Fyodor Korolyov

LENİN VE EĞİTİM

Sorun Yayınları

FYODOR KROLYOV

□

LENİN VE EĞİTİM

☆

Sorun Yayınları

☆

1. Baskı: Temmuz 1989

Volksaigener Verlag Berlin (1975) aynı adlı Almanca aslından Türkçeye çevrilmiştir ☆ Dizgi ve Baskı: Eskin Matbaası
ISBN 975 - 431 - 003 - 3

FYODOR KROLIOV

LENİN ve EĞİTİM

Türkçeye Çeviren: *Tahsin Yılmaz*

Sorun Yayınları
Babıali Cad. No:6/2 K.1. Cağaloğlu/İSTANBUL
Tlf: 527 45 38

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ 9

BÖLÜM I

SOSYALİST PEDAGOJİNİN MARX VE ENGELS TARAFINDAN OLUŞTURULMASI

Sosyalist Pedagojinin Oluşması 13
Sosyalist Hümanizm ve İnsan Sorunu 23
Eğitim ve Toplumun Gelişmesindeki Rolü ... 45
Eğitimin ve Toplumun Gelişmesindeki Rolü ... 45
Kişiliğin Tüm Yönlü Gelişmesi 49
Proleter Eğitim-Öğretim Programı 61

BÖLÜM II

MARKSİST EĞİTİM KURAMININ LENİN TARAFINDAN GELİŞTİRİLMESİ

Sosyal, Politik ve Eğitim Sorunlarının Birliği ve İlişkisi 69
Devrim Öncesi Rusyası'nda Eğitim-Öğretimin Marksist Çözümlenmesi ve Değerlendirilmesi . 82
Öğrenci Gençliğin Devrimci Eğitimi 91
Komünistlerin Eğitim Alanındaki Talepleri . 103

BÖLÜM III

LENİNİST KÜLTÜR DEVRİMİ KURAMI VE EĞİTİM İÇİN ÖNEMİ

Kültür Devrimi - Sosyalist Devrimin Bir Yapıtaşı 125
Sosyalist Kültür ve Geçmişin Kültürel Mirası . 130

Kültür Devriminin İçerik ve Görevleri 140

BÖLÜM IV

V. İ. LENİN'İN FELSEFİ ÇALIŞMALARI VE BUNLARIN EĞİTİM İÇİN ÖNEMİ

Marksist Felsefenin Gelişmesinde Yeni Bir Aşama 154

Sovyet Pedagojisinin Oluşması ve Gelişmesinde Lenin'in Felsefi Yapıtlarının Önemi 159

