, çoğu yetişkinin de haberi yoktur. Eğer olmuş olsaydı, reklamcılık bu kadar kârlı bir iş olmazdı.

Mutlu olmak –anlamsızlık üzerindeki endişe bulutlarından kaçınmak– için kendimizi ve ait olduğumuz grupları anlama ihtiyacı duyarız. Bu hiçbir zaman tam olarak başarılamaz ve anlamak için gösterilen çaba ve bunun kısmen de olsa gerçekleşmesi, aslında genellikle mutsuzluğumuzu artırır. Bize ne yapıldığını görür (hatta fazlasını da hayal ederiz); sonuç daha çok yabancılaşma ve alaycılıktır. Ancak, uygun eğitsel yaklaşımlar vereceğimiz mücadeleleri akıllıca seçmemize yardımcı olur ve bunu yapma gücü, insanın gelişmesine, mutluluğuna kesinlikle katkı yapar.

Foucault toplumsal gücün doğasını anlamamıza yardım eder.[12] Bu, etrafımızı saran ve asla kaçınamayacağımız, kişisel olmayan bir güçtür. Belli zamanlarda, belli durumlarda, bireyler ya da gruplar bu gücü ellerine geçirir ve bizi gütmek üzere kullanır konumuna gelirler. Gücün bu tarafını –bu, geçici olarak da olsa elde edilme potansiyelini– göz ardı etmememiz gerekir. Oysa çoğunlukla insanlar sadece bu olasılığı görür. Biri gücü eline geçirmiştir ve eğer biz de onun bu gücü kullandığı biçimden hoşlanmıyorsak, ona karşı mücadele ederiz. Buraya kadar iyi. Ama bu Foucault'nun tanımladığı haliyle güce ulaşamaz. Çünkü o geniş tanıma göre, güçten kaçmanın, onu ele geçirmenin ya da onu yenmenin yolu yoktur. İnsanın tek yapabileceği, onu anlamaya çalışıp akıllıca seçimler yapmaktır.

Sırf akranlarının hâkimiyetine girmek için yetişkin hâkimiyetini reddeden gençler örneğini kullanmıştım. Başka birçok örnek daha verilebilir. Aynı tuzağa düşen kimi feminist meslektaşlar da gördüm. Daha yirmi yıl önce, genç kadın profesörler her yerdeki "cinsiyetçilik"ten şikâyet ediyorlardı (hatta bugün bile ediyorlar). Daha akıllıca bir mücadele verebilmek için içi giden bazılarına akıl hocalığı yaptım. Bariz cinsiyetçiliğe her görüldüğü anda savaş açmakla, sadece kendimizi kaçamayacağımız bir başka güç sağanağına atmış ve görünürdeki suçluları da asla kurtulamayacakları karşıt bir akıntıya itmiş oluruz. Küçük kusurları görmezden gelmek, ilişki kurmak ve ciddi bir sorun çıktığında yardım istemek daha iyidir.

Starting at Home (Evden Başlayalım)'da, toplumun bedenlerimiz üzerindeki denetim yollarına dair çeşitli örnekler verdim; bunlar lise sınıflarında gayet verimli bir biçimde tartışılabilir; yani, dinledikleri vaizin verdiği vaaza içlerinden itiraz eden (ama kimsenin itirazını yüksek sesle dile getirmediği) bir topluluğun davranışı; dinledikleri müziğin etkisiyle içlerinden dans etmek gelen (ama hiçbirinin dans edemediği) konser izleyicileri; tüm görevlilerin öfke ve utanç duyduğu (ama herkesin "görevini yaptığı") bir infaz; ve Mayıs ayı hepsini dışarı çağırırken, testten başını kaldırmayan (ama kimsenin çıkmayıp, kutucuklara çarpı koymaya devam ettiği) öğrencilerin durumu.[13] Bunlara, öğrencilerden gelen başka durumlar da ekleyebiliriz:

Lise öğrencisi John, pek reklam edilmeyen gömleklerden ve spor ayakkabılarından alırsa, epeyi tasarruf edeceğinin farkındadır. Ama parasız kalacağını bildiği halde gidip pahalı markalardan alır. Sebebi sorulduğunda, önce ucuz olanların kötü kalite olduğunu ileri sürer. Aksi kanıtlandığında, eğer "o zımbırtıları" giyip de ortaya çıkmamış olsaydı, arkadaşlarının onunla alay edeceklerini söyler. Hemen arkadan da bunun aslında kendi seçimi olduğunu ekler. Acaba?

Liseye yeni girmiş olan Wendy, kulaklarındaki ve belindekilere ilaveten kaşının kenarına da halka taktırır. Bir yandan da daha önce yaptırdığı dövmelerden mikrop kaptığını ve bu sefer de bir şeyler kapmaktan korktuğunu itiraf eder. Peki, öyleyse neden yaptırmıştır? İlk cevabı "Bütün çocuklar yaptırıyor" olur. Ama sonra tıpkı John gibi o da, özgür bir seçme yaptığında ısrar eder.

Peki ya Dokuzuncu Bölüm'de anlattığımız, bir başka kıza sözle sataştıkları için arkadaşlarını terk eden kıza ne demeli? Onu korkutan neydi? Oradan çekip gitmek ahlaki cesaretini bulmasını ne sağladı?

Bıkkın ama sesi çıkmayan topluluklardan, arkadaşlarına çıkışan kıza kadar bütün bu olaylarda, birinin ya da bir şeyin davranışlarımızı denetlediğinin farkındayızdır. Denetimi, kilise ya da müzik olayında olduğu gibi, topluluk düzeni açısından genellikle gerekli sayarız. Kimi zaman ise, kendi bütünselliğimiz adına, senaryonun dışına çıkmamız gerektiğinin fena halde farkındayızdır. Daha başka öyle zamanlar vardır ki, denetlendiğimizin bilinçli olarak farkında olmaz, hatta John ve Wendy'nin yaptığı gibi, bu-

nu inkâr bile edebiliriz. Bizde büyük endişe yaratan durumlarda, kendi normlarımızın çiğnendiğini hissettiğimiz zaman, toplumsal gruba ya da topluluğa cesurca kafa tutabiliriz.

Mensup olduğumuz topluluklar, ahlaken ve toplumsal olarak kabul edilebilir olan konusunda bize yol gösterirler. Bu sayede, en azından, büyük tehlikeler söz konusu olduğunda bile ahlaklı davranma cesareti buluruz. Pearl ve Smauel Oliner, Holokaust sırasında, kendileri Yahudi olmadıkları halde Yahudileri kurtaranlara, yabancılara yardım etmek adına böylesine büyük bir riski neden göze aldıklarını sordular.[14] Cevap çoğunlukla topluluk normlarını işaret ediyordu: bizler, muhtaçlara karşı şefkatle davranan insanlarız; bizden bu beklenir. Ancak gençlerin bir modayı neden takip ettiklerini açıklarken, aşağı yukarı aynı cevabı verdiklerini de unutmayın. Ve eğer sonuçlar ahlaken tartışmalıysa, totaliter rejimlerde yaşayan insanlar, her ne kadar sonradan topluluklarının liderlerini suçlasalar da, ne yazık ki yine topluluk normlarına gönderme yaparlar. Bütün bu örneklerde, insanlar eğer itaat etmeyecek olurlarsa kendilerinden bir öç alınacağından korkarlar.

Bugün, kamu okullarında karakter eğitimi yeniden popüler olmuşken, böyle bir eğitimin, ille iyi olmasa da sağlam bir topluluk gerektirdiğini aklımızdan çıkarmamalıyız.[15] İyi bir topluluğun bir sorumluluğu da, gençlerine eleştirel düşünceyi, onun iyiliğini sürdürebilmesine yardımcı olabilecek sorular sorduracak biçimde öğretmesidir. Değerleri doğrudan doğruya aşılamak ya da toplumsallaşmanın düşünme gerektirmeyen işleyişine bırakmak, tek başına yeterli olmaz.

Foucault bizi gücün kişisel olmayan ve nüfuz edici doğası üzerinde düşünceye sevketmeden önce, kimi psikologlar ve sosyologlar *sürü güdüsü*nden söz etmekteydiler.[16] Güdü düşüncesi yıllar boyunca insan davranışını açıklamanın popüler bir yolu olmuştur ve sürü güdüsü gerçekten de gruplarda olup biteni kısmen açıklar gözükür. Ne var ki böyle bir güdünün varlığı lehinde pek az, aleyhinde ise bol miktarda kanıt vardır. İnsanlar daima doğdukları gruplarda kalmazlar veya seçtikleri gruplarla her zaman aynı çizgide olmazlar. İnsanlar toplumsal hayvanlardır, ama sürü hayvanı değildirler. Zihinsel kapasitelerimiz ve bu kapasitelerin içinde geliştiği kültürler, bizi çok daha karmaşık canlılar yapar.

Toplumsallaşırız, ama aynı zamanda toplumsallaşmaya direniriz de ve gençlerin bunu anlaması önemlidir. Bazen grubun itaat yönündeki baskısına olan direncimiz, başka bir grupta ya da daha büyük bir toplulukta edinilmiş ahlaki kuruntuların bir sonucudur. Bir diğerinde direnç, reddedilen toplumsallaşma kadar düşünmeksizin ortaya çıkar. Örneğin gençler, öğretmenlerinin kendilerine sunduğu hemen hemen her şeyi derhal reddedebilirler. Bu kesinlikle çok güçlü bir direnç biçimidir, ama nihai sonuç, genellikle kültürün zımnen peşinde koştuğu şeyin –genç insanların önemli bir bölümünü, toplumsal ve ekonomik olarak daha aşağı pozisyonlarda tutmak– ta kendisidir.[17] Bugün, toplumumuzun hiç saygı duyulmayacak böyle motifleri bağrında barındırdığını bir söylese anında karşı çıkarız. Tüm çocukların öğrenmesini ve başarılı olmasını arzu ettiğimizde ayak direriz. Ama iyi niyetimizi kanıtlamak için baskıcı yöntemlere baş vurmakla, aslında iyi motiflerimizi yalancı çıkaran bir toplumsallaşma ve direnç döngüsünü pekiştirmiş oluruz. Öğrencilerimizi toplumsallaşma ve direnç konusunda eğitmek ve onları derinden düşünmeye ve tartışmaya davet etmek, çok daha iyi olurdu. Diana Meyers'in gösterdiği gibi, derin düşünme toplumsallaşmanın en iyi frenidir,[18] ama sergilenmedikçe, davet edilmedikçe ve beslenmedikçe, durduk yerde pek oluşmaz.

Gençler, "en iyi" örnekleri kurumsallaştırma eğiliminin nasıl genellikle yeni bir toplumsallaşma raundu başlattığını da bilmek isterler. Günlük dilimizin çoğu, aynı kafada insanlar yetiştirme arzumuzun sürekli yenilenen örneklerini ele verir. Bu, Selznick'in tanımladığı topluluğun bütünleştirici unsurunun bir parçasıdır. "Modaya uymalarını", "aynı safta olmalarını", "programın yanında yer tutmalarını" isteriz. Kimi işlerde çalışanlar, sırf mevcut programa karşı çıktıkları için işten atılırlar. Okullarda da en son yöntemleri veya eğitsel felsefeyi kabul etmeyen (ve mesleki özerklikleri olduğu sanılan) öğretmenler, bazen baskıya, olumsuz değerlendirmelere, hatta alaylara maruz kalırlar. Küçük grup çalışmasına, açık eğitime, ezber yöntemlerine, yapıcılığa,* kendine güvenen disipline, modüler ders programlarına, standartlaştırılmış testlere ya da teknoloji kullanımına karşı çı-

* Konstrüktivizm, yapıya dayanan mantık, matematik ve sanat anlayışlarının genel adı –ç.n.

kan öğretmenlere –ne denli ince düşünmüş olurlarsa olsunlar– eski kafalı, bilgisiz, hatta eğitimi tıkayan kişiler gözüyle bakılmaktadır.

Selznick, yeni fikirleri kurumsallaştırma girişimlerinin, zaman zaman bir kurumu kendi temel amaçları ya da iddialarıyla çelişkiye düşürdüğüne dikkat çeker.[19] Söz gelimi, ateşli eğitimciler, oluşturmacı öğretme anlayışının en iyi pedagoji formu olduğuna karar verebilirler. Eğer liderler, kendi tutkularının ateşi içinde, bu yöntemi tüm öğretmenlere kabul ettirmeye kalkarlarsa, oluşturmacılığın tam da özünü inkâr ve birçok Amerikan okulunun bağlı olduğu demokratik önermeleri ihlal etme riskine girmiş olurlar. Burada da karşımıza yine amaçlar tartışmasının ne denli önemli olduğu çıkıyor. Bütün bu yeni şeyleri niye yapıyoruz? Başkalarını, vaatkâr gözüken yöntemleri denemeye ikna edebilir miyiz? Yeni amaç, hedef ya da araçlar, bizim en temel amaçlarımıza uyuyor mu?

Durum, idarecileri, kolaylaştırıcı değil de *değişim ajanı* olarak gören kurumsal uygulamalar yüzünden daha da içinden çıkılmaz hale gelebilir. Bu durumda bir uygulamanın kurumsallaşmasına eşlik eden zorlama, liderlerin kendi konumlarını koruma, takımının saflarını ilerletme ve tüm süreci denetleme eğilimiyle daha da artar. Aslında bunu başarabilen liderler gerçekten güçlü lider sayılır. Ama güçlü liderler –güçlü toplumlar gibi– ahlaken ille de iyi değildir.

Kurumsal uygulamalarla bireysel mutluluk arasındaki bağlantı her zaman net değildir. Bir şirket ya da okul için çalışan kimse, yeni belirlenen yönle uyumlu değilse, muğlak bir rahatsızlık hissedebilir. Ruhlar epeyi bir taciz edildikten sonra, birçok insan kendini çok ağır ya da korkak olmak ya da sadece kişisel düşmanlıklardan yola çıkmakla suçlayabilir. Kimileri korkudan pes edip, ahlaki gerekçelerle reddedebilecekleri amaç ya da araçları kabul edebilir, diğerleri kendilerini son derece mutsuz edecek uygulamaları haklı görmeyi becerebilirler. İnsan, başkalarına zarar veren ürünleri ya da uygulamaları destekleyen işlerden gerçekten mutlu olabilir mi? Tütün mamulleri için reklamlar düşünmenin, biyolojik silahların üretimine dönük araştırmalar yapmanın ya da psikolojik işkence yöntemlerini denemenin haklılığını, kim sahiden içine sindirebilir? İnsanlar, ahlaken iğrenç buldukları ürünleri ya da etkinlikleri üretmeye mecbur bırakıldıklarını his-

settiklerinde son derece mutsuz olup, kendi kendini cezalandırmayla bütün dünyadan nefret etme arasında gidip gelebilir ve özgüvenleriyle iç huzurlarından damıttıkları o mutluluğu bütünüyle kaybedebilirler.

Demokratik Yaşam

Günümüzde birçok insan, demokratik toplumsal yaşam biçimlerinin en iyisi olduğuna inanmaktadır. O halde, demokratik yaşamın mutluluğa katkı yaptığı varsayılabilir. Ne var ki, liberal demokrasilerde yaşayan insanların, aydınlanma çağının değiştirdiği monarşilerde ya da diğer yumuşak yönetim biçimlerinde yaşamış ya da yaşamakta olan insanlardan ille de daha mutlu olup olmadığı belli değildir. İnsanın özel yaşamı, tehdit altında bulunmadığı ya da sıkı sıkıya denetlenmediği sürece, ne içinde yaşadığı yönetim biçimine pek fazla bağlıdır, ne de demokratik olmayan dinsel yapılarda karşımıza çıkan iç huzuru, mutluluğa zarar verir. Peki, o halde, demokrasi mutluluğa nasıl katkı yapar?

Demokrasi savunucuları, genellikle ona üç büyük meziyet yakıştırırlar: (1) demokrasiler, bireysel ve toplu eylemlere büyük bir özgürlük tanır; (2) demokrasiler eşitliği destekler; (3) insan ihtiyaçlarını en iyi teşhis ve tatmin eden demokrasilerdir. Bu sonuncusu özellikle sorunludur ve bazen, bazı demokrasilerin –pazar demokrasileri– nüfusun kayda değer bir kısmının ihtiyaçlarını karşılamada, aslında o kadar da iyi olmadığı öne sürülür. Ayrıca bu tür demokrasiler ihtiyaçlar üretmeye ve yapay olarak yaratılmış bu ihtiyaçları karşılayamayan vatandaşlarını doyumsuzluğa itme eğilimindedirler. Ancak, demokrasilerin ihtiyaçları karşılama işinde özellikle iyi olduğu bir yan vardır ve burada ben onu tartışacağım.

Önce, demokrasilerin bireysel ve toplu özgürlükleri ilerlettiği iddiasını ele alalım. Bunun tartışma götürür yanı yoktur, ama özgürlükle mutluluğun ne alakası var? Mutluluk için bir derece dolaşım ve toplanma özgürlüğü olması gerektiği açıktır, ancak açık olan bir başka şey de, sınırsız özgürlüğün korku ve endişe, hatta büyük acılara yol açabileceğidir.[20] Kendilerine yol gösterilmeden özgürlük verilen çocuklar ve önlerindeki şıkları değerlendiremeyen yetişkinler genellikle endişe duyarlar. Dolayısıyla, mutluluğa katkı yapan salt özgürlük –çeşitli olanakların varlığı durumunda, kısıtlama-

nın olmayışı– değildir. Aslında demokratik yaşamın, mutluluğu azaltma yönünde çalışan birçok unsur barındırdığı da pekâlâ öne sürülebilir. Özellikle daha çoğunu alma ve daha çoğunu yapma özgürlüğü, birçok insanı mutsuz edebilir. O halde, özgürlüğün tanımlarını incelemek ve hangilerinin mutluluğa daha elverişli olduğuna bakmak şarttır.

Bugün, erdem karşısında özgürlüğü feda eden Müslüman topluluklar vardır. Bu topluluklar erdemli olmanın özgür olmaktan daha önemli olduğunu öne sürmektedirler. Özgürlük taraftarları buna, zorlama bir davranışın –toplumun kurallarıyla ne kadar uyumlu olursa olsun– erdem sayılamayacağını söyleyerek misilleme yaparlar. *Erdemli* yaftasını hak eden fiil, özgürce seçilmiş olmalıdır. Bu tartışılabilir bir şeydir. Liberal toplumlar bile gençlerine iyi davranışları öğretebilmek için (hafif de olsa) bir zorlama yapar ve böyle bellenen davranışların içselleştirilmesini ve sonunda (özgür) mantık süzgecinden de geçirilerek olumlanmasını beklerler.

Dünya çapındaki kültürel çatışmaların iyice alevlendirdiği tartışma, yakın dönem Batı felsefesinde liberallerle toplumcular arasındaki benzer bir çekişmenin konusudur.[21] Asıl çekişme, kişinin toplumsal/siyasal düşüncesinin nerede –doğruda mı iyide mi– başladığında döner. Liberaller doğruyu –herkesin üzerinde birleştiği adil kurallar– vurgular ve her bir bireye azami özgürlük sağlayacak kuralları aramaya girişirler; toplumcular ise herhangi bir özgürlük tartışmasından önce bir iyilik vizyonunun gelmesi gerektiğini savunurlar. Mutluluk peşindeki sıradan insanlar ise erdemli bir yaşamın yollarını gösteren bir dünya görüşü içinde, işleri de kolaylaştırıcı bir özgürlük düzeyinin kotarıldığı (kuramsal düzlemde toplumcu görüş lehine) bir uzlaşmaya razıdırlar. Böyle dünya görüşlerinin (liberallerin iddia ettiği gibi) seçildiği konusu ise net değildir; gerçekte toplumsallaşmanın kişisel olmayan güçlerinin zorladığı seçimleri kendimizin yaptığını sanarak, kendimizi aldatabiliriz.

Demokratik yaşamın eşitliği desteklediği yolundaki ikinci iddiaya, yani demokrasinin herkese aynı değeri verdiği ve iyi bir yaşamı çok sayıda insanın emrine amade kıldığı savına gelince: Bir an için ekonomik ihtiyaçların karşılanmasını bir kenara bırakacak olursak, tartışma iyi bir yaşamı neyin yaptığı konusunda odaklanır. Mutluluk tartışması boyunca görmüş olduğumuz gibi, bizi neyin mutlu kıldığı konusunda anlaşmazlık vardır. Daha

yüksek bir soyutlama düzeyinde, iyi bir karakter gelişiminin kişisel mutlulukta önemli bir rol oynadığında hemfikir olabiliriz, ama konu iyi karakter için gerekli erdemlerin tartışılmasına geldiğinde, hem erdemler listesi, hem de bu erdemlerin tanımları üzerinde anlaşmazlığa düşeriz.

20. yüzyıl eşitliğin tanımı üzerinde hemen hemen daimi bir tartışmayla belirlenir. Charles Eliot'un Onuncu Bölüm'deki beyanlarını hatırlayın. Bireyler, genetik donanımları, yetenekleri ve ilgileri itibariyle gözle görünür biçimde eşitsizdir ve eşit olduklarını varsaymak, demokrasimizi tehdit eder. Gerekli olan, olumlu her türlü insani kapasiteye karşı samimi ve anlamlı bir saygı göstermektir. Bu noktada liberaller özgürlüğün kişinin meşru eğilimlerine göre arttığını, muhafazakârlar ise bu artışa herkesçe kabul edilmiş bazı icra normlarının rehberlik etmesi gerektiğini vurgulama konusunda haklı gözükmektedirler. Liberal bir demokrasideki mutlu insanlar, özgürlüklerini, kendilerine, hemcinslerinin iyi niyetini ve takdirini feda etmeden tatminkâr bir yer bulabilme yolunda kullanırlar. Eşitlik, insanın yeteneklerini, karakterini, kişiliğini ve yaşam biçimini eşit olarak geliştirme, zenginleştirme şansı olarak kurgulandığında, mutluluk eğitiminin muhtemelen en faydalı kavramı olacaktır.

Eşitlik ve özgürlük idealleri birbiriyle çelişebilir. Sizin özgürlüğünüz benim gelişmemi engelleyip önümdeki fırsatları bir biçimde eşitsiz hale getirebilir. Bu durumda benim gelişimim sizin özgürlüğünüze bir kısıtlama konmasını gerektirebilir. Tartışma genellikle liberal/muhafazakâr çizgiler arasında döner. Liberaller geleneksel olarak özgürlüğü vurgular ve bireyin, kendi gelişiminin tanımını kendisinin yapmasına izin verilmesini isterler. Muhafazakârlar ise gelişmenin, herkesçe kabul edilmiş kesin iyiler –erdemli bir yaşam– doğrultusunda tanımlanması gereği üzerinde dururlar. Göreceğimiz gibi, bu farklılık demokratik eğitim kuramlarında dikkate değer bir gerilim yaratmıştır.

Bireyin kendi gelişimini kendinin değerlendirmesinin, onun öznel mutluluk itibariyle tanımlanmış mutluluğuna sıkı sıkıya bağlı olduğunu söylemek doğru gözükmektedir. İnsanlar yeteneklerinin alabildiğine geliştiğini ve ihtiyaçlarının karşılandığını hissettiklerinde mutlu olma eğilimindedirler. Demokrasi bu gelişmeyi desteklediği ölçüde mutluluğa katkı yapar.

Eşitlik, gelişme ya da özgürlükle işimiz daha bitmedi, ama gelin ihtiyaçların karşılanmasına kısaca bir değinelim. Günümüzün olgun demokrasileri, insanlarının birçoğu için bayağı yüksek refah seviyeleri tutturmuşlardır. Ancak benzer bir zenginlik, kimi demokratik olmayan toplumlarda da birikmiştir. Mutlulukla ilgisi bakımından sorun, zenginliğin nasıl dağıtıldığı ve başka bir yönetim biçiminin daha eşitlikçi bir dağıtım sayesinde, ihtiyaçların daha çok karşılanmasına ve dolayısıyla mutluluğa daha fazla katkıda bulunup bulunamayacağıdır. Hali hazırda bu soruyu cevaplamanın yolu yoktur, ama demokrasilerin refahın dağılımı ve ihtiyaçların karşılanma yolları konusunda sürekli tetikte durduğunu söylemek, mantıklı olabilir.

Eğer demokrasi, Dewey'in terimleriyle, yani bir ortak yaşama tarzı olarak tanımlanırsa,[22] lehte önemli bir husus belirir. Düzenli diyalog alışverişi, dışavurulan ve çıkarsanan ihtiyaçlar arasında bir müzakereyi olanaklı kılar. Demokratik bir toplumun mensupları, dışavurulan meşru ihtiyaçların ortaya çıkmasını sağlayıp, olumlu bir yanıt –onların tatmini konusunda bir yardım değilse de, en azından buna müdahale edilmemesi biçiminde– almayı bekleyebilir. Toplum, kurumları vasıtasıyla çeşitli çıkarsanan ihtiyaçlar bina eder –sözgelimi okula gitme, hastalıkların önlenmesi, güvenlikle ilgili düzenlemeler gibi– ve vatandaşlarını, bu ihtiyaçların kendi ihtiyaçları olduğunu kabullenmeleri için iknaya çalışır. Bu ihtiyaçları zorla kabul ettirme arzusuyla özgür bir toplumun bunları kabul ya da reddetme arzusu arasında sürekli bir gerilim vardır. Demokratik eğitimin esas temeli, demokratik bir toplumun kendini, bu gerilimi kabul ederek, zora düşük ölçüde başvurma yolları arayarak ve iki ihtiyaç biçimi arasında daimi bir pazarlığı ve değerlendirmeyi teşvik ederek sürdürmesinde yatar.

Amy Gutmann, demokratik eğitimi haklı çıkarmakta ne özgürlüğün, ne de erdemin kullanılabileceğini gayet inandırıcı bir biçimde dile getirir:

> Haklılık zeminini gelecekteki özgürlükten somut bir amaca –mutluluk, özerklik, entelektüel yetkinlik, kurtuluş ya da toplumsal refah gibi– kaydırmak, sadece aynı sorunu tekrar yaratmaktır. Bu standartların hiçbiri, iyi yaşam ve iyi toplum anlayışları, (haliyle münhasır) bir eğitim otoritesi tarafından kurumsallaştırılmış iyi (ama haliyle tarafsız olmayan) bir

eğitim anlayışının tehdidi altındaki vatandaşların duyduğu hoşnutsuzluk karşısında, haklılık sorununu çözecek kadar kapsayıcı değildir.[23]

Gutmann, buradan yola çıkarak, yanlı demokratik eğitimin ana haklılık zemininin, demokratik toplumun kendisinin korunması ve geliştirilmesi olduğunu tartışır. Ama kuşkusuz bu, başka amaçların dışarıda bırakılması demek olmayıp, sadece, demokratik bir toplumdaki genel eğitimin haklılık zemini olarak başka hiçbir amacın hizmet edemeyeceği anlamına gelmektedir. Aslında mutluluğun, herkes tarafından yaşamın bir amacı olarak kabul edilmesi nedeniyle eğitimin bir amacı olarak kabul edilmesi gerektiğini söyleyip duruyorum. Herkesin aynı mutluluk anlayışını benimsediği konusunu tartışmamız gerekmiyor. Çoğulcu demokratik bir toplumda, mutluluğu bir eğitim amacı olarak tesis etmek en azından iki anlama gelir. Birincisi, öğrencilerin mutluluk hakkındaki görüşlerin çeşitliliğini anlamalarına ve analiz ve uygulamayla, kendilerine ait savunulabilir bir mutluluk konumu oluşturmalarına yardımcı oluruz. İkincisi, yaptığımız her şeyi, mutluluğa dair esaslı görüşlerin ışığı altında değerlendiririz; eğer önerdiğimiz şey (sorumlu bir mevkiden ele alınıp tartıldığında) bariz mutsuzluklara neden oluyorsa, yapmakta olduğumuz ya da bir başka açıdan mutluluğa hizmet ettiğini canla başla iddia ettiğimiz şeyi değiştirmemiz gerekir. Rasyonel diyaloğun bu hayati biçimi, hem eğitim hem de demokrasi için esastır.

Gutmann'ın analizi aptallığa karşı şerbetli değildir. Zıt demokrasi görüşleri, farklı eğitim felsefelerinin doğmasına yol açmış ve bunlar demokrasi adına hararetle tartışılmıştır. Burada Dewey-Hutchins tartışmasına kısaca dönmek yararlı olacaktır. Her ikisi de demokrasi adına eğitim tavsiyelerinde bulundular. Hutchins bütün gençlerin ortak bir eğitimden geçirilmesinin, demokrasinin sürmesi için gerekli bağlılığı ve bilgiyi sağlayacağına inanıyordu. Ancak biliyoruz ki, bu tek tip müfredat birçok öğrenciyi köreltmekte ve başka alanlarda yetenekli olanların özgüvenlerini yitirmelerine yol açmaktadır. Daha önce kullandığım dilde, Hutchins dışavurulan ihtiyaçlar üzerinde az, çıkarsanan ihtiyaçlar üzerinde ise çok durur. Sanki demokrasiyi, geleneklerinin yeni bir neslin tamamına aktarılmasının gerekli ve mümkün olduğu değişmez bir biçimmiş gibi kurmaya çalışır. Vatandaş-

lar haklarını hakkıyla kullanmayı ve ödevlerini etkin bir biçimde yerine getirmeyi, ancak bu bilgi sayesinde başarabilirler.

Dewey, ortak değerlere ve kültürel aktarıma olan ihtiyacı reddetmiyordu, ancak her ikisinin de iletişim arzusuna ve sürekli araştırmaya duyulan bağlılığa dayandığına inanıyordu. Onun bakış açısından demokratik katılım için gerekli olan, ortak bir olgusal bilgi havuzu değil, süreçlerin kavranması ve sürekli iletişime ve araştırmaya karşı açık fikirli bir bağlılıktı.[24] Dewey için demokrasi ahlaklı (ya da toplumsal) bir ortak yaşama tarzıdır ve bu, sürekli inşa halinde olan bir şeydir. Dewey'i eğitim programlarını planlarken izlediğimizde, mevcut sorunları çözmekte ve geçerli koşulları yerine getirmekte bize rehberlik eden kültürel bir bilgi havuzundan yararlanırız. Geçmişte oluşturulmuş ve kullanılmış muazzam bilgi deposunun üzerinden bir çırpıda geçemeyiz.

Eğer mutluluğu eğitimin bir amacı olarak alıyorsak, Dewey'in yaklaşımı çok üstün gözükür. Onuncu Bölüm'de gördüğümüz gibi, okullarda meşru olan her insani yetenek teşvik edilmelidir. Ne kulvarlar arasında bir hiyerarşi oluşturulmalı, ne de eşitlik adına herkes "en iyi" akademik kulvarda yürümeye zorlanmalıdır. Öğretmenler ve müfredat yapıcılar, dışavurulan ve çıkarsanan ihtiyaçlar arasındaki gerilimin her zaman farkında olmalı ve ikisinin müzakeresi, eğitim sürecinin düzenli bir parçası haline gelmelidir.

Okul müfredatlarında Dewey'in de ötesine geçen tadilatlar yapılmasını önereceğim.[25] Dewey, geleneksel konuların öğretiminde yeni mantıklar ve yeni öğretme yolları önerirken, ben müfredat ve ders yapısının tamamını sorgulayacağım. Varoluşla ilgili büyük soruları nereye havale edeceğiz: Nasıl yaşamalıyım? Hayatın bir anlamı var mı? İyi olmak ne demek? Peki ya mutlu olmak? Geleneksel olarak kadınlarla özdeşleştirilen konuları nereye havale edeceğiz: Bir ev kurmak ne demek? İyi ebeveynlik nasıl olur? Yaşlı ebeveynlerimize neler borçluyuz? Peki ya başkalarının çocuklarına? Ve şu andaki zülfiyare dokunan soruları nereye havale edeceğiz? Barışı nasıl sağlar ve koruruz? Şiddete ve zulme ne derece muktediri(m)z? Doğal çevremizi nasıl iyileştirir ve koruruz? İnsan dışındaki hayvanlara neler borçluyuz? Dogmalara ya da hurafelere saplanmadan, manevi tarafımızı tatminkâr bir biçimde nasıl geliştirebiliriz? Mutluluk nedir ve insan onu nasıl bulabilir?

Bunların hiçbiri Hutchins, Adler ve Hircsh gibi gelenekçilerin baştan aşağı yanıldıklarını göstermez. Onların bağlandığı geleneklerde büyük bir güzellik ve bilgelik vardı. Bizi –ve herhangi bir demokratik toplumu– ilgilendiren soru, yakışıksız biçimde zorlamadan ve öğrencilerin yeteneklerini ve amaçlarını gözden kaçırmadan, bu malzemeyi nasıl kullanıma hazır hale getirebileceğimizdir. Demokrasi, hem kendini korumasına, hem de her bireyin gelişmesine imkân verecek bir tarzda yorumlanmalı, kapısını, daha iyi bir birliktelik tarzının bulunabileceği olasılığına her zaman açık tutmalıdır. Böyle inşa edildiğinde, insan yaşamını zenginleştiren koşullara katkı yapar.

Katılmayı ve Hizmet Etmeyi Öğrenme

Bu bölümün başında, çoğumuzun en büyük mutluluğu kişiler arası ilişkilerde ve/veya mesleki yaşamda bulduğunu belirtmiştim. Ancak, topluluk yaşamı ve özellikle de demokratik bir yaşam tarzı, bu birincil iyiliklerin üzerine oturabileceği bir zemin sağlar ve böylelikle mutluluğa, dolaylı da olsa ciddi bir katkı yapar.

Topluluk hayatına etkin katılım aynı zamanda doğrudan bir mutluluk kaynağıdır. Sözgelimi, gönüllü çalışmalar sayesinde yaşamda yeni bir amaç bulan emeklileri hepimiz sık sık duyarız. Yüksekokullarda okuyan ayrıcalıklı birçok genç, İnsanlık için Habitat, Barış Gönüllüleri ya da Büyük Biraderler gibi gönüllü kuruluşların üyesidir. Kimi dini ya da etnik hayır işlerinde çalışır, kimi vaktinin büyük bölümünü açlık, sokakta barınma, madde bağımlılığı ya da sakatlık gibi belli sorunların giderilmesi için harcar. Eski kuşaklarda, gönüllü işlerin çoğu kadınların (yuva kurucular/evi ev yapanlar) omuzlarındaydı ve bu kimi geleneksel çevrelerde hâlâ geçerlidir. Bugün kadın olsun, erkek olsun, birçok profesyonel, vaktini ve becerilerini, karşılığında herhangi bir ücret almaksızın, sundukları hizmetleri karşılama gücü olmayanlara cömertçe ayırmaktadır.[26]

Başkalarına hizmet etmek, gönüllülerin mutluluğuna en az üç yoldan katkıda bulunur. İlki, kendilerine yardım edilenlerle ve diğer gönüllülerle kurdukları ilişkilerin yakınlığında, çok sıcak bir beraberlik bulur ve mutlu olurlar. İkincisi, gönüllüler genellikle başkalarının ihtiyaçlarını

hisseden ve cevap veren kişilerdir. Daha önce de gördüğümüz gibi, insanın kişisel mutluluğu gerçekleştirmesinde, mutsuz olma kapasitesine ve onu giderme azmine sahip olması önemlidir. Bu kapasiteye ve azme sahip insanların, Reinhold Niebuhr'un tanımıyla, genellikle *rahatsız* bir *vicdanı* vardır. Kendi mutlulukları en azından kısmen, başkalarının çektiği acıyı dindirmelerine bağlıdır.[27] Üçüncüsü, gönüllüler genellikle çalışmalarının, topluluk ruhunu ve demokratik bir araya gelme tarzını diri tuttuğunun farkındadırlar. Onlar, topluluk hayatına katılmak ve demokrasiyi ilerletmekle, kişisel mutluluk temellerinin sağlam kalmasına da hizmet etmiş olurlar.

Topluluğa katılma ve hizmet etme, okullarda birçok bakımdan yüceltilebilir. Kimi liselerde mezun olmak için sakatlara, yaşlılara ve muhtaçlara hizmet etmek şarttır ve bu tür hizmetleri öğrenmeye olan ilginin arttığı görülmektedir. Fakat tam da liberal pazar toplumlarındaki okulların yapısı yüzünden, bu tür girişimler güçleşmektedir. Bir hizmet gerektiğinde (notlu bile olsa), öğrenciler de veliler de "asıl" derslerin vaktinden çalınmasına kızmaktadırlar. Okullarda öğretilen, asıl derslerde en yüksek notları almak için kıyasıya yarışmaktır ve bir sonraki etaba iyi bir yerden başlayabilmek için, o etabı kazanmak gerekmektedir. İnsanın iyi bir yüksekokula gidebilmesi için lisede, yüksek ücretli bir iş bulabilmesi için de yüksekokulda iyi bir ortalama tutturması şarttır. Yükselmeyi garanti etmek için, bundan sonra sıra iş arkadaşlarını safdışı bırakmaya gelecektir. Belki de insan ancak emekli olunca rahatlayıp başkalarıyla işbirliği yapabilir.

Okulların, temel yapılarını değiştirmedikçe, ortak yaşamdan alınan mutluluğa katkıda bulunamayacaklarını öne sürmek, insana karamsarlık gibi gelebilir, ne var ki durum tam da öyledir. Daha önceki bir bölümde, kendilerine hep "her şeyde her zaman en iyisini yapmalısın" denen ve onca gayretten sonra iyi not almayan öğrencilerin çektiği acıyı belirtmiştik. Sistemde son derece vahim bir yanlışlık vardır. Bu yetmezmiş gibi bir de, öğrencilerine, yüksek notlar almanın yollarını öğretebilmek için çırpınan öğretmenlere, bol not vererek not enflasyonuna katkı yaptıkları için kabahat bulunmaktadır. Sanki iyi notların sahiden kıtlığı varmış gibi! Öğretmenler ne yapsın? En iyilere, gerçekten de yüksek notlarla donanmış kar-

neler verebilirler. Eğer bir soru sorulacaksa, o da öğrencilerin bu notları alıp alamadıkları ve aldılarsa nasıl aldıkları olmalıdır. Eğer öğretmen notları öylesine verdiyse, o zaman değerlendirme sorgulanmalıdır. Ama eğer öğretmen çocukların iyi notlar almaları için yaratıcı ve destekleyici biçimde çalışmışsa, bu nazik çalışması nedeniyle takdir edilmelidir.

Hizmet etmeyi öğrenmeyi ve topluluğa katılımı çekici ve önemli hale getirmenin bir yolu, bunlara, diyelim ki cebir ve Fransızca ile aynı statüyü vermektir. Peki, bu ne anlama gelir? Tabii ki, deneyimin rekabet içinde değerlendirilmesi ve en yüksek notları sadece bir avuç en iyinin alması. İstenen iş zor ve entelektüel çaba gerektiren türden olmak zorundadır ve pek muhtemeldir ki, bu dersten de korkulacak ve nefret edilecektir. Bu şekilde iş görmeye dair ciddi kuşkularımı zaten açıklamıştım.

Öğretmenler ve okul personeli için bir alternatif, öğrencileri kendi seçecekleri hizmetlere katılmaya davet etmektir. İlk tanıştırma dönemi dışında hiçbir zorlama olmayacaktır. Öğrenciler, bir hizmet dalını seçmeye mecbur bırakılabilirler, ama hem dal değiştirmelerine izin verilmelidir, hem de herhangi bir not söz konusu olmamalıdır. Heyhat –hizmetin cebirle aynı statüye sahip olması yolundaki ümidimiz de suya düştü. Mevcut okul yapısı içinde, bu tür bir eşitliğin sağlanabileceğini pek sanmıyorum.

Bu faslı karamsar bir notla bitirmemek için, hizmet etmeyi öğrenmenin hâlâ çekici hale getirilebileceğini eklemek istiyorum. Mevcut okul sistemi içinde bu, mutluluğa pek fazla hizmet edemez ama o yapıyı değiştirme yolunda uğraşmaya başlayabiliriz.

Bu bölümde, topluluğun mutluluk ya da acıya hangi açılardan katkıda bulunabileceğini gördük. Topluluk mensubunu toplumsallaştırır; bu süreçten kaçış yoktur. Ancak iyi bir eğitsel sistem, öğrencilerin toplumsallaşma süreci üzerinde fikir yürütmelerine ve onu anlamalarına yardımcı olur. Hangi standartların, bireysel gelişime ve toplumsal düzene faydalı olduğunu kabul edeceğim? Başkalarına zarar vermeden kendimi geliştirmem uğruna reddedebileceklerim hangileri? Hangilerini ahlaki açıdan kesinlikle reddetmeliyim? İnsanı itaate zorlayan, kuşkulu baskılara karşı çıkacak gücü nereden bulacağım?

Ardından yüzümüzü, demokrasinin mutluluğa yaptığı muhtemel katkılara çevirdik. Eğer demokrasi her an yeniden inşa edilen, dinamik bir süreç olarak görülür, ortak değerleri zorlamadan üreten bir iletişim ve araştırmaya bağlılıkla tanımlanır ve mensuplarının kişisel gelişimini desteklerse, mutluluğa katkı yapacaktır. Böylesi bir sistemde, özgürlük bu tür karar süreçlerini destekleyen bir çevrede, bilgiyle donanmış olarak karar alma kapasitesi biçiminde tanımlanır ve eşitlik de bireyin her türlü insani yeteneğinin ve ilgisinin tam anlamıyla gelişmesine toplumsal bir destek biçiminde kavramlaştırılır. Bu arada demokrasinin, bu kadar çok karar verme gerektirdiği için mutluluğa bir yük bindirdiğini de kaydedelim.

Son olarak, katılımın ve hizmetin bireysel mutluluğa yaptığı dolaylı katkılara baktık ve okulların temel yapısı değişmedikçe, böyle bir katkının gerçekleşemeyip, daha çok bir ideal olarak kalacağı sonucuna vardık.

On İkinci Bölüm

OKULLARDA VE SINIFLARDA MUTLULUK

Önceki bölümlerde, mutluluğa dair çeşitli görüşleri ve ilgili konulardan, okullarda ele alınabilecek geniş bir başlıklar dizisini tartıştık. "Gençleri mutlu bir hayata en iyi nasıl hazırlarız" gibi uçsuz bucaksız bir konuya daldık. Ancak mutluluk, gelecekteki yaşamda kazanılacak ya da onun için vaat edilen bir durum değildir. Haldeki mutluluğumuz gelecekteki mutlulukla uyuşabilir, hatta onun aracısı bile olabilir. Bu yüzden eğitimciler, öğrencilerin mevcut deneyimlerinin niteliğine dikkat etmelidir.

Bu bölümde, mutluluk hakkında öğrendiklerimizi, sınıf hayatına ilişkin bazı tavsiyelerde bulunmak için kullanacağım. Ardından da, daha önce belirtildiği gibi, mutluluk amacını kendimize rehber alarak, işimizi nasıl analiz edip değerlendireceğimizi göstereceğim.

Mutlu Sınıflar

İhtiyaçların karşılanması, mutlulukta önemli bir faktördür. Ancak ihtiyaçlar dışavurulan ya da çıkarsanan ihtiyaçlar olabileceği gibi, bireyler de her zaman neye ihtiyaç duyduklarını bilemeyebilirler. Üstüne üstlük, ihtiyaçları salt isteklerden ayırt etmek her zaman kolay değildir ve isteklerin tatmini de haz biçiminde mutluluğa katkıda bulunur. Çoğu mutluluk biçimini ihtiyaçların karşılanması genel kategorisi altında tartışabilirdik, ancak aralarından bazıları kendi başlarına öylesine önemlidir ki, bir sınıf yaşamının rutinine nasıl girdiklerini görmek için onlara ayrıca eğilmemiz gerekiyor.

Günümüz okulları fiziki ihtiyaçların karşılanması konusuna biraz dikkat ederler. Aç çocuklara ya bedava ya da düşük bedelle yiyecek verilir. Ne var ki, Amerikan toplumunun, çocukların fiziki ihtiyaçlarını karşılayabilmesi için katetmesi gereken daha çok yol vardır. Bir sürüsünün diş sorunu vardır, ama ailelerinin bunu karşılayacak gücü yoktur. Yine birçoğu hiçbir sağlık sigortası kapsamında değildir; bir kısmının göz muayenesinden geçirilmesi ve gözlük kullanmaları gerekmektedir. Karnı doymayan, diş ağrısı çeken ya da gözleri iyi görmeyen çocuklar herhalde

mutlu değildir ve böyle çocuklarla dolu bir sınıf da herhalde bir mutluluk yeri olamaz.

Çocukların karnını doyurmasını sağlayıp önemli bir ihtiyacı karşılarken bile, genellikle onların üzerine psikolojik bir yük yükleriz. Bu suretle herkesin önünde yoksul, yardıma muhtaç damgasını yemiş olurlar. Tüm çocuklara her gün düzenli olarak yemek çıkarmak daha iyi bir alternatiftir. Yemek zamanları, öğrenime verilen bir ara değil, eğitim deneyiminin asli bir parçası olmalıdır.[1] Birçok iyi evde, yemek zamanı, eğitmek için ciddi bir fırsattır –kibar davranmayı öğrenme, meraklı yetişkinlerle sohbet etme, başkalarının dünyasında neler olup bittiğini sezinleme, beslenme hakkında bir şeyler öğrenme ve gelecek olayları planlayabilme fırsatı. Bağımsız birçok okul, yemek zamanlarını, bir tam eğitim günü içine çoktan dahil etmiştir.

Eleştirmenler, benim tavsiyelerime üç bakımdan itiraz edebilirler. İlki, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin yoğun bir günlük ders programı içinde, bir teneffüse ihtiyaçları olduğunda ısrar edebilirler. Bu itiraz, eğitimi kahredici bir görev, çok zor bir iş gibi gören ve hepimizin kaçınması gereken bir bakışı açığa çıkarır. Oysa eğitimi bir birlikte yaşama ve öğrenme tarzı, bir dünyada oluş biçimi olarak gören bakış, tüm resmi değiştirir. Bu açıdan ele alındığında, yemek zamanı, daimi öğrenme ve dostane karşılıklı ilişkiler için sadece farklı bir ortamdır. Eğer bir tür kaçış olarak anlaşılması gerekiyorsa, bu daha özgür, daha az şeklî ve fiziki olarak tatmin edici bir ortama doğru bir kaçış olabilir.

Düşüncelerime karşı getirilen ikinci itiraz onun aşikâr pahalılığını mercek altına alır. Okul idaresi zaten çok pahalı bir iştir, buna bir de durumu iyi olan çocuklara yemek çıkarmayı eklemek, artık iyice fantezi gibi olur. Ancak okullar velilerden para yardımı isteyebilirler. Bir hesap çıkarılıp, yardım talebiyle birlikte bütün velilere gönderilir ve bu yardım toplama işi, velileri, okulun bir tüketim malı değil bir kamu malı olduğuna ikna etmeyi hedefleyen, sürekli bir programın bir parçası haline getirilebilir. Sivil bir sorumluluk üstlenmeye çağrılan birçok veli, kendi çocuklarının beslenmesi için gerekenden biraz daha fazlasını vermekten memnuniyet duyacaktır. Zaten eğer aksi olursa, işimiz iştir!

Üçüncü itiraz, veli hakları üzerindeki o fazlasıyla bildik vurgunun bir varyasyonudur. "Okulun çocuğumu beslemesini istemiyorum! Onun öğle yemeğinde ne yiyeceğine *ben* karar veririm, kahvaltısını da *ben* veririm!" Eh, pekâlâ. Çocuklar okulun önlerine koyduğunu yemeye zorlanmamalıdır, ama eğer yemeğe katılırlarsa, yemek parasını kimin karşılayıp kimin karşılayamadığı konusu bir farklılaşma zemini olmaktan çıkar. Hatta yetişkinlerin güne kahveyle başlaması gibi, çocukların da meyve suyu ve sohbetle başlamak üzere toplanabileceği, "yiyeceksiz" kahvaltı masaları bile olabilir. Veli hakları türünden itirazlar, iyi niyetle ve biraz da hayal gücüyle karşılanmalıdır. Buraya kadar gelen itirazların hiçbiri, yemekleri eğitim gününe dahil etmenin getireceği avantajları aşabilmiş değildir.

Toplum olarak kendimizi, öteki nesnel ihtiyaçların karşılanmasına vermeliyiz. Çocuklarımızın bir kısmının, iyi ısıtılmayan, iyi aydınlatılmayan, pencerelerine tahtalar çakılmış, sınıfları tıka basa dolu, dinlenme odaları pis, merdivenleri tehlikeli okullarda okuması, bizim için ahlaki bir ayıptır.[3] Bu koşulların devamından ötürü utanç duymalıyız ve bu konuda hiçbir karşı tez ileri sürülemez. Ayrıca, daha iyi koşullardan yana tezimizi savunurken, onu asla çocukların daha iyi ortamlarda daha iyi öğrenecekleri temeline dayandırmamalıyız. Muhtemelen daha iyi öğreneceklerdir ama biz, daha iyi koşulların peşine, toplum olarak vicdanımız rahatsız olduğu için düşmeliyiz. Başkalarının sefaleti mutluluğumuzu hırpalamalı ve çocuklar, daha iyi yaşama ve öğrenme koşullarını kazanmak zorunda kalmamalı.

Dışavurulan ve çıkarsanan ihtiyaçlar ayrımı, ihtiyaçlarla mutluluk arasındaki bağlantıyı çözümlememizde yardımcıdır. Okulların karşıladığı ihtiyaçların çoğu çıkarsanan –yani, yetişkinlerin çocuklara dayattığı– ihtiyaçlardır. Bu ihtiyaçların ortaya konması bize bir tür haklılık duygusu kazandırır ve bu ihtiyaçların gerçekten birer ihtiyaç olduğuna inanmamız, çocuklara rahatça uyguladığımız baskı için de bir doğrulama zemini sağlar. Çıkarsanan ihtiyaçların tespiti ve izlenmesi konusunda kılı kırk yarmamız gerektiğini zaten belirtmiştim; aynı zamanda, çocukların dışavurduğu ihtiyaçlara da saygıyla kulak vermeliyiz.

Mutlu sınıfların bir özelliği, dışavurulan ve çıkarsanan ihtiyaçlar arasında daimi bir müzakere dengesi bulunmasıdır. Öğrenciler, kendilerine sü-

rekli özen gösteren öğretmenleri için bir şeyler yapacaklardır ve özen gösterme, özen gören kişinin dışavurduğu ihtiyaçları dikkate almayı da gerektirir. Yetişkinler kuşkusuz bu ihtiyaçları etkilemeye –uygun olmayanları törpülemeye, bazı istekleri gerçek ihtiyaçlar biçimine sokmaya, çıkarsanan ihtiyaçların dışavurulan ihtiyaçlara dönüşümünü kolaylaştırmaya– çalışacaklardır. Bu çabalar büyük bir hassasiyetle ve her zaman öğrencinin belirttiği ihtiyaçların yol göstericiliğinde yürütülüp, gerekli değişiklikler öyle yapılmalıdır. Okurlar, sınıfları bu perspektiften görmeye (gerçek ya da kurgusal anlamda) davet edilmelidir. Denge nasıl kurulur? Dengenin mutluluğa olan katkısı nedir? Yalnızca mevcut öğrenme üzerinde değil, öğrenime devam etme isteği üzerinde de etkisi var mıdır?

Dışavurulan o denli evrensel bir ihtiyaç vardır ki, bazen (yanlışlıkla) mutlulukla bir tutulur. Bu hazdır. Geçmişteki, hatta günümüzdeki birçok eğitimci, sınıfta hazza, pek az gerçek iş yapılıyor oluşunun bir işareti olarak bakar. Yıllar önce, bir grup ilkokul öğretmeni bana, benim gayet harika olduğunu sandığım bilimsel bir programdan vazgeçmek üzere olduklarını söyledi. Öğrenciler çok eğleniyordu, ama öğretmenler, çocukların ne öğrendiği konusunda pek emin değillerdi. Öğretmenlerin, öğrencilerinin neler öğrendiğinden büyük ölçüde haberdar olmaları gerekir; bu onların işinin önemli bir parçasıdır. Belki bu öğretmenler fen konusunu, karar vermelerine yardımcı olacak kadar iyi bilmiyor ya da öğrencilerinin heyecanından ve eğlenmesinden rahatsızlık duyuyorlardı. Fen konularının başını kaldırmadan çalışma gerektirdiği varsayılırken, bu çocuklar eğleniyordu.

Oyun, özellikle ilkokul öğrencilerinde, öğrenmeye doğrudan katkı yapar ve oyunun öğrenmedeki etkisinin gücünü, bütün öğretmenler bilmek zorundadır.[3] Okumayı henüz sökememiş ortaokul öğrencileri hakkındaki üzüntü verici hikâyeyi okuyuşumun üzerinden henüz çok zaman geçmedi. Bu çocuklar (hiçbiri özel eğitim öğrencisi değildi) kendi adlarını bile okuyamıyorlardı. Bu nasıl olabilir? Demek ki bu çocuklar oyun tahtası üzerinde oynanan oyunları da oynayamıyorlardı –hele oyuncuların sürekli, okumalarını gerektiren kartlar çektiği Monopol oyununu hiç. Demek ki bu çocuklar şimdiye kadar tahta veya mukavva bir tabla üzerinde oynanan hiçbir oyun oynamamıştı. Bütün sınıfların bu tablalar üzerinde ve kartlarla oyna-

nan oyunlarla donatılması ve bu oyunları oynamanın ders gününün bir parçası sayılması gerekir.

Bu oyunlar sayesinde ne öğrenilir? Oyunlarla birleştirilen öğrenme hikâyelerinin anlatıldığı pek çok biyografi vardır, ancak eğitim araştırmacılarının oyunlar ve onların etkileriyle özdeşleştirilen örgün olmayan öğrenme biçimlerini çok daha yakından incelemeleri şarttır. Öğretmenler bu hikâyeler üzerinde çalışmalı, ancak aynı zamanda gözlemlemek, düşünmek ve denetlemek üzere kendi öğrencilerini de izlemelidir.

Eğlencenin ilkokulla birlikte bitmesi gerekmez. Öğretmenler işledikleri konuların dinlendirici taraflarını da bilmelidir. Sözgelimi matematikte, öğrenirken eğlendiren sürüyle bilmece, kuramsal sayı hilesi, paradoks ve geometrik acaiplik vardır. Eğer öğretmenler bu tür dinlencelerin altında yatanı anlamazlarsa, öğrenciler yine eğlenir ama öğrenme kısıtlı kalır. Deminki kamçılayıcı ilkokul fen programını reddeden öğretmenler de işte bu müşkülle karşı karşıyaydılar. Fen konusunda yeterince bilgili değillerdi. Demek oluyor ki, sınıftaki işe yarar eğlence, önemli ölçüde öğretmenin bilgisine ve yaratıcılığına dayanır.

Eğitimde hazzın oynadığı bir başka rol daha vardır. Whitehead, "eğitimin ritimleri"ni tartışırken, *romans* adını verdiği ilk aşamayı vurgulayarak, öğrenmenin aşamalarını tarif eder:

> Romans aşaması ilk anlama aşamasıdır. Konu, yeni olmanın getirdiği bir canlılığa sahiptir; bünyesinde anlık sezgilerin yarı-yakaladığı, materyalin zenginliğinin yarı-sakladığı olasılıklarla keşfedilmemiş bağlantılar içerir... Romantik duygu, esasen, aralarındaki bu keşfedilmemiş ilişkilerin, çıplak olgulardan idrak alanına yaptığı yolculuğun sonucu olan heyecan duygusudur.[4]

Bir şey bize haz verdiğinde, onu daha yakından tanımak isteriz. Kuşkusuz romans aşamasının, eğlenceden çok bilmece ve entrikayla ayrışması da mümkündür. Ama insan gerçekten öğrenmek istediği ve nihai sonuç da derin bir tatmin olduğu için, bulup çıkarma süreci o zaman bile eğlenceli olabilir.

Okullarda gerçek bir değişim konusunda büyük bir coşkunun yaşandığı 1960'lara ve 1970'lerin başlarına ait hikâyeleri okumak cesaret kırıcıdır.[5] Eleştirmenler, dönemin çoğu sınıfının ayırt edici özelliği olan sıkıntı ve düşüncesizliği şiddetle eleştirmişlerdir. Anne Long şunları yazmıştır:

> Kamu okullarında sürdürülmekte olan "akademik öğretimin" yüzde 95'inin, buna maruz kalan çocuklar açısından ipe sapa gelmez zırvalıklar olduğuna tamamen kaniyim. Çocukların asıl aldığı ders, öğrenmenin sevimsizliği, kitaplarda neşeden eser bulunmayışı, aritmetiğin kahredici liği, insanın kendi soruları yerine başkalarının sorularına cevap vermesinin sıkıcılığı, kendileriyle öğretmenleri, hayatlarındaki anlamlı herhangi bir şeyle okulları arasındaki mesafenin muazzamlığıyla ilgilidir. Bir gencin bana söylediği gibi: "Okulda olmak tıpkı otobüste olmak gibi bir şey; orada öylece oturup dünyanın önünüzden geçip gitmesini seyrediyorsunuz ve on beşine kadar da yerinizden kıpırdayamıyorsunuz."[6]

Aradan otuz yıldan fazla zaman geçti ve durum bir bakıma, reformcuların değişim diye haykırdığı 1960'lardakinden de kötü. Standart testlerin etkisi, zaten sıkıcı bir hayatı iyice çekilmez bir hale getiriyor. Öğrenciler de öğretmenler de hemen test edilebilir becerileri ve gerçekleri yağmalamak için ölümcül bir savaşın tutsağı olmuş durumdalar. Notlar önümüzdeki birkaç yıl için yükselse bile (ki bu hiçbir şekilde kesin değil), ne kadarlık bir sürekli öğrenmenin gerçekleştiği belli değil.

Haz almanın yanı sıra acının olmayışının da mutluluğa katkı yaptığı ya da en azından acının insanı mutsuz ettiği konusunda da J. S. Mill'le hemfikiriz. Acıyı hafifletmekte makul ölçüde ilerlemeler kaydettik. Günümüz okurları, daha otuz yıl önce öğretmenlerin öğrencilere yönelttiği (ya da onlar hakkında sarf ettiği) ruh köreltici hitapları duysalardı şaşkına dönerlerdi.[7] Öğretmenler artık çok daha dikkatli ve düşünceli olmak zorunda ve zaten bu çoğunun kendi tercihi, ama halen birçok kötü davranış da sürüyor.[8] Sınıflarda alayın ve aşağılayıcı sözlerin hiç yeri yok ama bunlar yine de olmakta.

Veliler ve öğretmenler olarak bazen çocuklarımıza ve öğrencilerimize istemeden acı çektiririz. Hepimizin kusurları vardır, farklı güçler arasında-

ki etkileşimlere eşlik eden acıyı yok etme umudu ise yoktur. Ancak onu hafifletmeye çalışabilir ve yaptığımız her şeyi, acıyı mümkün olan her yerde ortadan kaldırmaya yönelik bir bakışla analiz edebiliriz. Eğer kişisel kusurumuz varsa, bunu kabul edip özür dileyebiliriz. Eğer hata okulun yapısındaysa, onu değiştirmeye çalışabiliriz.

Burada basit bir örnek işe yarayabilir. Jules Henry, 12/16 kesrini sadeleştirmeye çalışan Boris adlı bir oğlanın hikâyesini anlatır. Boris ancak 6/8'e kadar gelip durur. (Onun elini tutan neydi acaba? Yoksa, bir problemde 2'ye bölmeye sadece bir kez izin verildiğini mi zannediyordu? Matematik sınıflarında bir anda acayip şeyler oluverir.) Peggy adlı bir başka öğrenci problemi çözer. Henry'nin yorumu "Boris'in hatası, Peggy'nin problemi çözmesini sağladı" biçimindedir.[9]

Çoğu çocuk böyle ufak tefek hataları ciddiye almaz, ama bu tür olaylar bazen de ciddi acılara neden olur, ancak onları en aza indirgemenin de yolları vardır. İlki, gönüllü olmayan öğrencileri zorla tahtaya kaldırma uygulamasından vazgeçmektir. Ama vicdanlı öğretmenler bu noktada "Biz bütün öğrencileri katmak istiyoruz, oysa bazıları hiçbir zaman gönüllü olmayacaktır," diye karşı çıkacaktır. Öyleyse ne yapalım? Öğrencileri ikişer ikişer gruplayıp çözüm üzerinde çalışmalarını isteyebiliriz. Bu stratejiyi, matematik öğretmenliği kariyerimin son yıllarında akıl ettim, keşke daha önce düşünebilseydim. Birkaç çift problemi tahtada çözerken, ötekiler de yerlerinde çözmeye çalışırdı. Ardından her çift çözümünü anlatırdı. Takılıp kaldıkları da olurdu ve bu gibi durumlarda çözüme yardım ederdim. Herkes meşgulken ben gruptan gruba dolaşırdım ve kimse benim müdahalelerime fazla dikkat etmezdi. Öğretmenin hata saymadığı küçük bir hata bile paylaşıldığında o denli kolay kabul edilir ki, şaşarsınız. Üstelik başarı paylaşılmakla azalmaz.

Üniversitedeki sınıflarımda, ilk çözümü kullanırım. Daha sınıfın başında öğrencilere, büyük ölçüde onların insafına kaldığımı, çünkü gönüllü olmayan hiç kimseyi derse kaldırmayacağımı söylerim. Belki de bunun bir sonucu olarak rahatlayıp hayallere dalan ve kimi önemli öğrenme fırsatlarını kaçıranlar da olur, ama en azından korkmaları gerekmez. Öğrenmenin acı ve korkuyla birlikte anılmasını istemem.

Bu, kafası karışan ya da utangaçlığından hata yapan öğrencileri kurtarma sorununu çözer mi? Hayır, çözmez. Gönüllü öğrenciler de hata yapabilirler, kafaları karışabilir, hatta nahoş yorumlarda bulunabilirler. Kimi öğretmenler öğrencinin ağzından çıkan her şeye "iyi" der ve ardından bir başka öğrenciye geçip, bu kez de onun cevaplarını "iyi" bulurlar. Bu strateji acıyı azaltmaya yarayabilir, ama öğrencinin becerisini artırmaya hizmet etmez; oysa zihinsel becerinin gelişimi, kişisel mutluluğun önemli bir yönüdür. Öğretmenler, daha dürüst tepki gösterme yolları bulmak zorundadır. "Tam öyle değil," veya "şunu biraz daha inceleyelim," ya da "fikrin çok iyi ama X'i yanlış yaptın," yahut "şunu biraz daha tatlılıkla sorabilir misin?" veyahut "sana bir soru sorabilir miyim?" gibi karşılıklar verilebilir. Doğru, destekleyici ve bütün sınıf için yararlı olacak bir cevap bulmak için biraz yaratıcılık, biraz da her öğrenciyi tanımak gerekir. Bu çok hassas işte hiçbir öğretmen mükemmele ulaşmış değildir.

Sınıfların atmosferi mutluluğa duyduğumuz evrensel arzuyu yansıtmalıdır. Acı minimuma indirilmeli (ve asla kasti olarak acı çektirilmemeli), hazza fırsat tanınmalı, mutlulukla istenen eğilimlerin gelişimi arasındaki ilinti açıkça tanınmalıdır.

Doğrudan müdahale karakter gelişimine yararlı olabilir. Öğretmenler sadece acı çektirmekten kaçınmakla yetinmemeli, aynı zamanda öğrencilerin birbirlerine acı çektirmesinin de önüne geçmelidirler. İhlaller olduğunda, daha önce betimlenen anında müdahale, açıklama ve daha iyi bir yol gösterme metodu kullanılmalıdır. Hikâyeler de kullanılabilir ama bunlar kör bir hayranlık ve imrenmeyi değil, eleştirel düşünceyi uyandırmalıdır.

Her öğrenci, günlük olaylarda ve seçilmiş bir çalışma alanında aklını kullanma anlamında entelektüel olarak gelişmelidir. Ayrıca karakter, içindeki her şeyin gelişmesi gereken bir arena olduğu için, ahlaki/toplumsal sorunlara ilişkin eleştirel düşünce herkese yaygınlaşmalıdır. Benzer biçimde kendi kendini anlama mutluluk için o denli önemlidir ki, bu konudaki hiçbir tartışma fırsatı kaçırılmamalıdır.[10] Bunların hepsinin birden altından kalkabilmek, konunun feda edilmesini değil, tam tersine konunun genişletilip derinleştirilmesini gerektirir. Öğretmenler, gerçekten değerli olana dair bilgece hükümler vermeli ve bu durumda bile, seçimler zorlanma-

yıp takdim edilmeli ve hangi kalemlerin ne derinlikte ele alınacağını öğrencinin ilgisi belirlemelidir.[11]

Gerek bu bölümde, gerekse daha önceki bölümlerde, 1960'ların doğurduğu eleştiri ve ümitlere defalarca değindim. O sıralarda ileri sürülen fikirler kimi zaman çılgınca, ama çoğunlukla harika şeylerdi. Kendilerini, standart test puanlarının nasıl yükseltileceği sorusuna değil, çok daha derin "merak nasıl canlı tutulur, gerçek öğrenme (Piaget'nin *gelişimsel öğrenmesi*) nasıl teşvik edilir ve insan denen varlık nasıl tam anlamıyla geliştirilebilir?" sorularına kaptırmışlardı. Paul Goodman dönemin ruhunu şöyle özetliyor:

> Eğitimin her parçası ihtiyaca, isteğe, seçmeye ve denemeye açılabilir. Hiçbir şeyin zorlanması veya dışarıdan ödüller ya da tehditlerle güdülendirilmesi gerekmez... Kaçınılacak şey, boşu boşuna ziyan edilen –kafese kapatılmış, hülyalara dalan, sabote eden ve hile yapan– gençlik yıllarıyla, mesleğin değerini düşüren ve aşağılayan biçimde öğretmenliğin kötüye kullanımıdır.[12]

"*Hiçbir şeyi* zorlamak gerekmez," diyecek kadar ileri gitmeyeceğim. Daha ziyade, eğitimcileri nelerin niçin zorlanması gerektiğini sormaya zorlayacağım. Bazı şeylerin, eğer mecbur edilmezlerse hiçbir canlı onlarla uğraşma zahmetine girmeyeceği için zorlanması gerekir. Bu tür şeyler müfredatı darmadağın eder ve Bruner'in dediği gibi terk edilmelidirler. Diğer bazıları vasıta olarak zorunludur; yani (istediğimiz) Y'yi elde etmek için, (hoşlanmadığımız) X'i başarmamız gerekir. Genelde bu zorunluluk biçimi, öğrencilerin faaliyetleri sırasında kendiliğinden doğar, ama bazen öğretmenler bir şeyler öğrenilmesi gerektiğinde ısrarcı olabilir. Zorlama olmalıdır ama bu, özen ve güven ilişkilerini muhafaza edebilmek açısından her zaman fazladan bir çaba gerektirir. Son olarak da, tüm öğrencilerin güvenliğini sağlamak ve zararlı davranışlarda bulunanların daha iyi ahlaki bir benlik geliştirebilmeleri adına, kimseye zarar vermeyen, düzgün davranışların zorunlu tutulması gerekebilir.

Zorlamanın gerekli olabileceği bir durum daha vardır. Daha önce tartıştığımız, yedinci sınıfa gelip de okuma bilmeyenlerin durumunu ele alalım.

Okulda reformdan yana olanlar, böylesi okul başarısızlıkları hoş görülemez diye tutturmakta haklıdırlar, ama onların yanıldığı nokta, muhtemelen, açık standartlar koymanın ve standart testlerin sorunu çözmeye yarayacağını sanmalarıdır. Üstelik kent merkezlerinde bulunan okulların sorunları, tüm okullar için bir işleyiş örneği oluşturmamalıdır. Aslında soruna bu tür bir yaklaşımın, başarısızlık batağına saplananlara hiçbir yardımı dokunmadan, sağlıklı işleyen okullara zarar vereceği görülmektedir. Eğer 'reform'la geçen bunca yıldan sonra, ancak bir arpa boyu yol alınabilmişse ve öğretmenlerin de, öğrencilerin de mutsuz olduğunu görmüşsek, mutlak bir yenilgiyle karşı karşıyayız demektir. Okuyamayanlar için bir şeyler yapılmalıdır ama çözüm herkes için standart testlerden geçmemektedir.

Isaiah Berlin'in hatırlattığı gibi, bazen bir büyük iyilik uğruna, bir başka büyük iyiliği feda etmemiz gerekir. Eğer, yedinci sınıfa gelip de hâlâ okumayı bilmeyenler için olduğu gibi, çocuklara daha iyi bir temel eğitim sağlayacaksa, okullarda özgürlük ve yaratıcılığın feda edilmesine değebilir. Çocuklarının gelecekteki mutluluğu için endişelenen ilgili veliler, eğer çocuklarının öğrenmesine bir yardımı dokunacaksa zorlamayı hoş görebilir, hatta bunun için baskı koyabilirler. Hali vakti yerinde veliler için, genellikle yoksul okullarda uygulanan zorlayıcı yöntemlere (ödüller, ceza, ezbercilik, disiplin adına ev ödevi) karşı çıkmak, hatta bunlarla alay etmek kolaydır, ama çaresiz veliler okulların işe yarayacak hemen hemen her şeyi denemesine izin verirler.

Zorlayıcı öğrenme metotları kullanmak yerine, öğrenmek isteyenlerle istemeyenleri birbirinden ayırmakla daha iyi edebiliriz. Merhum Al Shanker bu yönde bir tavsiyede bulunmuş ve hem övgü, hem de yergi almıştı. Eleştirmenler onun söylediklerini, okul ödevlerini yapmayı reddeden ve sınıfı rahatsız ederek başkalarının öğrenmesine de mani olan koca bir öğrenci kitlesini basitçe kapı dışarı etmemiz gerektiği biçiminde anladılar. Oysa gençleri ayırmak, onlardan vazgeçildiği anlamına gelmez. Bu, her şeyden önce, işbirliği yapma sözü veren veliler ve öğrenciler için, en üst kalitede öğrenme ortamları sağlanması anlamına gelir. İkinci olarak, bir şeyin değerine olan inancını yitirmiş öğrencilerle –özen ve güven ilişkileri kurarak, ilgili müfredatları temin ederek, onları istekli öğreniciler grubuna katılmaya ikna etme

yolunda çok çalışarak– akıllıca ilgilenebilme demektir. Bu son derece zor ve önemli bir iştir. Bunu yapmak, aynı derecede önemli olan, öğrenmeye susamış ya da en azından istekli olanları eğitme işinden herhangi bir şey alıp götürmez. Bu anlamda, bu iki eğitim uğraşı da aslen iki farklı görevdir.

Genel okullar bu iki ayrı işi tanıyarak, bir arada verimli bir ölçüde yapmaya hevesli değildir. Öğrencileri okuldan uzaklaştırır ya da atarlar, ama sorunlu öğrencileri dönüştürmekle uğraşmazlar, bu arada istekli öğrenciler de ihmal edilir. Kimi kentler biletli (ya da kuponlu) programlar* uygulamaya çalışmıştır, ancak bugün anayasal ilan edilen bu programlar o kadar az öğrenciye hizmet edebilmiştir ki, bir çözüm yerine geçememiştir. Oysa kamu okullarının sorunu ele almaya yetecek binaları, personeli ve tahsisatı vardır. Bu, birçok okulu (ya da okulların bazı kısımlarını) gerçek öğrenme merkezleri olacak biçimde, öğrencilerin ve velilerin başvurabilecekleri ve başvurduklarında kabul edilebilir bir işbirliği ve gayretle karşılaşacakları okullar olarak tanzim etmek demektir.[13] Bu okullardan bir *sürü* olmalıdır –bir eğitim almak isteyen her çocuğu kaldırabilecek kadar çok. Hiçbir çocuk, çekilişte adı çıkmadığı için dışarıda bırakılmamalı ve yine hiçbir çocuk öğrenme güçlüğü çektiği için dışlanmamalıdır.

Diğerleri –terbiyeli davranmak konusunda hemfikir olmayanlar– kovulmamalı ya da adı çıkmış okullara gönderilmemelidir. Onları, kendi eğitimlerine katılmaya davet etmek için yoğun bir çaba harcanmalı ve bu eğitim hem zengin, hem çeşitli, hem de bireyin ihtiyacına göre biçilmiş olmalıdır. Kısa sürede tam zamanlı bir iş bulmaya, madde bağımlılığı ya da zihinsel bozukluklarla ilgili yoğun tedaviye ya da daha ileri düzeyde bir eğitime kapı açmalıdır.

Burada zikredilen tüm sorunları ele almak için koca bir cilt (hatta daha da fazlası) gerekir, ama ana fikir, her sorun üzerinde büyük bir titizlikle dur-

* Voucher sistemi: 1970'li ve 80'li yıllarda, neoliberalizmin öncülerinden ABD ve İngiltere'de yoğun olarak tartışılan ve yer yer uygulanan bu sistemde, devletin ailelere çocuklarının okul seçimi ve eğitim hizmetlerinin maliyetini karşılaması için kupon ya da bilet vermesi öngörülmektedir. Bu öneriye göre bir yandan devlet özel sektörün ürettiği eğitim hizmetini finanse edecek, diğer yandan aileler çocuklarının eğitimi için farklı seçenekler arasından seçim yapabileceklerdir. Ercan, F., "Neoliberal Eğitim Politikalarını Anlamak," *Sivil Toplum*, 3/12, s. 30 –ç.n.

mak, çözümlerini ezip geçici tek bir reform biçimine havale etmemektir. Karşımızda bir tane değil, birçok problem vardır ve bir problemler yelpazesi için tek bir çözüm tatminkâr olmaktan uzaktır. Mevcut deneyimin niteliği önemlidir ve verili bir durumda herkes sağlıklı bir biçimde serpilip gelişmez. Hatta mevcut mutluluğun, kendi başına değerli olmasına ilaveten, gelecek mutluluğun vasıtası olduğu bile söylenebilir. İnsanların, ihtiyaçlarına ve ilgilerine uymayan sınıflarda genellikle mutsuz olduğunu biliyoruz.

Genellikle işe yaradığı kanıtlanmış birkaç strateji vardır. Biri, daha önce önerildiği gibi, istekli olanlarla olmayanları ayırmaktır. Bir diğer siyasa devamlılığı vurgulamaktır. Dokuzuncu Bölüm'de, öğretmenlerle öğrencilerin, tipik olan bir yıl yerine, üç yıl boyunca bir arada devam etmeleri gereğinden bahsettim. Bu siyasa, özen ve güven ilişkileri tesis etmek açısından harikalar yaratabilir, ama eğer mecburi tutulursa gücünü kaybeder. İnsanları birlikte olmaya zorlamak, tam tersi sonuçlar yaratabilir. Birlikte olma kararına, karşılıklı mutabakatla varılmalıdır.

Biletler/kuponlar neden bir çözüm olamaz? İlki, özel okullar çok büyük bir sayıya erişmeden, bilet planları kalabalık öğrenci kitleleri için bir çözüm sunamaz. İkincisi, bilet planlarının en önemli özelliği –bir okulun seçiminde, şıklara sahip olmak– ancak devlet sistemi içinde verimli bir halde ele alınabilir. Üçüncüsü de, bilet, eğitimin bir kamu malı değil de bir tüketim malı olduğu fikrini destekler ve bu son derece tehlikelidir.

Bilet planlarına ve her türlü özelleştirmeye karşı getirilen bu itiraz üzerinde biraz daha durmak istiyorum. On Birinci Bölüm'de, demokratik bir yaşam biçiminin –en azından dolaylı yoldan– hem bireysel hem de ortaklaşa mutluluğu desteklediğini gördük. Kamu okulları demokrasinin korunmasına yarayacak vasıtalar olarak düşünülmüşlerdir. Radikal 1960'ların aleni bir taraftarının, özel girişimce işletilen okullar alternatifinin gelişmesi karşısında heyecan duymaması, ilk bakışta tuhaf gelebilir. Bir dizi okul arasından seçme yapmaktan daha demokratik ne olabilir? Devlet sistemi içindeki alternatifleri –birçok alternatifi– çok hoş karşılayacağımı zaten belirtmiştim.

Genel okulların sunabildiklerinin ötesine niye geçmeyelim? Neden özelleştirmeyelim? Bu soruya cevap olarak kamu okullarının uzun zamandan beri, devletle veliler arasında öğrencinin avukatı olarak yer aldığını belirtece-

ğim. Çocuklara ne veliler sahip çıkmaktadır, ne de devlet. Eğer velilerin çocuklarını, dinsel kurumlarca işletilen okullara göndermek için devlet kaynaklarını kullanmalarına izin verilirse, bazı çocuklar (belki de birçoğu) genel eğitimin sağladığı olanaklardan yoksun kalacaktır. Sözgelimi, ebeveynlerinin köktendinci okullarda eğitilmelerini seçtiği kız çocuklarının durumunu düşünün. Köktendinci eğitimi kendileri için seçmek, yetişkinlerin kesinlikle hakkıdır, ama yargıç William Douglas'ın, çocuklarını liseye göndermemesine izin verilen Amish davasındaki muhalif düşüncesinde işaret ettiği gibi, çocukların haklarını düşünen bir kurum ya da kuruluş da var olmalıdır.[14] Kamu okulu, hiç değilse bu kurumdur. Veliler çocuklarını dini eğitime yönlendirebilirler, ama kamu okulları onlara bilginin soluğunu ve yetişkinliklerinde verecekleri kararlar için gereken kritik becerileri kazandırır.

Sorunların tam bir incelenmesi bu kitabın sınırları dışındaysa da, okurlar çocuk hakları sorununa yönelik, iki ilişkili karar üzerine düşünmelidir. Özel okullara izin verme kararının, liberal demokrasiye uyup uymadığını sorabiliriz. Bir kere bu karar, eğitimin gerçekten de bir tüketim malı olduğunu düşündürür. İkinci olarak, federal hükümete eğitimde büyük bir rol vermenin, akıllıca bir hamle olup olmadığını sorabiliriz. Her iki karar da liberaller tarafından çoğunlukla alkışlanmıştır, ama ben her ikisinin de liberal zeminlerde sorgulanması gerektiğini düşünüyorum. İlki velilere, ikincisi de devlete çok fazla güç vermektedir.

Yakın zamanlardaki bir Yüksek Mahkeme Kararı'nda (Zelman'a karşı Simmons-Harris) yargıçların çoğunluğu, Cleveland'in biletli programının anayasal olduğuna, hatta dini bir okuldaki harç masraflarının ödenmesinde kamu parasının kullanılabileceğine karar vermiştir. Bu, muhalif kararların muhtemelen tarihi önem taşıdığı bir davadır. Yargıçlar Stephen Breyer, David Souter ve John Paul Stevens kararın nihai olarak dini çekişmeye yol açacağından korkmaktadırlar. Yargıç Breyer şu kaydı düşmüştür:

> Birçok farklı dini inanıştan mürekkep bir toplumda, mahkemenin önceki anlayışından bu şimdiki ayrılmasının, ulusun toplumsal dokusuna zarar verme potansiyeli taşıyan, dinsel temelli bir çelişki yaratma riski taşımasından korkuyorum.[15]

Böyle bir çelişki, gerçekleştiğinde, demokratik yaşam biçimimize ve bu suretle de toplu mutluluğumuza kesinlikle büyük bir darbe indirecektir. Dini okulların bazı biçimleri, bireyin tam anlamıyla gelişmesine set çekme potansiyeli taşıdığından, bunun geniş toplumdan destek görmemesi gerekir.

Çalışmamızın Değerlendirilmesi

Eğer mutluluğu eğitimin bir amacı olarak kabul ediyorsak, hem mevcut mutluluk deneyiminin niteliğiyle hem de bu deneyimin gelecek mutluluklara yapacağı muhtemel katkıyla ilgileneceğiz demektir. Yaptığımız her şey bu amacın ve onunla uyumlu olduğu düşünülen diğerlerinin ışığında değerlendirilecektir. Dördüncü Bölüm'de gördüğümüz gibi, amaçlar tartışmasını sıkıcı ve alakasız bularak bir kenara koyanlar da vardır, ama bu büyük bir hatadır.[16]

Amaçlar konusu üzerinde sürekli kafa yormazsak, eğitim sırf "okullarda neler olup bitiyor"dan ve tek başarı ölçütümüz de yaptığımızı sandığımız şeyde ne kadar başarılı olduğumuzdan ibaret olur. Bugün için bu ölçüt yalnız ve yalnız standart test puanları haline gelmiştir. Bu testlerin, gerek uygulandıkları günlerde, gerekse uygulanmalarından önceki haftalarda, mevcut mutluluğun niteliğini yükseltmediğini söylemeye gerek bile yok. Bunların gelecek mutluluğa bir katkısı olabilir mi? Eh, şu testlere bir bakın. Testlerin içeriklerine hâkim olmak, insanın yetişkinlikteki mutluluğu için bir biçimde gerekli midir? Eğer değilse, o zaman bütün bu malzemenin müfredatta ne işi var? Eğer gerekliyse –çünkü belki de ilgili bir maksada ya da uygun bir amaca ulaşmak için gereklidir– o zaman, çocukların konuyu gerçekten öğrenmiş olduklarını göstermenin bir başka yolu, öğretmenlerin profesyonelce yapıldığını hissettikleri bir yolu olup olmadığını sormalıyız. En nihayetinde, öğretmenlerin mutluluğu da önemlidir ve mutlu öğretmenlerin mutlu çocuklar yetiştirmeleri daha muhtemeldir. Kullandığımız araçların da, güttüğümüz sonuçların da, amaca hizmet eder nitelikte olması gerekir.

Gelin bu tartışmaya, daha önce kısaca değindiğim aşina bir örnekle başlayalım. Lisedeki İngilizce derslerinde şiir öğretilir. Neden? Amaçlar tartışmasına tahammül bile edemeyen eleştirmenler, bunun akademik müfre-

datın her zaman olduğu gibi şimdi de bir parçası olduğunu söyleyerek cevap verebilirler. Bu, hiç de tatmin etmeyen bir cevaptır. Bir zamanlar Latince ve Yunanca da standart müfredatın bir parçasıydı, ama artık değiller. Neden çıkarıldılar? Eğer cevap, bugün insanın Latince ve Yunanca'ya ihtiyacı olmadığıysa ve bu olgu bunların çıkarılmaları için yeterli bir gerekçe oluşturuyorsa, o zaman şiire kimin ihtiyaç duyduğu sorusu sorulabilir. Amaçlar konusunu hakkıyla düşünmek, kimi eğitimcileri, ekonomik değeri olmadığı için şiirin müfredat dışında bırakılmasını önermeye götürebilir, ama kimileri de (benim daha önce yaptığım gibi) şiirin bize bir bilgelik katabileceğini ve ömür boyu haz vaat edebileceğini söyleyeceklerdir.

Eğer şiiri müfredata katmakta bu gerekçeyi benimsiyorsak, onu nasıl öğretmeliyiz? Öğrencilerin şiir ile olan tecrübelerinden bir zevk almaları gerekir ve onun dile getirdiği büyük varoluş sorunlarını tartışmak için zaman olmalıdır. Daha önce, bir inançsızdan yükselen manevi bir özlemin ifadesini hiç duymamış olan kimi öğrenciler, Thomas Hardy'nin şiirinden çok etkileneceklerdir. I. Dünya Savaşı şiirinin anlattığı dehşeti okuyan kimileri, savaşa katılmayı reddedecektir. Kimi, şiir tarafından güzel bir yere çekilecek, kimi şiire karışmış büyük mitleri okuma isteği duyacak, kimi de şiiri sırf şiir olduğu için sevip kendini onunla uğraşmaya verecektir. Olasılıklar çoktur ama gerçekleşmeleri, en azından kısmen, şiirin nasıl takdim edilip kabullenildiğine bağlıdır. Eğer şiiri öğretmenin amacı keyif ve bilgiyse, bu takdirde seçilen pedagojik yöntemlerin, bu sonuçları olabilir kılması gerekir. Bu ayrıca, çalışmamızın sonuçlarını gözlemlerken, sevincin, derin düşüncenin, daha çoğunu okuyup dinlemeye can atmanın işaretlerini de arayacağız demektir.

Başka bir örneğe bakalım. Sosyal bilgiler öğretmenleri, genellikle, asıl gayelerinin süreç ya da beceri odaklı olduğunu söylerler. Onlar, öğrencilerinin haritaları verimli bir şekilde kullanabilmesini, grafikleri anlayarak okumasını, kanıtları araştırıp onları olgunun isterlerine mantıklı bir biçimde uygulayabilmesini, tartışmaları değerlendirmede ustalaşmasını, iklimler, yerler ve kültürler arasındaki karmaşık ilişkileri anlamasını isterler. Bu durumda, uygulanışı bu maksatları hâsıl ettiği sürece, hangi içeriğin seçildiğinin önemi var mı? Bu soruya verilecek cevap, başka neleri becermeye çalıştığımıza

bağlıdır. Eğer önemli bir dünya olayıyla meşgulsek, hem bu kaygımızı güden hem de süreç gayelerimizi karşılayan içeriği seçmek isteriz.

İçerik demişken, birçok konunun kıstaslarımızı yerine getireceğini görebiliriz. Öğrencilerin önlerinde, ilgilenecekleri konuyu seçebilmeleri için muhteşem bir fırsat bulunmakta. Bütün sınıfın tek bir konuya üşüşmesi gerekmez. Tek bir öğretmenin yirmi beş-otuz farklı konunun altından kalkması zor olduğuna göre, öğretmen öğrencilerinden, zengin bir malzeme havuzundaki beş-altı konudan birini seçmelerini isteyebilir. Aynı konuyu seçen öğrenciler bir araya gelip, aralarında işbölümü yaparak elde ettikleri sonuçları hem birbirleriyle, hem de sonunda sınıfla paylaşabilirler. Süreçlere hâkim olma maksadı veri alındığına göre, öğretmen sunulan malzemelerin hem çeşitlilik hem de ilgililik bakımından yeterince zengin olduğundan emin olmalı ve aynı zamanda, öğrencilerinin belirlenen maksat doğrultusunda ilerleme kaydettiğini görebilmelidir. Bunun, içeriğin üzerinde ya da karşısında, süreç lehine bir tartışma olmayıp, eğer süreç gayelerini seçmişsek nasıl yol almamız gerektiğine dair bir tartışma olduğu görülmelidir.

Ama yola çıktığımız süreç gayelerinin bile amaçlar itibariyle doğrulanması gerekir. Karşılanması tasarlanan amaçlar hangileridir? Sosyal bilimler öğretmenleri bazen tüm sosyal bilimler müfredatını vatandaşlık açısından doğrulamaya kalkar. Amerikan tarihinin, öğrencileri daha iyi birer vatandaş yapmak için öğretildiğini söyleyecek kadar ileri gidenleri de vardır. Acaba yapar mı? Bu iddia çok daha incelikli bir tartışma ya da deneye dayalı kanıt gerektirir. İkincisi el altında değildir, ilkini de nadiren isteriz.

Değinilen süreç gayeleri arasında kanıt ve tartışmaya odaklı ikisi, vatandaşlıkla ve benim On Birinci Bölüm'de sunduğum gibi bir tartışma vasıtasıyla mutlulukla da bağlantılandırılabilir. Bunlar, liberal demokrasilerdeki vatandaşların ihtiyaçlarını yansıtan gayelerdir ve gerçekleştiklerinde, bu tür toplumların bekasına hizmet ederler.

Harita becerilerine gelince, bu becerilerin vatandaşlık için bir biçimde gerekli olduğunu söylemek kolaydır. Karmaşık ve son derece akışkan bir toplumun talep ettiği ustalıklara katkı yapması ölçüsünde, temel bazı harita becerilerini haklı bulabiliriz. Örneğin, kentlerdeki çocukların metro haritalarını okumasını bilmeleri gerekebilir. Araba kullanmayı öğrenen gençlerin,

yol haritalarını okuyabilmeleri şarttır. Bunun yanında, dünya haritalarından, enlem, boylam, fiziki özellikler, gösterge çizelgeleri ve diğer harita türlerinden de biraz anlamaları gerekir mi? Eğilim "tabii ki" yönünde cevap vermektir; bu bilgiler okumanın bir parçasıdır. Oysa bu cevap yetersizdir.

Bugün, bir becerinin ya da bilgi parçacığının, okumanın bir parçası olduğu için müfredata alınması gerektiğini söylemek olmaz. *Okuma* kavramının yayıldığı alan fazla geniştir. Okumuş bir insan olma yolunda ilerlerken, pek çok şey biriktirdiğimizi ve daha fazlasını biriktirmeye de devam edeceğimizi hepimiz biliriz; çünkü gerekli iletişim becerilerine sahip olma anlamında okumuşuzdur. Ama hepimiz aynı şeyleri bilmeyiz ve benim bildiğim herhangi bir şeyi, senin de bilmen gerektiğini makul bir çerçevede tartışamam. Dünya haritasında Avrupa'yı gösteremeyen bir insanın bilgisizliği bizi hayrete düşürebilir, ama onun kara cahil olduğunu söyleyemeyiz.

Bu durumda, (tarif etmediğimiz, sadece şöyle bir betimlediğimiz) harita becerileri okulların zorunlu tutmadan sunabileceği diğer ilginç konular arasına sokulmalı mıdır? Bir kısmının, çocuklarımıza düzenli olarak verdiğimiz karşılıksız armağanlar arasında yer alması gerektiğine kuşku yoktur; bir kısmı ise böyle becerilerin gerektiği alanlara ilgi duyduğunu belirten çocuklar için zorunlu olabilir. Ancak haritalarla bağlantılı kimi konuların, tüm çocuklar için temel olduğu konusunda sesimizi daha güçlü bir biçimde duyurabilirdik. Tarih ve coğrafyanın müfredattaki yerini tartışan Dewey konuyu şöyle ortaya koyar:

> Coğrafya fiziki, tarih ise toplumsal boyutu vurgular ama bunlar aslında sadece genel bir konuyu, yani insanın ortak yaşamını anlatır. Çünkü bu ortak yaşam, olanca tecrübesi, yöntemleri ve araçları, başarıları ve başarısızlıklarıyla, göklerde ya da bir boşlukta cereyan etmez. Yeryüzünde olup biter.[17]

İnsanoğlunun ortak yaşamı yeryüzünde olup bittiği için de, Dewey tarih ve coğrafyanın yanına doğa tarihini de koyar. Zaten ben de, Altıncı Bölüm'de, doğa tarihinin, sadece çevresel çalışmalar için bir baz teşkil etmesi açısından değil, yer sevgisinin insan mutluluğuna yaptığı büyük katkı

açısından müfredata dahil edilmesi gerektiğini hararetle savunmuştum.

Tarih, coğrafya ve doğa tarihi, gruplar ve tüm toplumlar düzeyinde kendi kendini anlama olanağı sağlar ve kendini anlama, hem vatandaşlık, hem de kişisel mutluluk için kilit önemdedir. Ancak bilin ki, şimdi eğer tarih ve coğrafyanın müfredatta yer alması için geçerli nedenleri gösterdiğimizi söyleseydim, kendi kendimle çelişmiş olacaktım. Böyle bir şey yapmış değiliz. Biz sadece, "insanın ortak yaşamını" zenginleştiren konularda, tarih ve coğrafya içinde yapılabilecek titiz bir incelemenin gerekçesini otaya koyduk. İnsanın ortak yaşamına *dair* olması, bir konunun müfredata alınmasını mazur göstermez. En iyi konuları bulmak son derece muazzam ve büyüleyici bir iştir. Bunu yerine getirmek ise en azından, bir yerin fiziki yanları üzerinde çalışırken, onu yuva belleyen insanlara ve diğer canlılara da bakmamız, orada geçmişte olanlar ve gelecekte daha iyi bir hayat için olabilecekler konusunda bir şeyler öğrenmemiz anlamına gelir.[18]

Okurlar benim önemsiz bulduğumu sanmasınlar diye, harita çalışması üzerinde biraz daha durmak istiyorum. Sosyal bilimler eğitimcilerinin, gerekli bilgi ve becerilerin tam olarak hangileri olduğu konusunda tartışıp karar vermeleri lazımdır. Ama benim deneyimim, çocukların haritalarla çalışmayı sevdiğidir. Gözleri, harita üzerinde dolaşırken parlar. Haritalarla çalışmak, insanı başka birçok enteresan konuya –kültürel geleneklere, hayvan ve bitki yaşamına, keşiflere, seyahate, iklime, muammalara, esrarengiz sözcüklere ve egzotik yerlere, arkeolojiye, afetlere– taşıyan o muhteşem faaliyetlerden biridir. Potansiyel zenginliği, konu olarak taşıdığı önemin en hassas göstergesidir. Üstelik haritalarla bağlantılı olarak öğrenilen şeylerin çoğu, gayrıresmî olarak öğrenilir ve öğrenilmelidir. Her sınıfta çeşitli haritalar bulunmalı ve öğrenciler onlardan zevk almaya teşvik edilmelidir.

Malzeme yığınları arasında dolaşırken, içeriği, zorunlu olanlar, öğrencinin seçimine bırakılanlar ve düşünceyi ve tartışmayı zenginleştirecek karşılıksız armağanlar olarak sunulanlar biçiminde tasnif ederiz. Son iki kategoride, öğrenciyi katılmaya *davet* ederiz, mecbur tutmayız.[19] Bu durumda, pedagojik seçimlerimiz, hem amaçlarımız, hem de yukarıda değinilen içerik kategorilerimiz karşısında test edilmiş olmalıdır. Eğer belli bir konuyu seçmekteki amacımız, öğrencileri hoşlanabilecekleri –hatta ömür boyu

zevk alabilecekleri– bir şeyle tanıştırmaksa, zorlamaz, özgül görevler verir ve o konuda testler yaparız.

Her ne kadar bu konuya sadece Sekizinci ve On Birinci Bölümlerde dokunduysam da, dünya barışını mutluluğa bağlayan bir tez geliştirmek hiç de abartılı olmaz. Bu sayede elimize, tarih ve coğrafyanın muazzam hazinesinden malzeme seçmemizi sağlayacak bir başka ölçüt daha geçmiş olacaktır. Enine boyuna düşünülmüş bir amaçlar tartışmasının öncülüğünde tam bir müfredat taramasına girişmek, bu kitabın sınırları dışındadır, ama nasıl ilerlememiz gerektiği konusuna ışık tutabildiğimi umuyorum.

Müfredat ve pedagojik yöntemlerin seçimine ilaveten, beyan edilmiş amaçlarımız perspektifinden, sınıf yaşamının her türlü rutini üzerinde durmalıyız. Öğrencileri belli bir düzene göre mi oturtacağız? Neden? Öğrenciler söz almak için muhakkak parmak mı kaldıracaklar? Sorumluluğunu müdrik öğretmenler düzenli olarak ev ödevi mi verir? Neden? Neden? Neden?

Birçok kişi aynı anda konuşmaya kalkmadıkça, ille de parmak kaldırmak üzerinde ısrar etmemiz gerekmediği açık. Bu durumda ise "Aman! Ne sevindirici, ama isterseniz tek tek gidelim," diyebiliriz. Bu şekilde, kuralların insan etkileşimlerini kolaylaştırmak için konduğunu göstermiş oluruz. Kurallar, kendi başlarına dokunulmazlığı olan sonuçlar değillerdir. Onları gerektiği zaman koymak ve neden gerekli olduklarını da açıklamak, öğrencileri toplumsallaşma üzerinde eğitmenin bir parçasıdır. Gerçi toplumsallaşma büyük ölçüde kaçınılmaz olarak vuku bulur ama demokratik bir toplumda, öğrencileri sadece toplumsallaştırmak uygun düşmez. Her fırsatta, öğrencilerin toplumsallaşma süreci üzerinde düşünmelerine ve değerlendirme yapmalarına yardımcı olmamız gerekir.

Bir başka örneğe dönelim. Bugün birçok okulda, öğretmenler ev ödevi vermeye zorlanır. Her gece (ya da her hafta) belli bir miktar ev ödevi yapmayı emreden okul kuralı, Silberman ve diğer okul eleştirmenlerinin, 1960'lar ve erken 1970'lerde yerin dibine batırdığı düşüncesizliğin bir parçasıdır.[20] Öğrencilere, başlarını kaldıramayacakları kadar ağır ev ödevi verme konusunda ısrar eden eğitimcilere yol gösteren amaç ne olabilir? Haldeki mutluluk olmadığı muhakkak. Peki, beceriyi artırarak gelecekteki mutluluğu hedefliyor olabilir mi? Muhtemel gözükmüyor. Alfie Kohn şöyle der:

Kimileri için konu, eğer evlatlarımızın rahatlayacak zamanı olmazsa, bizim (okullarımızın niteliği hakkında) rahatlayabilir olmamızmış gibi gözüküyor. Eğer her gece tonla ödevleri varsa –ne tür ödevler olursa olsun– öğreniyorlar demektir. Bu önerme dolayısıyla birinci sınıflara bile her gün adamakıllı ev ödevi vermek gayet tabii gelmektedir. New Jersey'deki bir müdür, omzunu silkerek "Küresel pazarda rekabet edebilir kalmamızın koşulu bu" diyordu.[21]

Bu son derece saçmadır. Ev ödevinin öğrenmeyi gerçekten de artırdığına dair hiçbir kanıt olmadığı gibi, ilkokul çocuklarında ev ödevi, ilgiyi ve merakı öldürerek öğrenmeyi engelleyebilir bile. Ayrıca, daha önce gördüğümüz gibi, bir toplumun test puanlarıyla ekonomik başarısı arasındaki bağlantı, en iyi ihtimalle zayıftır. Çocuklara zorla ev ödevi veren okullar, onları itaat etme ve nefret ettikleri işlerde bile çok çalışma konusunda toplumsallaştırıyor olabilirler, ama öğrenme konusunda teşvik edici oldukları çok şüphelidir.

Peki, o halde, ev ödevi hiç mi olmamalıdır? Amaçlar tartışmasıyla haşır neşir olan, düşünceli eğitimciler ev ödevinin savunulabilir faydalarını mutlaka bulup çıkaracaklardır. Birçok lise matematik öğretmeni ev ödevi verir, çünkü ders süresi gerekli pratiğe yetmez. Ancak, ev ödevi öğrenme gayeleriyle açıkça bağlantılı olmalı ve yanlış ödevlere hiçbir ceza verilmemelidir. Öğrencilere her zaman "Bu sizin hata yapmanız ve hatalarınızdan bir ders çıkarmanız için bir fırsat," demiş ve ev ödevlerine asla not vermemişimdir. Bunu günümüzün stajyer öğretmenlerine her söylediğimde, içlerinden "Öğrenciler, eğer not almayacaksa, neden ev ödevi yapsınlar ki?" diye soran biri mutlaka çıkar. Bu sorunun cevabı, öğrencilerin ev ödevini, eğer o ödevin seçtikleri (ya da en azından rıza gösterdikleri) maksatlarla alakalı olduğuna ikna olmuşlarsa ve verilen ödev de makul ölçülerde ise, gerçekten yapacaklarıdır. Öğrencilerin sırf not için çalıştıklarını varsaymak aşağılayıcıdır. Daha da kötüsü, bu varsayımın ve ona dayanan uygulamaların, yanlış yere varsayılan koşulun ta kendisini yaratmasıdır. Bu olmasaydı kendiliğinden güdülenebilecek olan öğrenciler, artık sadece not yüzünden heves duyar hale gelmektedir.

Ben, bir matematik öğretmeni olarak, ev ödevinin her zaman için bir öğrenme –pratik yapma, ama aynı zamanda bir şeyler üzerinde uğraşıp sonuca ulaşma– fırsatı sunması gerektiğine inanıyorum. Öğrencilerin her şeyi doğru yapacakları (ya da yapmaları gerektiği) gibi bir beklenti yoktur ve denenen çözüm yollarının çeşitliğini görmek genellikle eğlencelidir. Öğrenme toplulukları oluşturmaktan bahsedip de, öğrencinin yaptığı her şeye bir puan ve derece iliştirmek ikiyüzlülüktür. Ayrıca ev ödevini değerlendirip hesaba katma uygulaması, öğrencilerin konuyu zaten öğrenmiş olduğunu ve ödevdeki performanslarının dersi sadece dinlediklerinin bir kanıtı olarak iş gördüğünü düşündürür. Böylesi bir tutumu ne tür bir amaç destekler?

Her şeyi değerlendirme ve herkesin her bir zorunlu dersten tam olarak kaç puan alabileceğini söyleme uygulaması, günümüzde yüksekokul ve üniversite düzeyinde yaygındır. Konuyu çok daha iyi bilmesi gereken profesörlerin ders programlarında gördüğüm açıklamalar, beni tekrar tekrar hayal kırıklığına uğrattı. Notun % 10 veya 20'sinin devam ya da katılım karşılığı olması rüşvettir. İnsan heyecan verebilecek ya da en azından hoşa gidebilecek bir şey yaptığı için niye not alsın ki?

Tetikte olmak gereken bir diğer uygulama da, ev ödevlerine zorla velileri karıştırmaktır. Yıllar önce tam tersi yönde bir hata işlemiş ve öğretmenlerin çocukların öğreniminden sorumlu *uzmanlar olduğunda* ayak direyerek velileri okul sürecinin dışına atmıştık. Bu çileden çıkarıcı bir şeydi ve birçok veli haklı olarak itiraz etti. Ancak, velileri, onlara birtakım kâğıtlar imzalatarak katılmaya zorlamak, yarardan çok zarar verebilir. İkinci sınıflara verilen kimi ödevlere baktım ve meslekteki onca yıllık tecrübeme rağmen, öğretmenlerin ne istediğini tam olarak bulup çıkaramadım. Bu tür alıştırmaların, velilerle çocukları birleştirmek yerine ev yaşamına getirdiği tansiyonu gözümde canlandırabiliyorum. Eğer amacımız, veli-çocuk ilişkilerindeki gizil mutluluğu artırmaksa, bunu yerine getirmenin en iyi yolu muhtemelen bu değildir. (Bir de mevcut çekişmeye ilaveten, ödevden kırık not alındığında neler olabileceğini düşünün!)

Ben, okulda yaptığımız her şeyin ciddi ve sürekli bir sınavdan geçirilmesinden yana tartışıyorum. Bu amaca değer mi? Gayeler, savunulabilir amaçlardan mantıki olarak mı çıkarılır? Pedagojik yöntemlerimiz gayeleri

ve amaçları ilerletir mi? Günlük rutinlerimiz bu tür bir değerlendirmeyle nasıl boy ölçüşür?

İnsanın şevkini kırsa bile, Silberman'in 1960'larda olup bitenleri hikâye edişini yeniden okumaya değer. Disipline matuf yapıların öğretilişinden ve birkaç önemli kavramın derinlemesine ele alınışından profesyonelce söz ediliyordu:

> Ama eğer insan, sınıfta gerçekte neler olup bittiğine –sınıf tartışmasının doğasına ve öğretmenlerin verdiği testlerin türleri kadar öğrencilerin okuduğu metin türleri ve onlara verilen ev ödevi türüne de– bakarsa, öğrencilerin zamanının çok büyük bir kısmının hâlâ, çoğu önemsiz, büyük bölümü yanlış ve neredeyse tamamı herhangi bir kavrama, yapıya, bilişsel stratejiye ya da ders planı dışında herhangi bir şeye bağlanmayan ayrıntılara hasredildiğini keşfedecektir. Öğrettiği şeyi niye öğrettiğini soran birine –öğretmen, müdür, gözetmen ya da danışman– rastlamak nadirattandır.[22]

Bugün eğitimciler "Neden" sorusunu "Standart testte var da ondan" diye cevaplayarak düşünce sürecini kestirip atıyorlar. Eğer "Testte neden var?" diye sorarsak, testi oluşturan uzmanlara havale ediliyoruz; amaçlar tartışması otoritede son buluyor.

Okullardaki gerçek reform yıllarından sonra geriye doğru savruluyor olabiliriz. 20. yüzyılın başlarında okullar o denli itici yerlerdi ki, birçok çocuk bir fabrikada ter dökmeyi sınıfta boşa harcayacağı saatlere tercih ediyordu.[23] Zamanla, okullar daha insanca yerler haline geldiler. Yakınlarda yazdığım bir makalede (ve Dördüncü Bölüm'de) okulların insani hale getirilmesindeki ilerlemelerden söz ettim:

> Birçok eyalet okullardan dayağı kaldırdı ve dayağa izin verilen eyaletlerde de birçok il yasakladı. Çocukları okulda tutmak için dişimizi tırnağımıza takıyoruz. Geçmişteki ırk ayrımı uygulamasından dolayı utanç duyuyor ve etkileriyle hâlâ mücadele ediyoruz. Genç kadınlar matematik ve fen bilimleriyle uğraşmaya teşvik ediliyor. Eğitim ya "eğitilebilir" diye etiketle-

nen gençlere sunuluyor ya da hiç okul yüzü görülmüyor. Birleşik Devletler yüksek öğretime, tarihteki herhangi bir ulustan çok daha fazla öğrenci gönderiyor. Aç çocuklara kahvaltı ve öğle yemeği çıkarılıyor. Birçok ilde, üç-dört yaşındakilere okul öncesi eğitim veriliyor. Bazı çocukların daha baştan kol gücüyle, bazılarının da kafa gücüyle yapılan işlere yatkın olduğu kavramı terk ediliyor. İnsanlar, eğitimin "kendi kendini gerçekleştirme" denilen şeyi sağladığı fikriyle flört bile etmekteler.[24]

Bunlar gurur duyabileceğimiz ilerlemeler. Ne var ki, şu andaki standart yanlısı akım daha birçok öğrenciyi okuldan uzaklaştırabilir. Sınıflardaki en iyi uygulamaların aşınmakta olduğuna dair de işaretler var.[25] Tüm öğrencilerin –hatta özel eğitimdekilerin bile– standart testleri almaları yolundaki son taleplerle, özürlü çocukların eğitiminde sağladığımız ilerleme dahi azalabilir. Üstelik kaydedilen ilerlemelerin bazıları, yaptığımız şeyi iyi düşünemeyişimiz yüzünden lekelenmiştir. Çocuklara beslenme veririz ama bunu yaparken, bunun yoksullara *verildiğini* belli ederiz. Genç kadınları matematik ve fen bilimleri okumaya teşvik ederiz, ama bunu öyle yaparız ki sanki öz-beğenileri onların bu konularda gösterecekleri başarıya bağlıymış gibi olur. Arada bir farklı ten renginden insanları bütünleştirmek için projeler başlatacağımız tutar, ama bunu da sanki siyah çocuklar beyaz çocuklarla birlikte okumazlarsa bir şey beceremezlermiş anlamı çıkacak biçimde yürütürüz. Öğretmenlerin öğrencilere karşı zalimce davranmasını azaltmakta (ama kesinlikle önlemekte değil) hayli yol almış olmamıza rağmen, öğrencilerin birbirine karşı zalimliğinin, birçok çocuğun sağlığını tehdit edecek boyutlara varmasına izin veririz. Velhasıl, bir yandan okullarımızı insanileştirme yolundaki önemli çabaları görüp alkışlamamız, bir yandan da mevcut durumu analiz etmekte ve verdiğimiz cevapları değerlendirmekte ısrarcı olmamız gerekir. İyi niyetli araçlar, seçildikleri neticeler için her zaman uygun olmayabilirler.

Günümüzün okul eleştirmenleri sık sık okulların "akademik amacını" yitirdiğinden yakınır.[26] Oysa bir sürü genci erkenden okul dışına sürmüş olan, tam da bu, soluk soluğa, bazen acımasızca kovalanan akademik amaçtır. Okula gitmenin bir amacı zekânın gelişmesi olmalıdır, ama bu,

çocukların kafasını, uzmanların keyiflerince seçtiği ve öğrencileri dereceleyip sınıflamak üzere tasarlanmış malzemelerle tıka basa doldurmak anlamına gelmez. Daha ziyade onları, entelektüel kapasitelerini hem kişisel, hem de toplumsal hayatta akıllıca kullanmaya yönlendirmek anlamına gelir. Yani onları, değişimi değerlendirme ve yönetme, zararlı değişimlere direnme, insanın zenginleşmesine yarayanları ise geliştirme gücüyle donatmak anlamına. Çok iyi öğretilmiş olması kaydıyla öğrencilerin gerçekten ilgisini çeken herhangi bir konu, bu sonuca hizmet eder.

20. yüzyılın sonlarında yaşam dramatik derecede değişmiş bulunuyor. Kadınların artık, aslen çocukların bakımından ve büyütülmesinden sorumlu, tam zamanlı ev çekip çeviriciler olmadığı olgusuna esef edebilir ya da kadınların kendi kariyerlerini seçme özgürlüğünü kutlayabiliriz. Kutlamayı seçmiş bile olsak, çocuklar için çıkan sorunları atlayamayız. Çocukların, onlara bakan, onlardan sorumlu olan, onları gözeten yetişkinlerle güvenli ve sevgili ilişkiler kurmaya ihtiyaçları vardır. Birinin onlara ya da onların başkalarına zarar verme tehdidinde bulunmaları durumunda, yetişkinlerin müdahale etmesi gerekir ve onlar da bu müdahaleyi bekleyebilmelidirler. Toplumlarının en değerli kültürüyle coşkulu bir tanışma, onların hakkıdır ve bu tanışma zorlama olmaksızın gerçekleşmelidir.

Kısaca, okul bir zamanlar ailelerin omuzlarında olan yükün çoğunu almalıdır. En iyi okullar en iyi evlere benzeyenlerdir.[27] *En iyi* ile kastedilen nedir? Daha önceki bölümlerde tartışılan şeylerin tümü bu tanıma girer. En iyi evlerde özen ilişkileri süreklidir; gerek dışavurulan, gerek çıkarsanan ihtiyaçlar sürekli dikkat ve değerlendirme konusu olur; tehditler, bilerek acı vermeksizin önlenir; hem ortak hem de bireysel ilgileri geliştirecek bir iletişim vardır; işbirliği içinde çalışılır; bir şeyi gerçekten öğrenmeden duyulan sevinç büyütülür; ahlaki ve ruhsal gelişme (rahatsız bir vicdanın gelişmesi de dahil) yönlendirilir; sanatın ve diğer büyük kültürel başarıların değerinin anlaşılmasına yardımcı olunur; yer sevgisi ve doğanın korunması teşvik edilir; insanın kendisini ve grubu anlaması yönünde eğitim sağlanır.

En iyi evler ve okullar mutlu yerlerdir. Mutlu yerlerdeki yetişkinler, eğitimin (ve hayatın) bir amacının da mutluluk olduğunu, aynı zamanda mut-

luluğun, hem araç hem de amaç olarak iş gördüğünü de bilirler. Mutluluğun ne olduğunu anlayarak büyüyen çocuklar, karşılarına çıkan eğitsel fırsatları zevkle ele alır ve başkalarının mutluluğuna katkıda bulunurlar. Eğer okullardaki çocuklar mutluysa, besbelli, öğretmenleri de mutlu olacaktır. Biz bu apaçık bağlantıyı hep unuturuz. Son olarak şunu söyleyeyim: daha mutlu bir dünyaya, duyarlı bir toplumsal vicdan taşıyan, esas olarak mutlu insanlar katkı yapacaktır.

Notlar

Giriş

1 İzleyen bölümlerde, yer yer, George Orwell'in, okula başladığı dönemde aldığı "en baba" dersin, iyi olmanın "mümkün olmadığı" bir dünyada yaşadığı biçimindeki, o sarsıcı beyanını benimseyeceğim. Bkz. "Such, Such Were the Joys", *The Orwell Reader* (New York: Harcourt, Brace, 1956), s. 5. Ama buna rağmen, Orwel okul günlerinin tamamen mutsuz olmadığını da kabul eder.

2 Neill açıkça "hayatın amacının, bir şeye ilgi duymak demek olan, mutluluğu bulmak olduğu görüşündeyim," der. Bkz. A. S. Neill, *Summerhill* (New York: Hart, 1960), p. 24. Ben bu cümleyi şöyle düzelteceğim: Mutluluk hayatın amaçlarından biridir ve bir şeye ilgi duymaktan çok daha fazlasını ifade eder.

3 Bkz. Dayle M. Bethel, *Makiguchi the Value Creator* (New York: Weatherhill, 1994).

4 Robin Barrow, *Happiness and Schooling* (New York: ST. Martins's Press, 1980).

5 Bkz., örneğin, Alfie Kohn, *The Schools Our Childeren Deserve* (Boston: Houghton Mifflin, 1999).

Birinci Bölüm: Mutluluk

1 William James, *The Varieties of Religious Experience* (New York: Modern Library, 10929), s. 77.

2 Bkz. Martha Nussbaum, *The Fragility of Goodness* (Cambridge: Cambridge University Press, 1986); ayrıca Amelie Rorty, ed., *Essays on Aristotele's Ethics* (Berkeley: University of California Press, 1980). Ahlak ve mutluluk konusundaki Yunan düşüncesinin kapsamlı bir ele alınışı için, bkz. Julia Annas, *The Morality of Happiness* (New York: Oxford University Press, 1993).

3 Burada eril zamir kullanılması, en yüksek akıl formlarının kadınlara değil erkeklere ait olduğu biçimindeki Yunan inancını yansıtır.

4 Bu konuda daha çok ayrıntı için, bkz. Rorty'deki makaleler, *Essays on Aristotle's Ethics*. Bkz. ayrıca Annas, *Morality of Happiness*.

5 Bkz. örneğin onun *Democracy and Education* (New York: Macmillan, 1916) ve *The Quest for Certainty* (New York: G.S. Putnam's Sons, 1929) içinde yer alan açık yorumları.

6 Dewey, *Democracy and Education*, s. 256.

7 G.H. Hardy, "A Mathematician's Apology," *The World of Mathematics*, 4. cilt, ed. James R. Newman (New York: Simon & Schuster, 1956), s. 2038. Bkz. ayrıca Newman'ın Hardy'nin makalesini tanıtan yorumları, s. 2024–2026.

8 "Aklın hazları" sosyal bilimlerde farklı bir biçimde tanımlanır. Orada bu ifade, aklın bir halinin ya da geçmişteki mutlu birlikteliklerin hatırlanmasının, aksi takdirde nötr olan bir durumu haz alınabilir hale getirme yollarına atıf yapar. Bkz. Michael Kubovy, "On the Pleasures of the Mind," *Well-Being*, ed. Daniel Hahneman, Ed Diener ve Norbert Schwarz (New York: Russel Sage, 1999), s. 134–154.

9 Sigmund Freud, *The Future of an Illusion*, *The Freud Reader içinde*, ed. Peter Gay (New York: W. W. Norton, 1989), s. 685–722.

10 Bağnazlık sorunları, toplumsal ilkeler ve kurtuluş teolojisinin dini taraftarlarınca tartışılmış ve şiddetli saldırılara maruz kalmıştır. John Dewey ayrıca bağnaz tutum konusuyla da ilgilenmiştir. Bkz. Dewey, *A Common Faith* (New Haven, CT: Yale University Press, 1934). İspanyol rahip Miguel de Molinos on yedinci yüzyılda bağnazlık konusundaki resmi anlayışı kavramlaştırdı.

11 Bkz. Kahneman, Diener ve Schwarz, eds., *Well-Being*.

12 C. S. Lewis, *Suprised by Joy* (New York: Harcourt Brace Jovovich, 1955).

13 James, *Varieties of Religious Experience*, s. 47.

14 Saint Augustine, *On Free Choice of the Will*, çev. Anna S. Benjamin ve L. H. Hackstaff (New York: Macmillan, 1964).

15 Bkz. Abraham H. Maslow, *The Farther Reaches of Human Nature* (New York: Viking Press, 1971).

16 Martin Gardner, *The Whys of a Philosophical Scrivener* (New York: Quill, 1983), s. 331.

17 Paul Tillich, *The Courage to Be* (New Haven, CT: Yale University Press, 1952), s. 47.

18 John Stuart Mill, *On Liberty and Utilitarianism* (New York: Bantam Books, 1993), s. 144.

19 Mill, *Utilitarianism*, s. 145.

20 David Hume, *An Enquiry Concernig the Principles of Morals* (Indianapolis: Hackett, 1983), s. 43.

21 Bkz. Noddings, *Caring: A Feminine Approach toEthics and Moral Education* (Berkeley: University of California Press, 1984; 2. baskı, 2003); ayrıca Noddings, *Starting at Home: Caring and Social Policy* (Berkeley: University of California Press, 2002).

22 Hume, *Enquiry Concerning Principleks of Morals*, s. 73–74.

23 Öznel mutluluğa ilişkin kapsamlı bir araştırma özeti için, bkz. Kahneman, Diener ve Schwarz, *Well-Being*.

24 Robert E. Lane, *The Loss of Hapiness in Market Democracies* (New Haven. CT: Yale University Press, 2000), s. 16.

25 Aynı yerde.

26 Aynı yerde, s. 45.

27 Arkadaşı olmak, birilerine eşlik etmek ya da kendisine eşlik edilmek, David G. Myers tarafından, mutluluğun en büyük faktörlerinden biri olarak da tanımlanmıştır. *The Pursuit of Happiness* (New York: Avon, 1992). Bkz. ayrıca Myers, *The American Paradox: Spiritual Hunger in an Age of Plenty* (New Haven, CT: Yale University Press, 2000), s. 212.

28 Alıntı: Jeffrey Meyers, *Orwell: Wintry Consicience of a Generation* (New York: W. W. Norton, 2000), s. 212.

29 Bkz. Ed Diener ve Richard E. Lucas, "Personality and Subjective Well-Being," *Well-Being*, ed. Kahneman. Diener ve Schwarz, s. 213–239.

30 James, *Varieties of Religious Experience*, s. 87.

31 Aynı yerde, s. 88.

32 Aynı yerde.

33 Bkz. tekrar Lane, *The Loss of Happiness and Myers, Pursuit of Happiness*.

34 Niall Williams, *As It Is in Heaven* (Londra: Picador, 1999), s. 144–145.

35 Bkz. Henri Poincaré, "Mathematical Creation," *The World of Mathematics*, 4. cilt, ed. Newman, s. 2041–2050; ayrıca Jacques Hadamard, *The psychology of Invention in the Mathematical Field* (New

York: Dover, 1954); eğitimdeki kullanımları için, bkz. Nel Noddings ve Paul Shore, *Awakening the Inner Eye: Intuition in Education* (New York: Teachers College Press, 1984).

36 Bkz. David F. Musto, "Opium, Cocaine, and Marijuana in American History," *Drugs*, ed. Jeffrey A. Schaler (Amherst, NY: Prometheus Books, 1998), s. 17–30.

37 Paulo Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, çev. Myra Bergman Ramos (New York: Herder & Herder, 1970), s. 111.

38 Thedore Zeldin, *An Intimate History of Humanity* (New York: Harper Collins, 1994), s. 393.

39 Gaston Bachelard, *The Poetics of Space*, çev. Maria Jolas (New York: Orion Press, 1964), s. 4.

40 Aynı yerde, s. 6.

41 Aynı yerde, s. 14.

42 John Elder, *Reading the Mountains of Home*, (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1998).

43 Edward Casey, *Getting Back into Place* (Bloomington: Indiana University Press, 1993).

44 Bachelard, *Poetics of Space*, s. xxix.

45 Aynı yerde, s. xix.

46 Walt Whitman, "A Song for Occupations," *Poetry and Prose* (New York: Library of America, 1982).

47 Bkz. John McPhee, *The Pine Barrens*, (New York: Farrar, Straus and Giroux, 1968).

48 Hume, *Enquiry Concerning the Principles of Morals*, s. 72.

49 Alıntı: Gardner, *Whys of a Philosophical Scrivener*, s. numarasız.

İkinci Bölüm: Acı Çekmek ve Mutsuzluk

1 Viktor E. Frankl, *The Doctor and the Soul* (New York: Vintage Books, 1973), s. 111.

2 Bkz. George Orwell, *Nineteen Eighty-Four* (New York: Harcourt, Brace and World, 1949).

3 Frankl, *Doctor and the Soul*. s. xviii.

4 Bkz., örneğin, B. F. Skinner, *Beyond Freedom and Dignity* (New York: Vintage Books, 1972). Her ne kadar davranışçıların aksi istikamette (hiçbir gerçek özgürlük olmadığı) fazla ileri gittiklerine inansam da, onların çevrenin etkileri üzerine yaptıkları vurgu, Frankl'ın temelde özgür olduğumuz yolundaki varsayımının değerli bir düzeltmesidir.

5 Bkz. Benim kitabım, *Starting at Home: Caring and Social Policy* (Berkeley: University of California Press, 2002).

6 Alıntı: Frankl, *Doctor and the Soul*, s. 112.

7 Alıntı: William James, *The Varieties of Religious Experience* (New York: Modern Library, 1929), s. 135.

8 Kuno Francke, *A History of German Literature as Determined by Social Forces* (New York: Henry Holt, 1916), s. 135.

9 James, *Varieties of religious Experience*, s. 137.

10 Aynı yerde.

11 Aynı yerde, s. 160.

12 Friedrich Nietzche, *The Will to Power*, çev. Walter Kaufmann ve R. J. Hollingdale (New York: Vintage Books, 1968), s. 481.

13 Aynı yerde, s. 482.

14 Aynı yerde, s. 483.

15 Diğerleri yanında bu pozisyonu benimseyen iki güçlü isim Bertrand Russell and Clarence Darrow'dur.

16 İdam cezasına karşı güçlü bir tez için, bkz. Russell Baker, "Cruel and Unusual," *New York Review of Books*, Ocak 20, 2000; Albert Camus, "Reflections on the Guillotine," *Resistance, Rebellion, and Death* (New York: Alfred A. Knopf, 1969); William McFeely, *Proximity to Death* (New York: W. W. Norton, 1999); George Orwell, *The Orwell Reader* (New York: Harcourt, Brace, 1956); Helen Prejean, *Dead Man Walking* (New York: Harcourt, Vintage Books, 1996).

17 Bkz. John Braithwaite ve Philip Pettit, *Not Just Deserts: A Republican Theory of Criminal Justice* (Oxford: Clarendon Press, 1990).

18 Bkz. James Gilligan, *Violence* (New York: G. S. Putnam's Sons, 1996).

19 Bkz. Bernard Williams, *Shame and Necessity* (Berkeley: University of California Press, 1993).

20 Bkz. Harold Kushner, *When Bad Things Happen to Good People* (New York: Schocken Books, 1981).

21 Paul Ricoeur, *The Symbolism of Evil* (Boston: Beacon Press, 1969).

22. Bkz. Anthony Cunningham, *The Heart of the Matter* (Berkeley: University of California Press, 2001).

23 Aynı yerde.

24 Aynı yerde.

25 Bkz. William Styron, *Sophie's Choice* (New York: Vintage Books, 1992).

26 İfade, Camus tarafından idam cezasını tanımlarken kullanılmıştır, "Reflections on the Guillotine," s. 234.

27 Örneğin Bertrand Russell, tıpkı buna benzer bir şey söyler, *Why I Am Not a Christian* (New York: Simon & Schuster, 1957).

28 Bkz. David Ray Griffin, *Evil Revisited* (Albany: State University of New York Press, 1991); John Hick, *Evil and the God of Love* (New York: Mcmillan, 1966); Mark Larrimore, ed., *The Problem of Evil* (Oxford: Blackwell, 2001); Nel Noddings, *Women and Evil* (Berkeley: University of California Press, 1989); and Ricoeur, *Symbolism of Evil*.

29 C. S. Lewis, *A Grief Observed* (Toronto: Bantam Books, 1976), s. 50.

30 Tanrının ahlaken yanılabilirliği üzerine, bkz. Carl Jung, *Answer to Job*, çev. R. F. C. Hull (Princeton, NJ: Princeton University Press, 1973).

31 Bkz. Lewis, *The Problem of Pain* (New York: Macmillan, 1962).

32. Bkz. Hick, *Evil and the God of Love*.

33 Fyodor Dostoevsky, *The Brothers Karamazov*, çev. Constance Garnett (New York: Modern Library, tarihsiz). Ivan'ın iddiası Larrimore'da yeniden basılmıştır, *The Problem of Evil*, s. 277–282.

34 Bu nedenlerin bir özeti için, bkz. James Turner, *Without God, Without Creed* (Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1985); ayrıca Nel Noddings, *Educating for Intelligent Belief or Unbelief* (New York: Teachers College Press, 1993).

35 Bkz. Paul Tillich, *The Courage to Be* (New Haven, CT: Yale University Press, 1952).

36 Bu tartışma için, bkz. David G. Myers, *The American Paradow: Spiritual Hunger in an Age of Plenty* (New Haven, CT: Yale University Press, 2000).

37 Bkz. Alan Lightman, *The Diagnosis* (New York: Pantheon Books, 2000).

38 Myers, *American Paradox*, s. 294.

39 Jean Baudrillard, *Fatal Strategies*, çev. Philip Beitchman ve W. G. J. Neiesluchowski, ed. Jim Fleming (New York: Semiotext(e), 1990).
40 Aynı yerde, s. 156.
41 Aynı yerde, s. 186.

Üçüncü Bölüm: İhtiyaçlar ve İstekler

1 Arzu kavramı, ahlaki güdülenmenin analizinde teknik bakımdan önemlidir, ama ben onu burada, hepimizin aşina olduğu, günlük anlamında kullanıyorum.
2 David Braybrooke, *Meeting Needs* (Princeton, NJ: Princeton University Press, 1987).
3 Bkz. Nancy Fraser, *Unruly Practices: Power, Discourse, and Gender in Contemporary Social Theory* (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1989).
4 Alison Jaggar, *Feminist Politics and Human Nature* (Totowa, NJ: Rowman & Allanheld, 1983), s. 42.
5 Bkz. Benim tartışmam, *Starting at Home: Caring and Social Policy* (Berkeley: University of California Press, 2002).
6 Bkz. Edward O. Wilson, *Biophilia* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1984).
7 Noddings, *Starting at Home*, s. 58.
8 Isiah Berlin, *Four Essays on Liberty* (Oxford: Oxford University Press, 1969), s. 168.
9 Böyle kitapların sayısı, çevreci hareketlerin gelişimiyle birlikte büyük ölçüde arttı ve artık, hemen hemen her disiplin, koruma ve insan-doğa düşüncesine katkı yapıyor.
10 Berlin, *Four Essays*, s. 135–136.
11 Joseph A. Schumpeter, *Capitalism, Socialism, and Democracy* (Londra: Routledge, 1996), s. 392. Aslı 1943.
12 Aynı yerde, s. 395.
13 Bkz. Bob Brecher, *Getting What You Want?* (Londra: Routledge, 1998).
14 Bkz. Berlin, *Four Essays*.
15 Bana öyle geliyor ki, Brecher, bu konuda fazla ileri gider. Aslında, pek az liberal filozof özerkliği seçim yapmakla özdeşleştirir, hele düşünce eseri olmayan seçimlerle hiç özdeşleştirmez.
16 Brecher *bir şey isteme* terimini, Hobbes'un insanı, istekleri tarafından hem belirlenen, hem de harekete geçirilen bir varlık biçimindeki tanımına uygulamıştır.
17 Bkz. John Stuart Mill, *On Liberty and Utilitarianism* (New York: Bantam Books, 1933/1859 and 1871).
18 Martin Buber, "Education," Buber, *Between Man and Man* (New York: Macmillan, 1965), s. 90.
19 Bkz. Alice Miller, *For Your Own Good*, çev. Hildergarde Hannun ve Hunter Hannun (New York: Farrar, Straus and Giroux, 1983).
20 Bkz. Sigmund Freud, *Civilization and Its Discontents in The Freud Reader*, ed. Peter Gay (New York: W. W. Norton, 1989), s. 722–772.
21 Aynı yerde, s. 763.
22 John Dewey, *Human Nature and Conduct* (New York: Modern Library, 1930), s. 105.
23 Freud, "Formulations on the Two Principles of Mental Functioning," *Freud Reader*, s. 304.
24 Dewey, *Democracy and Education* (New York: Macmillan, 1916), s. 52, alıntılayan Emerson.

25 John Steinbeck, *The Winter of Our Discontent* (New York: Viking Press, 1961), s. 54.
26 Betty Friedan, *The Feminine Mystique* (New York: W. W. Norton, 1963).
27 Bkz. Kent C. Berridge, "Pleasure, Pain, Desire, and Dread: Hidden Core Processes of Emotion," *Well-Being*, ed. Daniel Kahneman, Ed Diener, and Norbert Schwarz (New York: Russell Sage, 1999), s. 525–557.

Dördüncü Bölüm: Eğitimin Amaçları

1 William Schubert, bence haklı olarak, eğitsel amaçlar arasında yerleşik hiçbir hiyerarşi olmadığını söyler, ama amaçların, gayelerin ve hedeflerin yaygın olarak, azalan bir genellik sıralaması içindeymişler gibi düşünüldüğünü de not eder. Bkz. Schubert, *Curriculum: Perspective, Paradigm, and Possibility* (New York: Mcmillan, 1986).
2 Bu konuda, bkz. Schubert, s. 190–191.
3 Bkz. National Education Association, *Cardinal Principles of Secondary Education* (Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 1918).
4 Herbert M. Kleiebard, *The Struggle for the American Curriculum* (New York: Routledge, 1995), s. 98.
5 Bkz. Franklin Bobbitt, *How to Make a Curriculum* (Boston: Houghton Mifflin, 1924).
6 Hedefler koyma konusunda çıkan sorunların mükemmel bir analizi için, bkz. Elliot W. Eisner, *The Educational Imagination* (New York: Macmillan, 1979).
7 Bkz. Plato, *The Republic*, çev. B. Jowlett (Roslyn, NY: Walter Black, 1942), Book II.
8 John Dewey, *Democracy and Education* (New York: Mcmillan, 1944/1916), s. 90.
9 Aynı yerde.
10 Bkz. *The Republic*, Book III.
11 *Emile*'e bir giriş için, bkz. William Boyd, ed., *The Emile of Jean Jacques Rousseau: Selections* (New York: Teachers College Press, 1962).
12 Rousseau'nu Sophie'nin eğitimiyle ilgili tavsiyelerinin öğretici bir analizi için, bkz. Jane Roland Martin, *Reclaiming a Conversation* (New Haven, CT: Yale University Press, 1985); ayrıca Susan Moller Okin, *Women in Western Political Thought* (Princeton, NJ: Princeton University Press, 1979).
13 Dewey, *Democracy and Education*, s. 100.
14 Alfred North Whitlhead, *The Aims of Education* (New York: Free Press, 1967/1929), s. 1.
15 Aynı yerde, s. 6–7.
16 Bkz. National Commission on Excellence in Education, *A Nation at Risk* (Washington, DC: U.S: Government Printing Office, 1983).
17 Aynı yerde, s. 5.
18 Bkz. David Berliner ve Bruce Biddle, *The Manufactured Crisis: Myths, Fraud, and the Attack on America's Public Schools* (New York: Perseus, 1996); ayrıca Gerald Bracey, *Setting the Record Straight: Responses to Misconceptions about Public Education in the United States* (Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1997).
19 John Dewey, *The School and Society* (Chicago: University of Chicago Press, 1900), s. 3.
20 Bkz. Jeannie Oakes, *Multiplying Inequalities: The Effects of Race, Social Class, and Tracking on Opportunities to Learn Mathematics and Science* (Santa Monica, CA: Rand, 1990); ayrıca Oakes,

Keeping Track: How Schools Structure Inequality (New Haven, CT: Yale University Press, 1995). Tabakalamanın olumlu ve olumsuz etkileri için, bkz. James E. Rosenbaum, "Track Misperceptions and Frustrated College Plans: An Analysis of the Effects of Tracks and Track Perceptions in the National Longitudinal Survey," *Sociology of Education* 53, 1980: 74–88.

21 Bkz. National Council of Teachers of Mathematics, *Principles and Standards for School Mathematics*, Tartışma taslağı, (Reston, VA: NCTM, 1998).

22 Aynı yerde, s. 15.

23 Aynı yerde, s. 23.

24 Aynı yerde.

25 Bu amacın karşılanmasında çıkan sorunların kapsamlı bir gözden geçirilişi için, bkz. James Paul, Michael Churton, Hilda Rosselli-Kostoryz, William Morse, Kofi Morfo, Carolyn Lavely ve Daphne Thomas, ed. *Foundations of Special Education* (Pacific Grove, CA: Books/Cole, 1997); ayrıca Paul Churton, Morse, Albert Duchnowski, Betty Epanchin, Pamela Osnes ve R. Lee Smith, ed., *Special Education Practice* (Pacific Grove, CA: Brooks/Cole, 1997).

26 Çocuklar için bu yaftadan kaçmanın ne denli zor olduğunun güçlü bir anlatımı için, bkz. Theresa A. Thorkildsen ve John G. Nicholls, *Motivation and the Struggle to Learn* (Boston: Allyn & Bacon, 2002).

27 Bu, ütopyaların tarifinde kullanılan, aşina bir tekniktir. Bilinen iki ünlü örnek, Edward Bellamy, *Looking Backward* (New York: New American Library, 1960/1888) ve Samuel Butler *Erewhon* (Londra: Penguin, 1985/1872).

Beşinci Bölüm: Bir Evi Çekip Çevirmek

1 Wallace Stegner, *Angle of Reponse* (New York: Penguin Books, 1971), s. 158–159.

2 Aynı yerde, s. 159.

3 Yerleşmekle dolaşmak arasındaki ayrım için, bkz. Edward S. Casey, Getting Back Into Place (Bloomington: Indiana University Press, 1993); ayrıca Erazim Kohak, "Of Dwelling and Wayfaring: A Quest for Metaphors," *The Longing for Home*, ed. Leroy S. Rouner (Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press, 1996), s. 30–46 ve Bkz. Stengner, *Angle of Response*.

4 Robert Coates, *A Street Is Not a Home* (Buffalo, NY: Prometheus, 1990).

5 Bkz. Zoe Oldenbourg, *The Crusades*, çev. Anne Carter (New York: Pantheon Books, 1966); Bkz. ayrıca Oldenbourg'un aynı dönemdeki tarihi romanları.

6 Larry R. Ford, *The Spaces between Buildings* (Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2000), s. 200.

7 Bkz. Casey, *Getting Back Into Place*.

8 Bu tür kaplar içindeki bitkiler, fotoğrafçıların en sevdiği konulardandır. Büyüleyici bir örnek için, bkz. Linda Garland Page ve Eliot Wigginton, ed., *Aunt Arie, A Foxfire Portrait* (New York: E. S. Dutton, 1983).

9 Bkz. Nel Noddings, *Starting at Home: Caring and Social Policy* (Berkeley: University of California Press, 2002).

10 Hermann Hesse, *Steppenwolf* (New York: Holt, Rinehart and Winston, 1963), s. 52.

11 Bkz. John Kenneth Galbraith, *The Culture of Contentment* (Boston: Houghton Mifflin, 1992).

12 Hesse, *Steppenwolf*, s. 77–78.
13 Marcel Proust, *Remembrance of Things Past*, 1. cilt, *Swann's Way*, çev. C. K. Scott Moncrieff ve Terence Kilmartin (New York: Random House, 1981), s. 48–51.
14 Önde gelen bir örnek için, bkz. William Pinar, *Autobiography, Politics, and Sexuality* (New York: Peter Lang, 1994).
15 Bkz., örneğin, Carollyne Sinclaire, *Looking for Home* (Albany: State University of New York Press, 1994).
16 Bu çalışmadaki güçlüklerin bir analizi için, bkz. Elizabeth Ellsworth, "Why Doesn't This Feel Empowering? Working Through the Repressive Tyth of Critical Pedagogy," *Harvard Educational Review* 59 (3), 1989: 297–324.
17 Bkz. David McCullough, *John Adams* (New York: Simon & Schuster, 2001).
18 Bkz. Page ve Wigginton, *Aunt Arie*.
19 Bkz. Robert Graves, *Goodbye to All That* (Londra: Foilo Society, 1981; aslı, 1929).
20 Konforun kısa bir tarihçesi için, bkz. Witold Rybczynski, *Home: A Short History of an Idea* (New York: Viking Press, 1986).
21 Casey, *Getting back Into Place*, s. 120.
22 Bkz. Rybczynski, *Home*.
23 Aynı yerde.; Bkz. ayrıca, Laura Shapiro, *Perfection Salad* (New York: Modern Library, 2001).
24 Gaston Bachelard, *The Poetics of Space*, çev. Maria Jolas (New york: Orion Press, 1964), s. 14.
25 Bkz. tekrar Rybczynski, *Home*, ve Saphira, *Perfection Salad*.
26 Sezgisel tarzlarda, rutinlerin oynadığı rollerin bir anlatımı ve başka örnekler için, bkz. Nel Noddings ve Paul Shore, *Awakening the Inner Eye: Intuition in Education* (New York: Teachers College Press, 1984).
27 James R. Newman, ed., The World of Mathematics (New York: Simon & Schuster, 1956), s. 2039.
28 *The New Buckeye Cook Book* (Dayton, OH: Home Publishing, 1891), s. 922.
29 Jerome Bruner, *The Process of Education* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1960), s. 52. Spiral müfredat için ayrıca Bkz. Bruner.
30 Bkz. Franklin Bobbitt, *How to Make a Curriculum* (Boston: Houghton Mifflin, 1924).
31 Bkz. Rybczynski'deki anlatım, *Home*.
32 Aynı yerde.
33 Bkz. Shapiro, *Perfection Salad*; ev idaresinde uzman bilginin lehinde ve aleyhindeki hususların bir analizi için, bkz. Patricia Thompson, *Bringing Feminism Home* (Charlottetown, Canada: Home Economics Publishing Collective, 1992).
34 Bkz. Irma S. Rombauer ve Marion Becker Rombauer, *Joy of Cooking* (Indianapolis: Bobbs-Merrill, 1974; orig. 1931).
35 Bkz. Claire Joyes, *Monet's Table* (New York: Simon & Schuster, 1989).
36 Aynı yerde. s. 54.
37 Theodore Zeldin, *An Intimate History of Humanity* (New York: HarperCollins, 1994), s. 437.
38 Aynı yerde, s. 438.
39 Aynı yerde, s. 439.
40 Bkz. Bachelard, *Poetics of Space*.

Altıncı Bölüm: Yerler ve Doğa

1 David McCullough, *John Adams* (New York: Simon & Schuster, 2001), s. 31.
2 Aynı yerde, s. 383.
3 Pearl S. Buck, *The Exile* (New York: Triangle, 1936).
4 Wallace Stegner, *Angle of Repose* (New York: Penguin books, 1971), s. 274.
5 Aynı yerde, s. 277.
6 Brad Leithauser, "The Selected Poetry of Robinson Jeffers," *New York Times Book Review*, Sunday, Temmuz 22, 2001, s. 14.
7 Gaston Bachelard, The Poetics of Space, çev. Maria Jolas (New York: Orion Press, 1964), s. 93.
8 Aynı yerde, s. 91.
9 Aynı yerde, s. xxix.
10 Aynı yerde, s. xix.
11 Bkz. Alfie Kohn, *The Schools Our Children Deserve* (Boston: Houghton Mifflin, 199).
12 Bkz. David Labaree. *How to Succeed in School without Really Learning: The Credentials Race in American Education* (New Haven, CT: Yale University Press, 1997).
13 Bkz. Peter Kalın, *The Human Relationship with Nature* (Cambridge, MA: MIT Press, 1999); ayrıca Edward O. Wilson, Biophilia (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1984).
14 Bu hususta lehte ve aleyhteki noktalar için, bkz. Kahn, *Human Relationship*.
15 Alfred North Whitehead, *The Aims of Education* (New York: Free Press, 1967/1929), s. 32.
16 Bkz. David Hawkins, "How to Plan for Spontaneity," *The Open Classroom Reader*, ed. Charles E. Silberman (New York: Vintage Books, 1973), s. 486–503; ayrıca Kohn, *Schools Our Children Deserve*; Charles E. Silberman, *Crisis in the Classroom* (New York: Random House, 1970); Deborah Meier, *The Power of Their Ideas* (Boston: Beacon Press, 1995); ve Frances Lothrop Hawkins, *Journey with Children* (Niwot, CO: University Press of Colorado, 1997).
17 Albert Schweitzer, *Out of My Life and Thought*, çev. C. T. Campion (New York: Hery Holt, 1933), s. 272.
18 Robert Paul Smith, *"Where Did You Go?" "Out." "What Did You Do?" "Nothing"* (New York: W. W. Norton, 1957), s. 23.
19 Bkz. Gary Paul Nabhan ve Stephen Trimble, *The Geography of Childhood: Why Children Need Wild Places* (Boston: Beacon Press, 1994).
20 Rumer Godden, *An Episode of Sparrows* (New York: Viking Press, 1955), s. 55.
21 Bkz. Philip W. Jackson, *Untaught Lessons* (New York: Teachers College Pres, 1992).
22 William James, *The Varieties of Religious Experience* (New York: Modern Library, 1929/1902), s. 161. Bkz. Hasta ruhun pek çok örneğinin verildiği kısım.
23 Wendell Berry, *The Unsettling of America* (San Francisco: Sierra Club, 1977), s. 2334.
24 Bkz. Michael Pollan, *The Botany of Desire* (New York: Random House, 2001), s. 220.
25 Wendell Berry, *Another Turn of the Crank* (Washington, DC: Counterpoint, 1995), s. xi.
26 Bkz. Sera Stein, *Noah's Garden: Restoring the Ecology of Our Own Back Yards* (Boston: Houghton Mifflin, 1993).
27 *Born Free* adlı çoksatarın yazarı Joy Adamson'ın kocası Adamson, Jeffrey Moussaieff Masson ve Susan McCarthy tarafından da alıntılanır, *When Elephants Weep: The Emotional Lives of Animals* (New York: Delacorte Press, 1995), s. xviii.

28 Bkz. Benim kitabım, *Starting at Home: Caring and Social Policy* (Berkeley: University of California Press, 2002).

29 Daha büyük öğrenciler, Artur Schopenhauer'deki ilgili tartışmaları okuyabilirler, *The World as Will an Representation*, çev. E. F. J. Payne (New York: Dover, 1969).

30 Peter Singer, *Animal Liberation*, 2. baskı, (New York: New York Reviev of Books, 1990), s. 6.

31 İnsanın diğer canlılara uyguladığı vahşet hikâyeleri için Bkz. Singer, *Animal Liberation*; ayrıca Tom Regan, *The Case for Animal Rights* (Berkeley: University of California Press, 1983).

32 Charles Reich, *The Greening of America* (New York: Random House 1970), s. 203.

33 Aynı yerde, s. 342–343.

Yedinci Bölüm: Ebeveynlik

1 Bkz. Adrienne Rich, *Of Woman Born* (New York: W. W. Norton, 1976). Bkz. ayrıca Barbara Ehrenreich ve Deirdre English, *Witches, Midwives, and Nurses* (Old Westbury, NY: Feminist Press, 1973).

2 Bkz. Lucy Candib, *Medicine and the Family: A Feminist Perspective* (New York: Basic Books, 1995).

3 Bu hikâyenin canlı bir anlatımı ve başka birçok referans için, bkz. Rich, *Of Woman Born*.

4 İkinci Bölüm'deki tartışmamızı hatırlayın. Bkz. ayrıca Mary Daly *Beyond God the Father* (Boston: Beacon Press, 1974); Paul Ricoeur, *The Symbolism of Evil* (Boston: Beacon Press, 1969).

5 Bkz. John Anthony Phillips, *Eve: The History of an Idea* (San Francisco: Harper & Row), 1984.

6 Bkz., örneğin, A. N. Wilson, *Against Religion* (Londra: Chatto & Winders, 1991). Wilson, bizi "horoza kışt demeye" zorlayarak, örgütlü dine saygıyı ayaklar altına alır. "Papa çok kuvvetli bir horozdur. Ayetullah Humeyni, daha da kuvvetli bir horozdur," diye yazar. "Mrs. Whitehouse küçük bir tavuktur. Peder Tony Higton ve Ian Paisley, gürültücü kazcıklardır. Hepsine birden kışk, kışt, kışt." (s. 48–49).

7 Bkz. James G. Frazer, *The Golden Bough* (New York: Macmillan, y 1951), s. 415–420.

8 Bkz. Geoffrey C. Ward ve Ken Burns, *Not for Ourselves Alone: The Story of Elizabeth Cady Stanton and Susan B. Anthony* (New York: Alfred A. Knopf. 1999).

9 Bkz. Susan Brownmiller, *Against Our Will* (New York: Simon & Schuster, 1975).

10 Bkz. Emilie Buchwald, Pamela R. Fletcher ve Martha Roth, ed., *Transforming a Rape Culture* (Minneapolis: Milkweed Editions, 1993).

11 Bkz. Sevince dair yazdığım Bölüm, *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education* (Berkeley: University of California Press, 1984); Bkz. ayrıca Sara Ruddick, *Maternal Thinking: Towards a Politics of Peace* (Boston: Beacon Press, 1989); Mary O'Brien, *The Politics of Reproduction* (Londra: Routledge ve Kegan Paul, 1981); Joyce Trebilcot and Carolyn Whitbeck, eds., *Mothering: Essays in Feminist Theory* (Totowa, NJ: Rowman & Allenhald, 1984).

12 Madeleine R. Grumet, *Bitter Milk* (Amherst: University of Massachusetts Press, 1988), s. 8.

13 Aynı yerde, s. 11.

14 Bkz. Ruddick, *Maternal Thinking*.

15 Bkz. Benim kitabım, *Starting at Home: Caring and Social Policy* (Berkeley: University of California Press, 2002).

16 Bkz. Shulamith Firestone, *The Dialectic of Sex* (New York: Bantam Books, 1972).

17 Firestone, alıntı: Rich, *Of Woman Born*, s. 290, n. 30.

18 Bkz. Benim tezim (ve destekleyici referanslar), *Starting at Home*.

19 Bkz. Ruddick, *Maternal Thinking*.

20 Bkz. Benjamin Spock, *Baby and Child Care* (New York: Pocket Books, 1946); ayrıca Spock, *On Parenting* (New York: Pocket Books, 2001).

21 Ders kitaplarına ilaveten, birçok popüler çalışma yiyecek üretimi ve beslenme alışkanlıklarının çeşitli yönlerini ele alır, bkz., örneğin, *The Cambridge World History of Food*. ed. Kenneth Kiple ve Kriemhild Conee Ornelas (Cambridge: Cambridge University Press, 2000); Claire Shaver Houghton, *Green Immigrants* (New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1978); Laura Shapiro, *Perfection Salad* (New York: Modern Library, 2001); Reay Tannahill, *Food in History* (New York: Stein and Day, 1973); Theodore Zeldin, *An Intimate History of Humanity*. (New York: Harper Collins, 1994). Kuşkusuz, ek olarak, tarifler dışında başka şeyler de içeren yemek kitapları da vardır.

22 Bkz. Tannahill'deki ilginç tartışma için, *Food in History*.

23 Johnny Apple'ın insanı büyüleyen bir tartışması için, bkz., bkz. Michael Pollan, *The Botany of Desire* (New York: Random House, 2001).

24 Aynı yerde, s. 21.

25 Aynı yerde, 23.

26 Aynı yerde, 23.

27 Bkz. David McCullough, *John Adams* (New York: Simon & Schuster, 2001), s. 36 ve birçok yerde.

28 Pollan ve Zeldin tarafından sözü edilen eserlere ilaveten, bkz. ayrıca Carl Kerenyi, *Dionysus: Archetypal Image of Indestructible Life*, çev. Ralp Manheim (Princeton, NJ: Princeton University Press, 1976); David Musto, "Opium, Cocaine, and Marijuana in American History," in *Drugs: Should We Legalize, Decriminalize or Deregulate?* ed. Jeffrey A. Schaler (Amherst, NY: Prometheus Books, 1998), s. 17–30.

29 Bkz. John Dewey, *Experience and Education* (New York: Collier, 1963/Kappa Delta Pi, 1938), s. 36.

30 Bkz. Robert Paul Smith, *"Where Did You Go?" "Out." "What Did You Do?" "Nothing"* (New York: W. W. Norton, 1957).

31 Böyle vakalara sağlam örnekler için, bkz. Denise Clark Pope, *"Doing School": How We Are Creating a Generation of Stressed Out, Matiralistic, and Miseducated Students* (New Haven, CT: Yale University Press, 2001).

32 Diana Baumrind'in bir dizi etkileyici makalesi için, bkz. örneğin, "Parent Styles and Adolescent Development," *The Encyclopedia of Adolescence*, ed. R. Lerner, A. C. Peterson ve J. Brooks-Gunn (New York: Garland Press, 1991); ayrıca Baumrind, *Child Maltreatment and Optimal Caregiving in Social Contexts* (New York: Garland Press, 1995).

33 Bkz. Shirley Brice Heath, *Ways with Words* (Cambridge: Cambridge University Press, 1983).

34 E. D. Hirsch, Jr., *The Schools We Need* (New York: Doubleday, 1996), s. 24. Bkz. ayrıca Hirsch, *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know* (Boston: Houghton Mifflin, 1987).

35 Bkz. Philip W. Jackson, *Untaught Lessons* (New York: Teachers Collage Press, 1992).

Sekizinci Bölüm: Karakter ve Maneviyat

1 Bkz., örneğin, Thomas Lickona, *Educating for Character* (New York: Bantam Books, 1991); B. Edward McClellan, *Moral Education in America* (New York: Teachers College Press, 1999); ve Alex Molnar, ed., *The Construction of Children's Character* (Chicago: National Society for the Study of Education, 1997).

2 Bkz., örneğin, Alfie Kohn, "The Trouble with Character Education," *The Construction of Children's Character*, ed. Molnar, s. 154-162; ayrıca Robert J. Nash, *Answering the "Virtuecrats"* (New York: Teachers College Press, 1997).

3 Bkz. Beşinci Bölüm, "A Relational Self," Noddings, *Starting at Home* (Berkeley: University of California Press, 2002).

4 A. S. Neill, *Summerhill* (New York: Hart, 1960), s. 250.

5 Bkz. Alice Miller, *For Your Own Good*, çev. Hildegarde Hannun ve Hunter Hannun (New York: Farrar, Straus and Giroux, 1983); ayrıca Miller, *The Truth Will Set You Free* (New York: Basic Books, 2001).

6 Louis Menand, *The Metaphysical Club* (New York: Farrar, Straus and Giroux, 2001), s. 159.

7 Bu süreç, Martin Hoffman'ın "indüksiyon" diye tanımladığı şeye çok benzer, ama Hoffman daha iyi bir yol gösteren üçüncü basamak üzerinde durmaz. Bkz. Hoffman, *Empathy and Moral Development* (Cambridge: Cambridge University Press, 2000).

8 John Wesley tarafından Sissela Bok'taki bir vaazdan alıntılanmıştır, *Lying: Moral Choice in Public an Private Life* (New York: Vintage books, 1979), s. 34.

9 David Hume, *An Enquiry Concerning the Principles of Morals* (Indianapolis: Hackett, 1983/1751), s. 66.

10 Alıntı: Adam Potkay, *The Passion for Happiness: Samuel Johnson and David Hume* (Ithaca, NY: Cornell University Press, 2000), s. 60.

11 Paul Tillich, *The Courage to Be* (New Haven: CT: Yale University Press, 1952), s. 7. Bu, onun Aquinas'nın analizini tartışmasında da belirir.

12 John Dewey de bu konumu almıştır. Bkz. Dewey, *Human Nature and Conduct* (New York: Modern Library, 1930).

13 William James, *The Varieties of Religious Experience* (New York: modern Library, 1929/1902), s. 359.

14 Bkz. Jane Roland Martin, *Reclaiming a Conversation* (New Haven, CT: Yale University Press, 1985); ayrıca Nel Noddings, *Educatig Moral People* (New York: Teachers College Press, 2002).

15 Erilliklerin şiddetteki rolü üzerine, bkz. Jessie Klein ve Lynn S. Chancer, "Masculinity Matters: The Omission of Gender from High-Profile School Violence Cases," *Smoke and Mirrors*, ed. Stephanie Urso Spina (Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 2000), s. 129–162; ayrıca James W. Messerschmidt, *Masculinities and Crime* (Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 1993).

16 Ancak bkz. Tam bir tezat sergileyen, bazı I. Dünya Savaşı şiirleri; örneğin Wilfred Owen, "Dulce et Decroum Est," *Anthem for Doomed Youth*, ed. Lyn Macdonald (Londra: Folio Society, 2000), s. 200.

17 Kadınların ordunun sürmesindeki rolünün bir anlatımı için, bkz. Jean Bethke Elshtain, *Women and War* (New York: Basic Books, 1987); meselenin her iki tarafındaki kadınların hikâyeleri için, bkz. Sara Ruddick, *Maternal Thinking: Towards a Politics of Peace* (Boston: Beacon Press, 1989).

18 Bkz. Jonathan Glover, Humanity: *A Moral History of the 20th Century* (New Haven, CT: Yale University Press, 2000).

19 Bkz. Noddings, *Caring: A Feminine Appoach to Ethics and Moral Education* (Berkeley: University of California Press, 1984); ayrıca Noddings, *Women and Evil* (Berkeley: University of Calfornia Press, 1989); and Noddings, *Educating Moral People* (New York: Teachers College Press, 2002).

20 Birleşik Devletler yurttaşlarından saklanan meseleler üzerine güçlü bir tartışma için , bkz. Donaldo Macedo, *Literacies of Power: What Americans Are Not Allowed to Know* (Boulder, CO: Westview Press, 1994). Öğretici amaçlarla, Macedo'nun anlattıklarının, toplumumuzun ve hükümetin daha iyi yanlarıyla dengelenmesini isterim.

21 Glover, *Humanity*, s. 414.

22 Michael True'daki Paine'nin *Age of Reason*'ından yapılmış alıntı, *An Energy Field More Intense Than War* (Syracuse, NY: Syracuse University Press, 1995), s. 14.

23 Aynı yerde, s. 14.

24 Bkz. Glover, *Humanity*.

25 Bkz. Simon Wiesenthal, *The Sunflower* (New York: Schocken Books, 1976).

26 Brian E. Fogarty, *War, Peace, and the Social Order* (Boulder, CO: Westviev Press, 2000), s. 88.

27 Fogarty'nin *War, Peace, and the Social Order*'ına ilaveten, bkz. Herbert C. Kelman ve Lee Hamilton, *Crimes of Obedience* (New Haven, CT: Yale University Press, 1989); ayrıca Lawrence Le Salın, *The Psychology of War* (Chicago: Noble Press, 1992).

28 Lickona, *Educating for Character*, s. 270.

29 Pedagojik olasılıklar için, bkz. Katherine G. Simon, *Moral Questions in the Classroom* (New Haven, CT: Yale University Press, 2001).

30 Böyle hikâyelere iyi bir kaynak olarak, True, *An Energy Field More Intense Than War*.

31 James Terry White, *Character Lessons in American Biography* (New York: Character Development League, 1909).

32 White'taki Frances Willard alıntısı, *Character Lessons*, s. 31.

33 Aynı yerde, s. 31.

34 John Knowles, *A Separate Peace* (New York: Macmillan, 1960), s. 46.

35 Bkz. Denise Clark Pope, *"Doing School": How We Are Creating a Generation of Stressed Out, Materialistic, and miseducated Students* (New Haven, CT: Yale University Press, 2001).

36 Martin Buber, *I and Thou*, çev. Walter Kaufman (New York: Charles Scribner's Sons, 1970), s. 57.

37 Jean-Paul Partre, *Nausea*, çev. Lloyd Alexander (Norfolk, CT: New Directions, 1959/1938), s. 170–173.

38 James, *The Varieties of Religious Experience*, s. 158.

39 W. G. Sebald, *Austerlitz*, çev. Anthea Bell (New York: Random House, 2001), s. 163.

40 Aynı yerde, s. 93.

41 Aynı yerde.

42 Gaston Bachelard, *The Poetics of Space*, çev. Maria Jolas (New York: Orion Pres, 1964), s. 67.

43 Carol Ochs, *Women and Spirituality* (Totowa, NJ: Rowman & Allanheld, 1983), s. 6. Onun tanımı kabul gören temel tanımdır. Bkz. ayrıca Tillich, *Courage to Be*.

44 Ochs, *Women and Spirituality*, s. 13.

45 Bu ifade John Evelyn'in Sir Thomas Browne'a yazdığı bir mektupta geçer. Edward S. Casey'den alıntı, *Getting Back into Place* (Bloomington: Indiana University Press, 1993), s. 153.
46 Bu, *Candide*'deki ünlü son satırdır. Bkz. *The Portable Voltaire*, ed. Ben Ray Redman (New York: Penguin Books, 1977).
47 E. B. White'ın Katherine S. White'ı takdiminden, *Onward and Upward in the Garden* (New York: Farrar, Straus and Giroux, 1979), s. xix.
48 Buber, *I and Thou*, s. 62.
49 Anne Marrow Liendbergh, *Gift from the Sea* (New York: Random House, 1955), s. 48.
50 Aynı yerde, s. 52.
51 Aynı yerde, s. 53.
52 İbid., s. 105.
53 Hannah Arendt, *The Human Condition* (Chicago: University of Chicago Press, 1958), s. 52.
54 Bkz. Samuel Oliner ve Pearl M. Oliner'deki anlatım. *The Altruistic Personality: Rescuers of Jews in Nazi Europe* (New York: Free Pres, 1988).
55 Casey, *Getting Back into Place*, s. 19.

Dokuzuncu Bölüm: İnsan İlişkilerinin Gelişmesi

1 Bkz. David G. Myers, *The Pursuit of Hapiness* (New York: Avon, 1992); Bkz. ayrıca David Hume, *An Enquiry Concerning the Principles of Morals* (Indianapolis: Hackett, 1983/1751).
2 Bkz. Tekrar, Myers, *The Pursuit of Happiness*; ayrıca Michael Argyle, "Causes and Correlates of Hapiness," *Well-Being*, ed. Daniel Kahneman, Ed Diener ve Norbert Schwarz (New York: Russell Sage Foundation, 1999), s. 353–373.
3 Hume, *Enquiry Concerning* Morals, s. 71.
4 Myers, *Pursuit of Happiness*, s. 107.
5 Hume, *Enquiry Concerning Morals*, s. 62.
6 Aynı yerde, s. 61.
7 Bkz. Ed Diener ve Richard E. Lucas, "Personality and Subjective Well-Being," *Well-Being*, ed. Kahneman, Diener ve Schwarz New York: Russell Sage Foundation, 1999, s. 213–229.
8 Bkz. E. Diener ve M. Diener, "Cross-Cultural Correlates of Life Satisfaction and Self-Esteem," *Journal of Personality and Social Psychology* 68, 1995: 653–663.
9 John Rawls, *A Theory of Justice* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1971), s. 440.
10 Aynı yerde, s. 440.
11 Toni Morrison, *The Bluest Eye* (New York: Plume, 1994/1970), s. 205.
12 Hume, *Enquiry Concerning Morals*, s. 55.
13 Bkz. Diener ve Lucas, "Personality and Subjective Well-Being."
14 Yakın zamanda yazılmış birçok kitap bu işe yardım eder. Bkz., örneğin: Ruth Charney, *Teaching Children to Care* (Greenfield, MA: Northeast Foundation for Children, 1992); Jonathan Cohen, ed., *Educating Minds and Hearts* (New York: Teachers College Press, 1999); John Nicholls ve Theresa A. Thorkildsen, ed., *"Reasons for Learning"* (New York: Teachers College Press, 1995).
15 Jessie Klein ve Lynn S. Chancer, "Masculinity Matters: The Omission of Gender from High-Profile School Violence Cases," *Smoke and Mirrors*, ed. Stephanie Urso Spine (Lanham, MD:

Rowman & Littlefield, 2000), s. 155. Bu hususun daha başka tartışmaları için, bkz. James W. Messerschmidt, *Masculinities and Crime* (Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 1993).

16 Öğretmenlerin, gençler için önemli olan sorunları dinlemesini ve tartışmasını sağlamak için verilen mücadele üzerine, bkz. Gregory Michie, *Holler If You Hear Me* (New York: Teachers College Pres, 1999).

17 Bkz., tekrar, Klein ve Chancer, "Masculinity Matters."

18 Bkz. David Flinders ve Nel Noddings, *Multiyear Teaching: The Case for Continuity* (Bloomington, IN: Phi Dealta Kappa, 2001).

19 Birçok iyi öneri için, bkz. John H. Lounsbury ve Gordon Vars, *A Curriculum for the Middle School Years* (New York: Harper & Row, 1978).

20 Bkz. Theodore Sizer, *Horace's Compromise: The Dilemma of the American High School* (Boston: Houghton Mifflin, 1984).

21 Bkz. Deborah Meier, *The Power of Their Ideas: Lessons for America from a Small School in Harlem* (Boston: Beacon Press, 1995).

22 Bkz. Myers, *The Pursuit of Happiness*; ayrıca Myers, "Close Relationships and Quality of Life," *Well-Being*, ed. Kahneman, Diener ve Schwarz, s. 374–391.

23 Bkz. Aristotle, *Nicomachean Ethics*, çev. Terence Irwin (Indianapolis: Hackett, 1985).

24 Aynı yerde, s.212.

25 Aynı yerde, s. 212–213.

26 Oscar Wilde, *The Picture of Dorian Gray and Other Writings* (New York: Bantam Books, 1982/1890), s. 129–130.

27 Aristotle, *Nicomachean Ethics*, s. 218.

28 Job 6:14 ve 16:2.

29 Bkz. Andrew Garrod, Lisa Smulyan, Sally I. Powers ve Robert Kilkenny, *Adolescent Portraits: Identity, Relationships, and Challenges* (Boston: Allyn & Bacon, 2002).

30 Aynı yerde, s. 227.

31 Birçok olasılıktan, bkz. Andrew Garrod ve Collen Larimore, ed., *First Person, First Peoples* (Ithaca, NY: Cornell University Press, 1997); ayrıca Garrod, Janie Victoria Ward, Tracy Robinson ve Robert Kilkenny, ed., *Souls Looking Back: Life Stories of Growing Up Back* (New York: Routledge, 1999); ayrıca Michie, *Holler If You Hear Me*.

32 Bkz. David McCullough, *John Adams* (New York: Simon & Schuster, 2001).

33. Lewis Thomas, *Late Night Thoughts on Listening to Mahler's Ninth Symphony* (New York: Viking Press, 1983), s. 142.

34 Anne Morrow Lindbergh, *Gift from the Sea* (New York: Random House, 1955), s. 104.

Onuncu Bölüm: İşe Hazırlanma

1 John Dewey, *Democracy and Education* (New York: Macmillan, 1916), s. 308.

2 National Commission on Exellence in Education, *A National at Risk* (Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 1983), s. 5.

3 *The New Times*, Sunday, 31 Ağustos, 1997, E–9.

4 Bu konuda, bkz. Richard J. Murnane ve Frank Levy, *Teaching the New Basic Skills: Principles for Educating Children to Thrive in a Changing Economy* (New York: Free Press, 1996). Çocukları gerekli beceriler konusunda nasıl yanılttığımızın bir anlatımı için, bkz. Ivar Berg, *Education and Jobs: The Great Training Robbery* (Boston: Beacon Press, 1971).

5 Bkz. Tekrar, Robert E. Lane, *The Loss of Happiness in Market Democracies* (New Haven, CT: Yale University Press, 2000).

6 Bkz. Tekrar, Robert E. Lane, *The Loss of Hapiness in Market Democracies* (New Haven, CT: Yale University Press, 2000).

7 Terk rakamları çeşitli raporlarda farklı biçimlerde hesaplanmıştır ve bu konuda büyük bir anlaşmazlık vardır; birçok kaynağa birden bakmak gerekir. Farklı görüşler için, bkz. http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2002114; Jay Greene, "Graduation Statistics: Caveat Emptor," *Education Week*, Ocak 16, 2002, s. 52, 37; ayrıca www.manhattaninstitute.org/html/cr_baeo.htm

8 Bkz. Herbert Kliebard, *The Struggle for the American Curriculum* (New York: Routledge, 1995); Harold S. Wechesler, "Eastern Standard Time: High School-College Collaboration and Admission to College, 1880–1930," *A faithful Miror: Reflections on the College Board and Education in America*, ed. Michael C. Johanek (New York: College Board, 2001), s. 43–79; ve David L. Angus ve Jeffrey E. Mirel, *The Failed Promise of the American High School: 1890-1995* (New York: Teachers College Pres, 1999).

9 Müfredatın giderek artan standardizasyonuna güçlü bir biçimde karşı çıkan tezler için, bkz. Alfie Kohn, *The Schools Our Children Deserve* (Boston: Houghton Mifflin, 1999); Deborah Meier, *Will Standards Save Public Education?* (Boston: Beacon Pres, 2000); ve Susan Ohanian, *One Size Fits Few: The Folly of Educational Standards* (Portsmouth, NH: Heinemann, 1999). Eğitimde fırsat eşitliğine ilişkin tartışmaların kapsamlı bir analizi için, Bkz. Kenneth Howe, *Understanding Equality of Educational Opportunity*, (New York: Teachers College Press, 1997).

10 Tabakalandırmanın pozitif ve negatif yanlarının bir tartışması için, bkz. Thomas Loveless, *The Tracking Wars* (Washington, DC: Brookings Institution Press, 1996); Samuel Lucas, *Tracking Inequality* (New York: Teachers College Press, 1999); ve James Rosenbaul, "Track Misterceptions and Frustrated College Plans: An Analysis of the Effects of Tracks and Track Perceptions in the National Longitudinal Survey," *Sociology of Education* 53, 1980: 74–88.

11 Dewey, *Democracy and Education*, s. 87.

12 Dewey, *Democracy and Education*'ın Birinci Bölüm'ünde, insanın toplumsal iletişim kurma güdüsünü ele alır ve bu arzuyu ortak değerler arayışının temeline koyar.

13 Dewey, *The Public and Its Problems* (New York: Henry Holt, 1927), s. 184.

14 Addams üzerine, bkz. Jean Bethke Elstain, *Jane Addams and the Dream of American Democracy* (New York: Basic Books, 2002).

15 Dewey, *Democracy and Education*, s. 8.

16 Bkz. John Dewey'deki Dewey ve Hutchins arasındaki görüş alışverişi için, *The Later Works, 1925–1933, vol 11: 1935–1937*, ed. Jo Ann Boydston (Carbondale ve Edwardsville: Southern Illinois Press, 1991), s. 391–396, 397–401, 402–407 ve 592–597. İlk alışveriş *Social Frontier*'da, 1936 ve 1937'de oldu.

17 Eğitimde kendi kendini değerlendirmenin önemi üzerine, ikna edici bir tartışma için, bkz. William Glasser, *The Quality School* (New York: Harper & Row, 1990).

18 Disiplinleri tanımlayan ve onların liberal eğitimdeki merkeziliklerini belirleyen, artık klasik bir tartışma için, bkz. Paul H. Hirrst, "Liberal Education and the Nature of Knowledge," *The Philosophy of Education*, ed. R. S. Peters (Oxford: Oxford University Press, 1973), s. 87–111.

19 The Waldorf Schools, örneğin, böyle bir dengeye vurgu yapar.

20 Bkz. Howad Gardner, *Frames of Mind* (New York: Basic Books, 1983).

21 Bkz. W. Norton Grubb, ed., *Education Through Occupations in American High Schools*, 1. ve 2. cilt (New York: Teachers College Press, 1995). Bkz. Grubb, 1. cilt: *Approaches to Integrating Academic and Vocational Education*, s. 11.

22 Grubb, Aynı yerde, 1. cilt, 1893 tarihli bir Ulusal Eğitim Birliği Komisyonu yayınından söz eder.

23 Karşıt tezler Angus and Mirel'de gayet iyi betimlenir, *Failed Promise of the American High School;* Bkz. ayrıca Herbert Kliebard, *Schooled to Work: Vocationalism and the American Curriculum 1876–1946* (New York: Teachers College Press, 1999).

24 Kliebard Eliot'tan alıntı yapar, *Schooled to Work*, s. 43.

25 Aynı yerde.

26 Önceki bölümlerden birinde, J. S. Mill'in hürriyet anlayışının ve müdahale etmeme ilkesinin, çocukları dışarıda bıraktığından bahsetmiştim. Dewey ise aksine, liberal demokrasilerdeki eğitimlerinin bir parçası olarak çocukların da, bilgiyle donanmış seçimler yapmalarına izin verilmesi gerektiğinde ısrar eder.

27 Bkz. Dewey, *Human Nature and Conduct* (New York: Modern Library, 1930).

28 Bkz. Benim tezim, *Starting at Home: Caring and Social Policy* (Berkeley: University of California Press, 2002).

29 Kliebard, *Schooled to Work*, s. xv.

30 Bkz. Grubb, *Education Through Occupations.*

31 Bkz. Mike Rose, *Possible Lives: The Promise of Public Education in America* (Boston: Houghton Mifflin, 1995), s. 37–43.

32 Dorothy Day, *The Long Loneliness* (San Francisco: Harper & Row, 1952), s. 285.

33 Bud Schıultz ve Ruth Schultz'da, gayet okumaya değer değerlendirmeler bulunabilir, *It Did Happen Here* (Berkeley: University of California Press, 1989).

34 Bu, günümüz eğitim literatüründe popüler bir temadır. Bkz., örneğin, Holmes Group, *Tomorrow's Teachers* (East Lansing, MI: Author, 1986). Çıkan sorunların (ve profesyonellikle profesyonelcilik arasındaki ayrımın) bir tartışması için, bkz. benim "The Professional Life of Mathematics Teachers," *Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*, ed. Douglas A. Grouws (New York: Macmillan, 1992), s. 197–208).

35 Yarı-mesleklerin bir tartışması için, bkz. Amitai Etzioni, ed., *The Semi-Professions and Their Organization: Teachers, Hurses, and Social Workers* (New York: Free Press, 1969).

36 Steven Levy, "Great Minds, Great Ideas," *Newsweek*, Mayıs, 27, 2002, 56.

37 Bkz., örneğin, E. D. Hirsch, Jr., Cultural Literacy: What Every American Needs to Know (Boston: Houghton Mifflin, 1987); ayrıca Hirsch, *The Schools We Need* (New York: Doubleday, 1996); ve Diane Ravitch, *Left Back: A Century of battles Over School Reform* (New York: Simon & Schuster, 2000).

38 Dewey'in sözde anti-entelektüelizminin eleştirilerinin bir değerlendirmesi için, bkz. Alan Ryan, *John Dewey and the High Tide of American Liberalism* (New York: W. W. Norton, 1995).

On Birinci Bölüm: Topluluk, Demokrasi ve Hizmet Etme

1 Bkz. Robert A. Nisbet, *The Quest for Community* (New York: Oxford University Press, 1953); ayrıca Arthur M. Schlesinger, Jr., *The Disuniting of America: Reflections on a Multicultural Society* (New York: W. W. Norton, 1992). Algılanan bir anlamsızlık çağında yaşama üzerine, bkz. Paul Tillich, *The Courage to Be* (New Haven, CT: Yale University Press, 1952). İnsanların, ütopik cemaatler yaratarak, anlamı ve geniş toplum içindeki cemaatlerini yitirmeleriyle nasıl baş etmeye çalıştıkları üzerine ilginç bir çalışma için, bkz. Rosebeth Moss Kanter, *Commitment and Community: Communes and Utopias in Sociological Perspective* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1972).

2 Topluluk tanımını muallâkta bırakmanın lehine sıkı bir tartışma için, bkz. Philip Selznick, *The Moral Commonwealth: Social Theory and the Promise of Community* (Berkeley: University of California Press, 1992), s. 357–358.

3 Ferdinand Tonnies, *Gemeinschaft und Gesellschaft*, çev. C. S. Loomis (New York: HarperCollins, 1957/1887), s. 248.

4 Bellah ve meslekdaşları, belleği sağlam cemaatlerin temeli yapar. Bkz. Robert N. Bellah, Richard Madsen, William M. Sullivan, Ann Swidler ve Steven M. Tipton, *Habits of the Heart* (Berkeley: University of California Press, 1985).

5 Selznick, *Moral Commonwealth*, tarihiliği, kimliği, karşılıklılığı, çoğulculuğu, özerkliği, katılımı ve bütünleşmeyi cemaatin "ögeleri" olarak tanımlar.

6 Bkz. Tillich, *Courage to Be*.

7 Eric Hoffer, *The True Believer* (New York: Parper & Row, 1951), s. 80.

8 William Galston, "Two Concepts of Liberalism," *Ethics* 105 (3), 1995: 529.

9 Bkz. Nel Noddings, *Educating for Intelligent Belief or Unbelief* (New York: Teachers College Press, 1993).

10 John Dewey, *The Public and Its Problems* (New York: Henry Holt 1927), s. 98.

11 Bkz. Tillich, *Courage to Be*.

12 Bkz. Michel Foucault, *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*, çev. Alan Sheridan (New York: Vintage Books, 1979).

13 Bkz. Nel Noddings, *Starting at Home: Caring and Social Policy* (Berkeley: University of California Press, 2002), s. 137.

14 Bkz. Samuel Oliner ve Pearl M. Oliner, *The Altruistic Personality: Rescuers of Jews in Nazi Europe* (New York: Free Press, 1988).

15 Bkz. Nel Noddings, *Educating Moral People: A Caring Alternative to Character Education* (New York: Teachers College Press, 2002).

16 Yirminci yüzyılın ilk yarısında, geniş insan davranışları yelpazesini açıklamakta içgüdü kullanılıyordu. Bu yöndeki kimi tezler ve onlara karşı çıkan kuvvetli eleştiriler için, bkz. Dalbir Bindra ve Jane Stewart, ed., *Motivation* (Middlesex, England: Penguin Books, 1971).

17 Toplumsal sınıfların yeniden üretimine katkı yapan, güçlü bir direnç örneği için, Bkz. Paul Willis, *Learning to Labour* (Farnborough, England: Saxon House, 1977).

18 Bkz. Diana Meyers, *Self, Society, and Personal Choice* (New York: Columbia University Press, 1989).

19 Bkz. Selznick, *Moral Commonwealth*, Dokuzuncu Bölüm

20 Jean-Paul Sartre, kendi varoluş özgürlüğümüzü tanımamazın, elem uyandırdığını ileri sürer. Durumsal özgürlük dikkatli seçimler yapmamıza olanak tanıyarak bu elemi hafifletir ya da eğer bilgiyle donanmış donanmış seçimler yapmaya hazır değilsek, elemimizi derinleştirir. Bkz. Sartre, *Being and Nothingness*, çev. Hazel E. Barnes (New York: Washington Square Press, 1956).

21 Bu tartışmanın bir örneği için, bkz. Alasdair MacIntyre, *After Virtue* (Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press, 1981); Michael Sandel, *Liberalism and the Limits of Justiuce* (Cambridge: Cambridge University Press, 1982); ve Charles Taylor, *Sources of the Self* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1989). Her iki tarafın görüşlerinin iyi bir özeti için, bkz., Shlomo Avineri ve Avner de-Shalit, ed., *Communitarianism and Individualism* (Oxford: Oxford University Press, 1992).

22 Bkz. John Dewey, *Democracy and Education* (New York: Macmillan, 1916).

23 Amy Gutmann, *Democratic Education* (Princeton, NJ: Princeton University Press, 1987), s. 38.

24 Dewey'in bu konudaki tezleri için, bkz., *Democracy and Education and The Public and Its Problems.*

25 Bkz. Noddings, *The Challenge to Care in Schools* (New York: Teachers College Press, 1992).

26 Gönüllü çalışmanın çeşitleri üzerine etkileyici bir özet için, bkz. Laurent A. Parks Daloz, Charyl H. Keen, James S. Keen ve Sharon Daloz Parks, *Common Fire: Lives of Commitment in a Complex World* (Boston: Beacon Press, 1996); Marc Freedman, *The Kindness of Strangers: Adult Mentors, Urban Youth, and the New Voluntarism* (Cambridge: Cambridge University Press, 1999); John W. Gardner, *Self-Renewal* (New York: Harper & Row, 1965); Pearl Oliner and Samuel Oliner, *Toward a Caring Society: Ideas into Action* (Westport, CT: Praeger, 1995); Robert A. Rhoads, *Community Service and Higher Learning: Explorations of the Caring Self* (Albany: State University of New York Press, 1997); ve Lisbeth B. Schorr, *Common Purpose: Strengthening Families and Neighborhoods to Rebuild America* (New York: Anchor Books, 1997). Böylesi eylemlerin gereği için, bkz. Bellah et al., *Habits of the Heart.*

27 Bkz. Ruth L. Smith, "Happiness and the Uneasy Conscience," *In Pursuit of Happiness*, ed. Leroy S. Rouner (Notre Dame, In: University of Notre Dame Press, 1995), s. 136–146.

On İkinci Bölüm: Okullarda ve Sınıflarda Mutluluk

1 Bkz. Benim savım, *The Challenge to Care in Schools* (New York: Teachers College Press, 1992).

2 Yoksul çocukları fena halde ihmal edişimizin sıkı bir değerlendirmesi için, bkz. Jonathan Kozol, *Savage Inequalities* (New York: Crown, 1991).

3 Bkz., örneğin, Fraser Brown, ed., *Playwork – Theory and Practice* (Philadelphia: Open University Press, 2002).

4 Alfred North Whitehead, *The Aims of Education* (New York: Free Press, 1967/1929), s. 17-18.

5 Bkz., örneğin, Charles E. Silberman, *Crisis in the Classroom: The Remaking of American Education* (New York: Random House, 1970).

6 Anne Long, "The New School – Vancouver," *Radical School Reform*, ed. Ronald Gross ve Beatrice Gross (New York: Simon & Schuster, 1969), s. 296.

7 Bu tür zalimce konuşma örnekleri için, bkz. Gross ve Gross'taki makaleler, Aynı yerde.

8 Bkz. Jean Anyon, *Ghetto Schooling* (New York: Teachers College Press, 1997); ayrıca Herve Varenne ve Ray McDermott, *Successful Failure* (Boulder, Co: Westview Press, 1999).

9 Jules Henry, "In Suburban Classrooms," *Radical School Reform*, s. 84.

10 Böyle fırsatların genellikle nasıl kaçırıldığının etkileyici bir anlatımı için, bkz. Katherine G. Simon, *Moral Questions in the Classroom* (New Haven, CT: Yale University Press, 2001).

11 Bu konuda, bkz. John Dewey, *Experience and Education* (New York: Collier Books, 1963/1938); ayrıca Nel Noddings ve Paul Shore, *Awakening the Inner Eye: Intuition in Education* (New York: Teachers College Press, 1984; Educator's International Press'te yeniden basım, Troy, NY, 1998).

12 Paul Goodman, "No Processing Whatever," *Radical School Reform*, ed. Gross ve Gross, s. 105; Bkz. ayrıca Goodman, *Compulsory Miseducation* (New York: Horizan, 1964) ve Goodman, *Growing Up Absurd* (New York: Random House, 1960).

13 Öğrencilerle velilerin işbirliğini garantilemek, hayati önem taşır. Bkz. Deborah Meier, *The Power of their Ideas: Lessons for America from a Small School in Harlem* (Boston: Beacon Press, 1995); ayrıca Meier, *Will Standards Save Public Education?* (Boston: Beacon Press, 2000).

14 *Wisconsin v. Yoder*. 406 U.S. 205 (1971). Vakanın etraflı bir tartışması için, bkz. Stephen Macedo, "Liberal Civic Education and Religious Fundamentalism: The Case of God. v. John Rawls? *Ethics* 105, 1995: 468496.

15 Bkz. *New York Times*'daki anlatı, "From the Dissent," Haziran 28, 2002, A23.

16 İşin tuhafı, James Conant, bir eğitsel amaçlar ve felsefe tartışmasıyla yüzyüze geldiğinde "tatsız bir bıkkınlık hissi" duyduğunu itiraf etmiştir. Benzer biçimde, gazeteci Martin Mayer de, amaçlar tartışmasını "insan gayretlerinin en anlamsız ve en yararsızı" olarak kapı dışarı etmiştir. Silberman'de alıntılanır, *Crisis in the Classroom*, s. 6. Plato, Aristoteles, Rousseau, Whitehead ve Dewey için bu kadarı yeter!

17 John Dewey, *Democracy and Education* (New York: Macmillan, 1916), s. 211.

18 Bkz. Stephen J. Thornton, "From Content to Subject Matter." *The Social Studies*, Kasım/Aralık 2001: 237–242.

19 Bkz. William Watson Purkey ve John M. Novak, *Inviting School Success* (Belmont, CA: Wadsworth, 1996); ayrıca Novak, *Advancing Invitational Thinking* (San Francisco: Caddo Gap Press, 1992).

20 Bkz. Tekrar, Silberman, *Crisis in the Classroom*, ve Gross ve Gross, ed., *Radical School Reform*.

21 Alfie Kohn, *The Schools Our Children Deserve* (Boston: Houghton Mifflin, 1999), s. 104.

22 Silberman, *Crisis in the Classroom*, s. 172–173.

23 Bu tepkinin grafik bir anlatımı için, bkz. David L. Angus ve Jeffrey E. Mirel, *The Failed Promise of the American High School: 1890–1995* (New York: Teachers College Press, 1999).

24 Nel Noddings, "Care and Coercion in School Reform," *Journal of Educational Change* 2, 2001: 38.

25 Bkz. Linda McNeil, *Contradictions of School Reform* (New York: Routledge, 2000).

26 Bu suçlama (diğerleri yanında) Diane Ravitch tarafından yapılır, *Left Back: A century of Battles Over School Reform* (New York: Simon & Schuster, 2000).

27 Bkz. Jane Roland Martin, *The Schoolhome: Rethinking Schools for Changing Families* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1992).

Kaynakça

Angus, David L. ve Mirel, Jeffrey E. *The Failed Promise of the American High School: 1890-1995.* New York: Teachers College Press, 1999.

Annas, Julia. *The Morality of Happiness.* New York: Oxford University Press, 1993.

Anyon, Jean. *Ghetto Schooling.* New York: Teachers College Press, 1997.

Arendt, Hannah. *The Human Condition.* Chicago: University of Chicago Press, 1958.

Aristotle, *Nicomachean Ethics,* çev. Terence Irwin. Indianapolis: Hackett, 1985.

Augustine, *On Free Choice of the Will,* çev. Anna S. Benjamin ve L. H. Hackstaff. New York: Macmillan, 1964.

Avineri, Shlomo ve de-Shalit, Avner, ed., *Communitarianism and Individualism.* Oxford: Oxford University Press, 1992.

Bachelard, Gaston. *The Poetics of Space,* çev. Maria Jolas. New York: Orion Press, 1964.

Barrow, Robin. *Happiness and Schooling.* New York: ST. Martins's Press, 1980.

Baudrillard, Jean. *Fatal Strategies,* çev. Philip Beitchman ve W. G. J. Neiesluchowski, ed. Jim Fleming. New York: Semiotext(e), 1990.

Baumrind, Diana. *Child Maltreatment and Optimal Caregiving in Social Contexts.* New York: Garland Press, 1995.

Bellah, Robert N., Madsen, Richard, Sullivan, William M., Swidler, Ann ve Steven Tipton, Steven M. *Habits of the Heart.* Berkeley: University of California Press, 1985.

Bellamy, Edward. *Looking Backward.* New York: New American Library, 1960. Orijinal yapıt 1888'de yayınlandı.

Berg, Ivar. *Education and Jobs: The Great Training Robbery.* Boston: Beacon Press, 1971.

Berlin, Isiah. *Four Essays on Liberty.* Oxford: Oxford University Press, 1969.

Berliner, David ve Biddle, Bruce. *The Manufactured Crisis: Myths, Fraud, and the Attack on America's Public Schools.* New York: Perseus, 1996.

Berry, Wendell. *The Unsettling of America.* San Francisco: Sierra Club, 1977.

Another Turn of the Crank. Washington, DC: Counterpoint, 1995.

Bethel, Dayle M. *Makiguchi the Value Creator.* New York: Weatherhill, 1994.

Bindra, Dalbir and Stewart, Jane, ed., *Motivation.* Middlesex, İngiltere: Penguin Books, 1971.

Bobbitt, Franklin. *How to Make a Curriculum.* Boston: Houghton Mifflin, 1924.

Bok, Sissela. *Lying: Moral Choice in Public an Private Life.* New York: Vintage Books, 1979.

Boyd, William, ed., *The Emile of Jean Jacques Rousseau: Selections.* New York: Teachers College Press, 1962.

Bracey, Gerald. *Setting the Record Straight: Responses to Misconceptions about Public Education in the United States.* Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1997.

Braithwaite, John ve Pettit, Philip. *Not Just Deserts: A Republican Theory of Criminal Justice.* Oxford: Clarendon Press, 1990.

Braybrooke, David. *Meeting Needs.* Princeton, NJ: Princeton University Press, 1987.

Brecher, Bob. *Getting What You Want?* Londra: Routledge, 1998.

Brown, Fraser, ed. *Playwork – Theory and Practice.* Philadelphia: Open University Press, 2002.
Brownmiller, Susan. *Against Our Will.* New York: Simon & Schuster, 1975.
Bruner, Jerome. *The Process of Education.* Cambridge, MA: Harvard University Press, 1960.
Buber, Martin. *Between Man and Man.* New York: Macmillan, 1965.
——, *I and Thou,* çev. Walter Kaufman. New York: Charles Scribner's Sons, 1970.
Buchwald, Emilie, Fletcher, Pamela R. ve Roth, Martha ed., *Transforming a Rape Culture.* Minneapolis: Milkweed Editions, 1993.
Buck, Pearl S. *The Exile.* New York: Triangle, 1936.
Butler, Samuel. *Erewhon.* Londra: Penguin, 1985/1872.
Camus, Albert. *Resistance, Rebellion, and Death.* New York: Alfred A. Knopf, 1969.
Candib, Lucy. *Medicine and the Family: A Feminist Perspective.* New York: Basic Books, 1995.
Casey, Edward S. *Getting Back into Place.* Bloomington: Indiana University Press, 1993.
Charney, Ruth. *Teaching Children to Care.* Greenfield, MA: Northeast Foundation for Children, 1992.
Coates, Robert. *A Street Is Not a Home.* Buffalo, NY: Prometheus, 1990.
Cohen, Jonathan, ed. *Educating Minds and Hearts.* New York: Teachers College Press, 1999.
Cunningham, Anthony. *The Heart of the Matter.* Berkeley: University of California Press, 2001.
Daloz, Laurent A. Parks, Keen, Charyl H., Keen, James P. Ve Parks, Sharon Daloz. *Common Fire: Lives of Commitment in a Complex World.* Boston: Beacon Press, 1996.
Daly, Mary. *Beyond God the Father.* Boston: Beacon Press, 1974.
Day, Dorothy. *The long Loneliness.* San Francisco: Harper & Row, 1952.
Dewey, John. *The School and Society.* Chicago: University of Chicago Press, 1900.
——, *Democracy and Education.* New York: Macmillan, 1916.
——, *The Public and Its Problems.* New York: Henry Holt, 1927.
——, *Quest for Certainty.* New York: G. P. Putnam's Sons, 1929.
——, *Human Nature and Conduct.* New York: Modern Library, 1930.
——, *A Common Faith.* New Haven, CT: Yale University Press, 1934.
——, *Experience and Education.* New York: Collier, 1963/1938.
Diener, Ed ve Lucas, Richard E., "Personality and Subjektive Well-Being," *Well-Being,* ed. Daniel, Kahneman, Ed Diener ve Norbert Schwarz. New York: Russell Sage Foundation, 1999.
Dostoevsky, Fyodor. *The Brothers Karamazov,* çev. Constance Garnett. New York: Modern Library, tarihsiz.
Elliot, Eisner. *The Educational Imagination.* New York: Macmillan, 1979.
Elder, John. *Reading the Mountains of Home.* Cambridge, MA: Harvard University Press, 1998.
Ellsworth, Elizabeth. "Why Doesn't This Feel Empowering? Working Through the Repressive Tyth of Critical Pedagogy," *Harvard Educational Review* 59 (3), 1989: 297-324.
Elshtain, Jean Bethke. *Women and War.* New York: Basic Books, 1987.
Jane Addams and the Dream of American Democracy. New York: Basic Books, 2002.
Etzioni, Amitai. ed. *The Semi-Professions and Their Organization: Teachers, Hurses, and Social Workers.* New York: Free Press, 1969.
Firestone, Shulamith. *The Dialectic of Sex.* New York: Bantam Books, 1972.
Flinders, David ve Nel Noddings, *Multiyear Teaching: The Case for Continuity.* Bloomington, Phi Dealta Kappa, 2001.

Fogarty, Brian E. *War, Peace, and the Social Order*. Boulder, CO: Westview Press, 2000.
Ford, Larry R. *The Spaces between Buildings*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2000.
Foucault, Michel. *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*, çev. Alan Sheridan New York: Vintage Books, 1979.
Francke, Kuno. *A History of German Literature as Determined by Social Forces*. New York: Henry Holt, 1916.
Frankl, Viktor E. *The Doctor and the Soul*. New York: Vintage Books, 1973.
Fraser, See Nancy. *Unruly Practices: Power, Discourse, and Gender in Contemporary Social Theory*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1989.
Frazer, James G. *The Golden Bough*. New York: Macmillan, 1951.
Freedman, Marc. *The Kindness of Strangers: Adult Mentors, Urban Youth, and the New Voluntarism*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
Freire, Paulo *Pedagogy of the Oppressed*, çev. Myra Bergman Ramos. New York: Herder & Herder, 1970.
Freud, Sigmund. *The Freud Reader*, ed. Peter Gay. New York: W. W. Norton, 1989.
Friedan, Betty. *The Feminine Mystique*. New York: W. W. Norton, 1963.
Galbraith, John Kenneth. *The Culture of Contentment*. Boston: Houghton Mifflin, 1992.
Galston, William. "Two Concepts of Liberalism," *Ethics* 105 (3), 1995: 529.
Gardner, Howad. *Frames of Mind*. New York: Basic Books, 1983.
Gardner, John W. *Self-Renewal*. New York: Harper & Row, 1965.
Gardner, Martin. *The Whys of a Philosophical Scrivener*. New York: Quill, 1983.
Garrod, Andrew and Larimore, Collen. ed., *First Person, First Peoples*. Ithaca, NY: Cornell University Press, 1997.
Garrod, Andrew, Smulyan, Lisa, Powers, Sally I. ve Kilkenny, Robert. *Adolescent Portraits: Identity, Relationships, and Challenges*. Boston: Allyn & Bacon, 2002.
Garrod, Andrew, Ward, Janie Victoria, Robinson, Tracy ve Kilkenny, Robert, ed., *Souls Looking Back: Life Stories of Growing Up Back*. New York: Routledge, 1999.
Gilligan, James. *Violence*. New York: G. P. Putnam's Sons, 1996.
Glasser, William. *The Quality School*. New York: Harper & Row, 1990.
Glover, Jonathan. *Humanity: A Moral History of the 20th Century*. New Haven, CT: Yale University Press, 2000.
Godden, Rumer. *An Episode of Sparrows*. New York: Viking Press, 1955.
Goodman, Paul. *Compulsory Mis-education*. New York: Horizon, 1964.
"No Processing Whatever," in *Radical School Reform*, ed. Ronald ve Beatrice Gross. New York: Simon & Schuster, 1969.
Growing Up Absurd. New York: Random House, 1960.
Graves, Robert. *Goodbye to All That*. Londra: Foilo Society, 1981/1929.
Griffin, David Ray. *Evil Revisited*. Albany: State University of New York Press, 1991.
Gross, Ronald ve Gross, Beatrice, ed. *Radical School Reform*. New York: Simon & Schuster, 1969.
Grubb, W. Norton, ed., *Education Through Occupations in American High Schools*, cilt 1 ve 2, New York: Teachers College Press, 1995.
Grumet, Madeleine R. *Bitter Milk*. Amherst: University of Massachusetts Press, 1988.

Gutmann, Amy. *Democratic Education*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1987.
Hadamard, Jacques. *The Psychology of Invention in the Mathematical Field*. New York: Dover, 1954.
Houghton, Claire Shaver. *Green Immigrants*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1978.
Hawkins, David. "How to Plan for Spontaneity," *The Open Classroom Reader*, ed. Charles E. Silberman. New York: Vintage Books, 1973.
Hawkins, Frances Lothrop. *Journey with Children*. Niwot, CO: University Press of Colorado, 1997
Heath, Shirley Brice. *Ways with Words*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
Henry, Jules. "In Suburban Classrooms," *Radical School Reform*, ed. Ronald Gross ve Beatrice Gross, s. 77–92.
Hesse, Hermann. *Steppenwolf*, çev. Joseph Mileck ve Horst Frenz. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1963.
Hick, John. *Evil and the God of Love*. New York: Mcmillan, 1966.
Hirsch, E. D. Jr. *Cultural Literacy: What Every Amirican Needs to Know*. Boston: Houghton Mifflin, 1987.
——, *The Schools We Need*. New York: Doubleday, 1996.
Hoffer, Eric. *The True Believer*. New York: Parper & Row, 1951.
Hoffman, Martin L. *Empathy and Moral Development*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
Holmes Group. *Tomorrow's Teachers*. East Lansing, MI: Author, 1986.
Howe, Kenneth. *Understanding Equality of Educational Opportunity*. New York: Teachers College Press, 1997.
Hume, David. *An Enquiry Concernnig the Principles of Morals*. Indianapolis: Hackett, 1983/1751.
Jackson, Philip W. *Untaught Lessons*. New York: Teachers College Pres, 1992.
Jaggar, Alison. *Feminist Politics and Human Nature*. Totowa, NJ: Rowman & Allanheld, 1983.
James, William. *The Varieties of Religious Experience*. New York: Modern Library, 1929/1902.
Joyes, Claire. *Monet's Table*. New York: Simon & Schuster, 1989.
Jung, Carl. *Answer to Job*, çev. R. F. C. Hull. Princeton, NJ: Princeton University Press, Bollingen Series, 1973.
Kahn, Peter. *The Human Relationship with Nature*. Cambridge, MA: MIT Press, 1999.
Kahneman, Daniel, Diener, Ed ve Schwarz, Norbert, ed. *Well-Being*. New York: Russell Sage Foundation, 1999.
Kanter, Rosebeth Moss. *Commitment and Community: Communes and Utopias in Sociological Perspective*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1972.
Kelman, Herbert C. ve Hamilton, V. Lee. *Crimes of Obedience*. New Haven, CT: Yale University Press, 1989.
Kerenyi, Carl. *Dionysus: Archetypal Image of Indestructible Life*, çev. Ralp Manheim. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1976.
Klein, Jessie ve Chancer, Lynn S. "Masculinity Matters: The Omission of Gender from High-Profile School Violence Cases," *Smoke and Mirrors*, ed. Stephanie Urso Spina. Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 2000, s. 129–162.
Kliebard, Herbert. *The Struggle for the American Curriculum*. New York: Routledge, 1995.
——, *Schooled to Work: Vocationalism and the American Curriculum 1876–1946*. New York: Teachers College Press, 1999.

Knowles, John. *A Separate Peace*. New York: Macmillan, 1960.
Kohak, Erazim. "Of Dwelling and Wayfaring: A Quest for Metaphors," *The Longing for Home*, ed. Leroy S. Rouner. Notre Dame, University of Notre Dame Press, 1996, s. 30–46.
Kohn, Alfie. "The Trouble with Character Education," *The Construction of Children's Character*, ed. Alex Molnar. Chicago: National Society for the Study of Education, 1997, s. 154–162.
——, *The Schools Our Children Deserve*. Boston: Houghton Mifflin, 1999.
Kozol, Jonathan. *Savage Inequalities*. New York: Crown, 1991.
Kushner, Harold. *When Bad Things Happen to Good People*. New York: Schocken Books, 1981.
Labaree, David. *How to Succeed in School without Really Learning: The Credentials Race in American Education*. New Haven, CT: Yale University Press, 1997.
Lane, Robert E. *The Market Experience*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
——, *The Loss of Happiness in Market Democracies*. New Haven, CT: Yale University Press, 2000.
Larrimore, Mark, ed., *The Problem of Evil*. Oxford: Blackwell, 2001.
Le Sahn, Lawrence. *The Psychology of War*. Chicago: Noble Press, 1992.
Levy, Steven. "Great Minds, Great Ideas," *Newsweek*, Mayıs, 27, 2002, 56.
Lewis, C. S. *Suprised by Joy*. New York: Harcourt Brace Jovovich, 1955.
——, *The Problem of Pain*. New York: Macmillan, 1962.
——, *A Grief Observed*. Toronto: Bantam Books, 1976.
Lickona, Thomas. *Educating for Character*. New York: Bantam Books, 1991.
Lightman, Alan. *The Diagnosis*. New York: Pantheon Books, 2000.
Lindbergh, Anne Morrow. *Gift from the Sea*. New York: Random House, 1955.
Long, Anne. "The New School – Vancouver," *Radical School Reform*, ed. Ronald Gross ve Beatrice Gross, s. 273- 296.
Lounsbury, John H. ve Vars, Gordon F. *A Curriculum for the Middle School Years*. New York: Harper & Row, 1978.
Loveless, Thomas. *The Tracking Wars*. Washington, DC: Brookings Institution Press, 1996.
Lucas, Samuel. *Tracking Inequality*. New York: Teachers College Press, 1999.
Macedo, Donaldo. *Literacies of Power: What Americans Are Not Allowed to Know*. Boulder, CO: Westview Press, 1994.
MacIntyre, Alasdair. *After Virtue*. Notre Dame, University of Notre Dame Press, 1981.
Martin, Jane Roland. *Reclaiming a Conversation*. New Haven, CT: Yale University Press, 1985.
——, *The Schoolhome: Rethinking Schools for Changing Families*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1992.
Maslow, Abraham H. *The Farther Reaches of Human Nature*. New York: Viking Press, 1971.
Moussaieff Masson, Jeffrey ve McCarthy, Susan When *Elephants Weep: The Emotional Lives of Animals*. New York: Delacorte Press, 1995.
McClellan, B. Edward. *Moral Education in America*. New York: Teachers College Press, 1999.
McCullough, David. *John Adams*. New York: Simon & Schuster, 2001.
McFeely, William. *Proximity to Death*. New York: W. W. Norton, 1999.
McNeil, Linda. *Contradictions of School Reform*. New York: Routledge, 2000.
McPhee, John. *The Pine Barrens*. New York: Farrar, Straus and Giroux, 1968.

Meier, Deborah. *The Power of Their Ideas: Lessons for America from a Small School in Harlem.* Boston: Beacon Press, 1995.

——, *Will Standards Save Public Education?* Boston: Beacon Pres, 2000.

Menand, Louis. *The Metaphysical Club.* New York: Farrar, Straus and Giroux, 2001.

Messerschmidt, James W. *Masculinities and Crime.* Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 1993.

Meyers, Diana T. *Self, Society, and Personal Choice.* New York: Columbia University Press, 1989.

Meyers, Jeffrey. *Orwell: Wintry Consicience of a Generation.* New York: W. W. Norton, 2000.

Michie, Gregory. *Holler If You Hear Me.* New York: Teachers College Pres, 1999.

Mill, John Stuart. *On Liberty and Utilitarianism.* New York: Bantam Books, 1993/1859.

Miller, Alice. *For Your Own Good,* çev. Hildergarde Hannun ve Hunter Hannun. New York: Farrar, Straus and Giroux, 1983.

Molnar, Alex, ed., *The Construction of Children's Character.* Chicago: National Society for the Study of Education, 1997.

Morrison, Toni. *The Bluest Eye.* New York: Plume, 1994/1970.

Murnane, Richard J. and Levy, Frank. *Teaching the New Basic Skills: Principles for Educating Children to Thrive in a Changing Economy.* New York: Free Press, 1996.

Musto, David. "Opium, Cocaine, and Marijuana in American History," *Drugs: Should We Legalize, Decriminalize or Deregulate?* ed., Jeffrey A. Schaler. Amherst, NY: Prometheus Books, 1998, s. 17–30.

Myers, David G. *The Pursuit of Hapiness.* New York: Avon, 1992.

——, *The American Paradox: Spiritual Hunger in an Age of Plenty.* New Haven, CT: Yale University Press, 2000.

Nabhan, Gary Paul ve Trimble, Stephen. *The Geography of Childhood: Why Children Need Wild Places.* Boston: Beacon Press, 1994.

Nash, Robert J. *Answering the "Virtuecrats."* New York: Teachers College Press, 1997.

National Commission on Exellence in Education, *A National at Risk.* Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 1983.

National Council of Teachers of Mathematics, *Principles and Standards for School Mathematics.* Tartışma taslağı, Ekim 1998.

Neill, A. S. *Summerhill.* New York: Hart, 1960.

New Buckeye Cook Book. Dayton, OH: Home Publishing, 1891.

Newman, James R. *The World of Mathematics.* New York: Simon & Schuster, 1956.

Nicholls, John ve Thorkildsen, Theresa A., ed. *"Reasons for Learning."* New York: Teachers College Press, 1995.

Nietzche, Friedrich. *The Will to Power,* çev. Walter Kaufmann ve R. J. Hollingdale. New York: Vintage Books, 1968.

Nisbet, Robert A. *The Quest for Community.* New York: Oxford University Press, 1953.

Noddings, Nel. *Caring: A Feminine Appoach to Ethics and Moral Education.* Berkeley: University of California Press, 1984.

——, *Women and Evil.* Berkeley: University of Calfornia Press, 1989.

——, *The Challenge to Care in Schools.* New York: Teachers College Press, 1992.

——, *Educating for Intelligent Belief or Unbelief.* New York: Teachers College Press, 1993.

——, "Care and Coercion in School Reform," *Journal of Educational Change* 2, 2001: 35–43.
——, *Educatig Moral People*. New York: Teachers College Press, 2002.
——, *Starting at Home: Caring and Social Policy*. Berkeley: University of California Press, 2002.
Noddings, Nell ve Shore, Paul. *Awakening the Inner Eye: Intuition in Education*. New York: Teachers College Press, 1984; Educator's International Pres tarfindan yeniden basıldı, Troy, NY, 1998.
Novak, John, M., ed. *Advancing Invitational Thinking*. San Francisco: Caddo Gap Press, 1992.
Nussbaum, Martha. *The Fragility of Goodness*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
Oakes, Jeannie. *Multiplying Inequalities: The Effects of Race, Social Class, and Tracking on Opportunities to Learn Mathematics and Science*. Santa Monica, CA: Rand, 1990.
——, *Keeping Track: How Schools Structure Inequality*. New Haven, CT: Yale University Press, 1995.
O'Brien, Mary. *The Politics of Reproduction*. Londra: Routledge and Kegan Paul, 1981.
Ochs, Carol. *Women and Spirituality*. Totowa, NJ: Rowman & Allanheld, 1983.
Ohanian, Susan. *One Size Fits Few: The Folly of Educational Standards*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1999.
Okin, Susan Moller. *Women in Western Political Thought*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1979.
Oldenbourg, Zoe. *The Crusades*, çev. Anne Carter. New York: Pantheon Books, 1966.
Oliner, Samuel P. ve Oliner, Pearl M. *The Altruistic Personality: Rescuers of Jews in Nazi Europe*. New York: Free Pres, 1988.
——, *Toward a Caring Society: Ideas into Action*. Westport, CT: Praeger, 1995.
Orwell, George. *Nineteen Eighty-Four*. New York: Harcourt, Brace and World, 1949.
——, *The Orwell Reader*. New York: Harcourt, Brace, 1956.
Paul, James, Churton, Michael, Rosselli-Kostoryz, Hilda, Morse, William, Morfo, Kofi, Lavely, Carolyn ve Thomas, Daphne, ed. *Foundations of Special Education*. Pacific Grove, CA: Books/Cole, 1997.
Peters, Richard S., ed. *The Philosophy of Education*. Oxford: Oxford University Press, 1973.
Phillips, John Anthony. *Eve: The History of an Idea*. San Francisco: Harper & Row. 1984.
Pinar, William. *Autobiography, Politics, and Sexuality*. New York: Peter Lang, 1994.
Plato, *The Republic*, çev. B. Jowlett. Roslyn, NY: Walter Black, 1942.
Pollan, Michael. *The Botany of Desire*. New York: Random House, 2001.
Pope, Denise Clark. *"Doing School": How We Are Creating a Generation of Stressed Out, Materialistic, and Miseducated Students*. New Haven, CT: Yale University Press, 2001.
Potkay, Adam. *The Passion for Happiness: Samuel Johnson and David Hume*. Ithaca, NY: Cornell University Press, 2000.
Prejean, Helen. *Dead Man Walking*. New York: Harcourt, Vintage Books, 1996.
Proust, Marcel. *Remembrance of Things Past*, cilt I, *Swann's Way*, çev. C. K. Scott Moncrieff ve Terence Kilmartin. New York: Random House, 1981.
Purkey, William Watson ve Novak, John M. *Inviting School Success*. Belmont, CA: Wadsworth, 1996.
Ravitch, Diane. *Left Back: A century of Battles Over School Reform*. New York: Simon & Schuster, 2000.
Rawls, John. *A Theory of Justice*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1971.
Redman, Ben Ray, ed. *The Portable Voltaire*. New York: Penguin Books, 1977.
Regan, Tom. *The Case for Animal Rights*. Berkeley: University of California Press, 1983.

Reich, Charles. *The Greening of America*. New York: Random House 1970.
Rhoads, Robert A. *Community Service and Higher Learning: Explorations of the Caring Self*. Albany: State University of New York Press, 1997.
Rich, Adrienne. *Of Woman Born*. New York: W. W. Norton, 1976.
Ricoeur, Paul. *The Symbolism of Evil*. Boston: Beacon Press, 1969.
Rombauer, Irma S. ve Rombauer, Marion Becker. *Joy of Cooking*. Indianapolis: Bobbs-Merrill, 1974/1931.
Rorty, Amelie. ed., *Essays on Aristotele's Ethics*. Berkeley: University of California Press, 1980.
Rose, Mike. *Possible Lives: The Promise of Public Education in America*. Boston: Houghton Mifflin, 1995.
Rosenbaum, James E. "Track Misperceptions and Frustrated College Plans: An Analysis of the Effects of Tracks and Track Perceptions in the National Longitudinal Survey," *Sociology of Education* 53, 1980: 74–88.
Ruddick, Sara. *Maternal Thinking: Towards a Politics of Peace*. Boston: Beacon Press, 1989.
Russell, Bertrand. *Why I Am Not a Christian*. New York: Simon & Schuster, 1957.
Ryan, Alan. *John Dewey and the High Tide of American Liberalism*. New York: W. W. Norton, 1995.
Rybczynski, Witold. *Home: A Short History of an Idea*. New York: Viking Press, 1986.
Sandel, Michael. *Liberalism and the Limits of Justice*. Cambridge: Cambridge University Pres's, 1982.
Sartre, Jean Paul. *Being and Nothingness*, çev. Hazel E. Barnes. New York: Washington Square Press, 1956.
——, *Nausea*, çev. Lloyd Alexander. Norfolk, CT: New Directions, 1959/1938.
Schaler, Jeffrey A., ed. *Drugs: Should We Legalize, Decriminalize or Deregulate?* Amherst, NY: Prometheus Books, 1998.
Schlesinger, Arthur M. Jr. *The Disuniting of America: Reflections on a Multicultural Society*. New York: W. W. Norton, 1992.
Schopenhauer, Artur. *The World as Will an Representation*, çev. E. F. J. Payne. New York: Dover, 1969.
Schorr, Lisbeth B. *Common Purpose: Strengthening Families and Neighborhoods to Rebuild America*. New York: Anchor Books, 1997.
Schubert, William H. *Curriculum: Perspective, Paradigm, and Possibility*. New York: Mcmillan, 1986.
Schultz, Bud ve Schultz, Ruth. *It Did Happen Here*. Berkeley: University of California Press, 1989.
Schumpeter, Joseph A. *Capitalism, Socialism, and Democracy*. Londra: Routledge, 1996/1943.
Schweitzer, Albert. *Out of My Life and Thought*, çev. C. T. Campion. New York: Hery Holt, 1933.
Sebald, W. G. *Austerlitz*, çev. Anthea Bell. New York: Random House, 2001.
Selznick, Philip. *The Moral Commonwealth: Social Theory and the Promise of Community*. Berkeley: University of California Press, 1992.
Shapiro, Laura. *Perfection Salad*. New York: Modern Library, 2001.
Silberman, Charles E. *Crisis in the Classroom: The Remaking of American Education*. New York: Random House, 1970.
Simon, Katherine G. *Moral Questions in the Classroom*. New Haven, CT: Yale University Press, 2001.
Sinclaire, Carollyne. *Looking for Home*. Albany: State University of new York Press, 1994.
Singer, Peter. *Animal Liberation*. New York: New York Reviev of Books, 1990.
Sizer, Theodore. *Horace's Compromise: The Dilemma of the American High School*. Boston: Houghton Mifflin, 1984.

Skinner, B. F. *Beyond Freedom and Dignity*. New York: Vintage Books, 1972.
Smith, Robert Paul. *"Where Did You Go?" "Out." "What Did You Do?" "Nothing."* New York: W. W. Norton, 1957.
Smith, Ruth L. "Happiness and the Uneasy Conscience," *In Pursuit of Happiness*, ed. Leroy S. Rouner. Notre Dame, University of Notre Dame Press, 1995, s. 136–146.
Spock, Benjamin. *Baby and Child Care*. New York: Pocket Books, 1946.
——, *On Parenting*. New York: Pocket Books, 2001.
Stegner, Wallace. *Angle of Reponse*. New York: Penguin Books, 1971.
Stein, Sera. *Noah's Garden: Restoring the Ecology of Our Own Back Yards*. Boston: Houghton Mifflin, 1993.
Steinbeck, John. *The Winter of Our Discontent*. New York: Viking Press, 1961.
Styron, William. *Sophie's Choice*. New York: Vintage Books, 1992.
Tannahill, Reay. *Food in History*. New York: Stein and Day, 1973.
Taylor, Charles. *Sources of the Self*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1989.
Thomas, Lewis. *Late Night Thoughts on Listening to Mahler's Ninth Symphony*. New York: Viking Press, 1983.
Thompson, Patricia J. *Bringing Feminism Home*. Charlottetown, Canada: Home Economics Publishing Collective, 1992.
Thorkildsen, Theresa A. ve Nicholls, John G. *Motivation and the Struggle to Learn*. Boston: Allyn & Bacon, 2002.
Thornton, Stephen J. "From Content to Subject Matter." *The Social Studies*, November/December 2001: 237–242.
Tillich, Paul. *The Courage to Be*. New Haven, CT: Yale University Press, 1952.
Tonnies, Ferdinand. *Gemeinschaft und Gesellschaft*, çev. C. P. Loomis. New York: HarperCollins, 1957/1887.
Trebilcot, Joyce ve Whitbeck, Carolyn, eds., *Mothering: Essays in Feminist Theory*. Totowa, NJ: Rowman & Allenhald, 1984.
True, Michael. *An Energy Field More Intense Than War*. Syracuse, NY: Syracuse University Press, 1995.
Turner, James. *Without God, Without Creed*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1985.
Varenne, Herve ve McDermott, Ray. *Successful Failure*. Boulder, Co: Westview Press, 1999.
Ward, Geoffrey C. ve Burns, Ken. *Not for Ourselves Alone: The Story of Elizabeth Cady Stanton and Susan B. Anthony*. New York: Alfred A. Knopf. 1999.
Wechesler, Harold S. "Eastern Standard Time: High School-College Collaboration and Admission to College, 1880–1930," *A faithful Miror: Reflections on the College Board and Education in America*, ed. Michael C. Johanek. New York: College Board, 2001, s. 43–79;
White, James Terry. *Character Lessons in American Biography*. New York: Character Development League, 1909.
White, Katherine S. *Onward and Upward in the Garden*. New York: Farrar, Straus and Giroux, 1979.
Whitehead, Alfred North. *The Aims of Education*. New York: Free Press, 1967/1929.
Whitman, Walt. *Poetry and Prose*. New York: Library of America, 1982.
Wiesenthal, Simon. *The Sunflower*. New York: Schocken Books, 1976.

Wilde, Oscar. *The Picture of Dorian Gray and Other Writings*. New York: Bantam Books, 1982/1890.
Williams, Bernard. *Shame and Necessity*. Berkeley: University of California Press, 1993.
Williams, Niall. *As It Is in Heaven*. Londra: Picador, 1999.
Willis, Paul. *Learning to Labour*. Farnborough, England: Saxon House, 1977.
Wilson, A. N. *Against Religion*. Londra: Chatto & Winders, 1991.
Wilson, Edward O. *Biophilia*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1984.
Zeldin, Theodore. *An Intimate History of Humanity*. New York: HarperCollins, 1994.

İsim Dizini

Ad

Adams, Abigail 141
Adams, Jane 237
Adams, John 124, 140, 141, 173, 223
Adamson, George 156
Adanır, Oğuz 67, 68
Âdem ve Havva 164, 165
Adler, Mortimer 237, 238, 242, 272
Arendt, Hannah 204, 205
Aristoteles 15, 16, 25, 28, 29, 42, 45, 185, 186, 216-218, 221, 222, 228
Augustinus (Aziz) 22, 23, 155, 164

Ba

Bachelard, Gaston 40, 41, 137, 142, 143, 199, 223
Bailey, Liberty Hyde 172
Barrow, Robin 8
Baudrillard, Jean 67, 68
Berlin, Isaiah 77, 78, 80, 152, 285
Berry, Wendell 77, 153, 154
Bobbitt, Franklin 94
Borodin, Alexander 128
Braybrooke, David 71
Breyer, Stehen 288
Bruner, Jerome 131, 132, 148, 284
Buber, Martin 83, 196, 197, 200, 202
Buck, Pearl 128, 141

Ca

Casals, Pablo 128
Casey, Edward 41, 126, 206
Chesterton, G. K. 47
Churcill, Winston 128, 250
Coates, Robert 117
Cubberley, Ellwood 244
Cunningham, Anthony 59

Da

Darrow, Clarence 250
Darwin 128, 129
Day, Dorothy 246
Descartes 128
Dewey, John 17, 32, 86, 87, 96, 97, 99-101, 104, 146, 175, 229, 237, 238, 241, 244, 250, 251, 258, 259, 269-271, 292
Dickens, Charles 23
Dickey, James 142
Dickinson, Emily 42, 142
Dostoyevski, Fyodor 63
Douglas, William 288

Ed

Edison, Thomas 250
Einstein, Albert 23, 62, 250
Elder, John 41
Eliot, Charles W. 243, 244, 268
Emerson, Ralp Waldo 87, 172

Fa

Faulkner, William 246
Firestone, Shulamit 167
Fogarty, Brian 191
Ford, Larry 118
Foucault, Michel 261, 263
Frankl, Viktor 50-55
Fraser, Nancy 72
Frazer, James G. 165
Freire, Paulo 36, 246
Freud, Sigmund 19, 36, 84-87, 166
Friedan, Betty 88
Frost, Robert 42, 47, 128, 142, 200

Ga

Galbraith, John Kenneth 120
Galston, William 258
Gardner, Howard 241
Gardner, Martin 23
Gilbreth, Lillian 134
Gilligan, James 57
Glover, Jonathan 189, 190
Goddens, Rumer 150
Goethe, Johann von 52, 53
Goodman, Paul 284
Graves, Robert 125
Grumet, Madeleine 167, 169
Gutmann, Amy 269, 270

Ha
Haller, Harry 137
Hardy, G. H. 17, 18, 42, 200
Hardy, Thomas 290
Hawley, Ethan 88
Heaney, Seamus 42
Hemingway, Ernest 246
Henry, Jules 282
Hesse, Hermann 120-122, 125, 137
Hick, John 63
Hirsch, E. D. 179, 181, 193, 272
Hobbes, Thomas 79, 80
Hobson, Laura 246
Hoffer, Eric 247, 257
Horton, Myles 246
Hume, David 9, 25-27, 43, 78, 186, 188, 209, 210, 212, 244
Hutchins, Robert Maynard 237, 242, 270, 272

Ja
Jackson, Wes 154
Jaggar, Alison 72
James, William 15, 53, 151, 187, 188, 197
Jeffers, Robinson 142
Jefferson, Thomas 124
Jung, Carl Gustav 166

Ka
Kamen, Dean 250
Kant, Immanuel 79, 80, 128, 187
Kingsley, Clarence 94
Kliebard, Herbert 94, 245
Knowles, John 193, 194
Kohn, Alfie 294
Krugman, Paul 230

La
Lama, Dalai 15
Lane, Robert 27, 28, 43, 65
Le Corbusier 134
Leibowitz, Fran 43
Leithauser, Brad 142
Lessing, Doris 246
Lewis, C. S. 21-23, 62, 63
Lewis, Sinclair 259
Lewis, Thomas 224
Lickona, Thomas 192-194
Lightman, Alan 65, 121
Lindberg, Anne Morrow 203, 204, 224

Ma
Makiguchi, Tsunesaburo 8
Marks, Karl 245
Mazlov, Abraham 23
McCullogh, David 124, 140
McPhee, John 42
Meier, Deborah 215
Menand, Louis 184
Meyers, Diana 264
Michulski, Joanne 168, 169
Mill, John Stuart 24, 25, 28, 49, 81, 281
Millay, Edna St. Vincent 206
Miller, Alice 84
Milne, A. A. 180
Morrison, Toni 59, 211
Myers, David 66, 209

Na
Nation, Carrie 173
Nearing, Scott 246
Neill, A. S. 8, 148, 184
Newman, James R. 128
Niebuhr, Reinhold 273
Nietzche, Friedrich 54, 55

Oc
Ochs, Carol 199, 200
Oliner, Pearl ve Smauel 263
Orwell, George 31, 51, 91, 95, 246, 250

Pa
Paine, Thomas 190
Peirce, Charles Sanders 184, 185
Platon 15, 93, 95-99, 173
Pollan, Michael 172
Pope, Denise Clark 194, 194
Porter, Eleanor 31
Proust, Marcel 122-124

Na
Rawls, John 211

Regan, Tom 159
Reich, Charles 160
Rich, Adrienne 163, 167, 168
Richards, Ellen 134
Ricoeur, Paul 59
Roosevelt, Theodore 191
Rose, Mike 246
Rousseau, Jean Jacques 99, 100
Ruddick, Sara 167
Russel, Bertrand 23
Rybczynski, Witold 126, 127

Sara, Ruddik 170
Sarton, May 180
Sartre, Jean Paul 128, 196, 197
Schumpeter, Joseph 78, 79, 133
Schweitzer, Albert 148
Sebald, W. G. 197, 198
Selznick, Philip 255, 264, 265
Semmelweis, Ignaz Philipp 164
Shanker, Al 285
Shapiro, Laura 134
Shaw, Bernard 128
Silberman, Charles 294, 297
Singer, Peter 158, 159
Sizer, Theodore 215
Smith, Robert Paul 149, 152, 159, 175
Smith, Winston 51
Snedden, David 94
Sokrates 15, 23, 95, 96, 98, 100, 183, 185, 258
Souter, David 288
Spinoza 62
Spock, Benjamin 171
Stanton, Elizabeth Caddy 165
Stegner, Wallace 116, 141
Steinbeck, John 88, 246
Stevens, John Paul 288
Styron, William 60

Thomas (Aziz) 187
Thoreau, Henry 77, 78
Thurber 180
Tillich, Paul 24, 31, 55, 65, 256
Tolstoy 247
Tonnies, Ferdinand 255

Voltaire, F. M. A. 194, 201, 204

Well, H. G. 23
White, E. B. 180, 201
White, Katherine 202
White, T. H. 180
Whitehead, Alfred North 101, 104, 146, 280
Whitman, Walt 42, 45, 46, 237, 245
William, James 21, 23, 31, 32, 34, 35
Williams, Bernard 57
Williams, Niall 34
Wilson, William Julius 230
Wolfram, Stephen 250

Yates, Andrea 168, 169
Yeats, William Butler 42

Zeldin, Theodore 38, 136, 137

Mutlu insanlar, gerek başka insanlara gerekse hayvanlara karşı nadiren şiddete başvururlar. O halde ahlaki eğitimdeki temel yönelimimiz, çocuklar için, iyi olmanın hem mümkün , hem de arzu edilir olduğu bir dünya yaratmak olmalıdır! Mutluluk, eğitimin amacı olmalı ve iyi bir eğitim de kişisel ve kolektif mutluluğu artırmalıdır. Eğitimin amaçları arasında mutluluğa mutlaka yer verilmesi gerektiğini savunan ünlü eğitimci Nel Noddings, çocuklarımıza ne öğretmemiz gerektiğini ciddiyetle ele alıyor. Mutluluğu erteleme alışkanlığına karşı çıkıyor, öğrencilerin mutlu olduklarında daha iyi öğrendiklerini söylüyor. Kitapta karşımıza çıkan ilk soru, mutluluğun ne olduğu ve çocuklarımıza mutluluğun ne olduğunu öğrenmeleri için nasıl yardımcı olabileceğimize ilişkin. Gerçek bir mutluluğu tatmak için başkalarının mutsuzluğunu hafifletmeye çabalamayı da öğrenmemiz gerekmez mi? Bir evi yuvaya dönüştürmek, yaşanan çevreyi ve doğayı sevmek, kişisel yetenekleri geliştirmek, toplumsal yaşamın bir yüzünü güzelleştirmeye çalışmak, zevkle yapılan bir işe sahip olmak ve belki de en az bunlar kadar önemlisi demokratik bir yaşam tarzına katılmak...Yazar, bütün bunların mutluluğa katkılarını tartışıyor. Neler yapabiliriz, nasıl hareket geçebiliriz diye soruyor. Profesör Nel Noddings Stanford Üniversitesi'nde öğretim üyesi. Eğitim ve feminist etik alanında, yaptığı çalışmalarla dünyanın en önemli isimleri arasında sayılıyor. N.Noddings, The National Academy of Education (NAEd) başkanlığı yaptı. A.B.D. ve Avrupa'daki pek çok üniversitede konferanslar verdi. 200'den fazla tebliğ, makale ve çalışması var. Eğitime katkılarından dolayı çeşitli ödüller aldı. Birçok kitabı yayınlandı.

İNSAN VE TOPLUM DİZİSİ



Kitap YAYINEVİ

ISBN 975-605

9 789756 051276