BÖLÜM V

KOMÜNİST EĞİTİM KURAMI

V. İ. Lenin ve Eğitimin Toplumsal Özü 181

Komünist Eğitimin İlkeleri 190

Eğitimin Komünist Partisi Politikası ile Bağlılığı İlkesi 191

Eğitim ve Öğretimin Yaşamla, Sosyalist Kuruluş Pratiğiyle Bağlılığı İlkesi 192

Dersin Toplumsal Yararlı İşle Birleştirilmesi İlkesi 194

Teori ile Pratiğin, Yaşam ile Bilimin Bağlılığı İlkesi 196

Eğitim-Öğretim Sürecinde Bilinçli, Bağımsız ve Aktif Olma İlkesi 197

Kolektivizm İlkesi 197

Eğitimin Tüm Yönlerinin Birliği ve Karşılıklı Bağımlılığı İlkesi 198

Komünist Eğitimin İçeriği ve Ögeleri, Dünya Anlayışı Oluşturma 199

Komünist Ahlâk Eğitimi 201

BÖLÜM VI

LENİNİST GENEL VE POLİTEKNİK EĞİTİM ANLAYIŞI

Eğitim-Öğretimin İşlev ve Amaçları 221

Genel ve Politeknik Eğitimin İçeriği 225

Ders Kuramının Bilgi Öğretisel Temelleri ... 239

BÖLÜM VII
ÖĞRETMEN ÜZERİNE
Lenin ve Sosyalist Toplumda Öğretmenin Rolü 250
İlkokul Öğretmeni: Çocukların Yaşamlarının Organizatörü, Parti Propagandisti ve Toplumsal Fonksiyoner 258
BÖLÜM VIII
LENİNİST MİLLİYETTLER POLİTİKASI VE ULUSLARIN AYDINLATILMASI
Leninist Milliyetler Politikasının Özü ve İlkeleri 265
Eğitim Alanında Leninist Milliyetler Politikası İlkelerinin Gerçekleştirilmesi 271
BÖLÜM IX
EĞİTİM YÖNETİMİNİN LENİNİST İLKELERİ
Yaklaşım 294
Demokratik Merkeziyetçilik 296
Bilimsellik ve Taraflılık 303
Kolektiflik ve Tek Yönetim 313
Somut, Konuya Uygun ve Pratik Yönetim Çalışması 316
BÖLÜM X
SOSYALİST PEDAGOJİNİN EN YENİ KURAMSAL VE METODOLOJİK SORUNLARI
Pedagojik Araştırmalarının Temel Yönleri ... 327
Metodolojik Sorunlar 331
Felsefi Sorunlar 337
Mantıksal-Metodolojik Sorunlar 360
Pedagojik Araştırmaları Düzenlemenin ve Yöntemlerinin Metodolojik Temelleri 384
İsim Dizini 397
Kaynakça 401

ÖN SÖZ

Leninist görüşler, tüm toplumsal gelişmeyi hâlâ doğrudan doğruya etkilemektedir. Devletlerin ve halkların yazgısı üzerindeki bu etki, Lenin'in dünyanın toplumsal yenilenmesi kaynaklarını ve real yollarını açıkca görmesinden; akla uygun, haklı ve komünist temelde toplumun yeniden yapılandırılması için bilimsel olarak temellendirilmiş bir program yaratmasından kaynaklanmaktadır.

Lenin, Marksizmin tüm yönlerini değişmez değerler düzeyinde zenginleştirdi. Bu, eğitim kuramı için de, bilimsel komünizmin en önemli parçası için geçerli. A. V. Lunaçarski, Lenin'i «Sovyet Pedagojisi'nin en büyük kurucusu» sayar (Lunaçarski 1971 1 b, s. 38). Bu, hakiki, ama artık yeterli bir karakteristik değil. Sosyalist dünya sisteminin oluşması -sosyalizm ve komünizm yoluna girmiş özgür, bağımsız halkların toplumsal, ekonomik ve politik topluluğu - Lenin'in *sosyalist pedagojinin yalnız ulusal olmayan, yalnız sovyetik olmayan, aynı zamanda uluslararası anlama sahip olan temellerini geliştirdiğini ve pekiştirdiğini açıkça göstermektedir.*

Sosyalist pedagoji, ilerici pedagojik düşünmenin kendisinden önce ortaya koyduğu görüşlerin yalnız devam ettirilmesi değildir, aynı zamanda kuşkusuz onların daha yüksek, niteliksel olarak yeni bir aşamada geliştirilmesidir. Sosyalist pedagojinin günümüz toplumundaki özel yeri ve özgüllüğü, ilk başta onun ideolojik ve kuramsal olarak Marksizm-

Leninizme bağlı olması ile diyalektik ve tarihi materyalizme dayanmasıyla belirlenmektedir.

Lenin, uluslararası proletaryanın, tüm ülkeler emekçilerinin önderi olarak, Marksizmin dahî düşünürü ve kuramcısı olarak, Sovyet Devleti'nin organizatörü ve yöneticisi olarak komünist eğitim sorunlarını aydınlattı. Eski toplumun insanlarına benzemeyen insanların muazzam eğitim çalışmasını yönetti; *yeni insanın* oluşturulmasını, toplumun yeniden yapılandırılması planının bir parçası olarak ele aldı. Sosyal pedagojik görüşlerinde, toplumun kökten yeniden yapılandırılması ve insan doğasının da aynı şekilde kökten değiştirilmesinin, tarihsel sürece aktif olarak katılmanın birliği ve karşılıklı ilişkisinden hareket etti. Lenin, hangi toplumsal olguları çözümlediyse; hangi politik ve ekonomik kavramlar ve kuramlar üzerinde çalışdıysa, insanın toplumsal, zihinsel ve moral yenilenmesini, onun eğitim ve öğretimini hep göz önünde bulundurdu. Öte yandan komünist eğitimin kuramsal ve pratik görevlerini, *yalnızca Sovyet toplumunun somut koşulları açısından, Rus gerçekliğini göz önüne alarak değil, aynı zamanda sosyalist pedagojinin tüm gelişmesini doğru yola yöneltebilecek genel yasaları tanımak açısından da çözdü.* Bu nedenle de Lenin'in sosyo-pedagojik görüşlerine ilginin tüm dünyada, özellikle de sosyalist ülkelerde çok büyük ilgi duyulması, şaşılacak bir durum değildir.

Pekçok sovyet pedagogu ve eğitim fonksiyoneri, Lenin'in pedagojik mirasının incelenmesi ve tanıtılmasıyla ilgilendiler. Lenin'in doğrudan doğruya yönetimi altında onun görüş ve direktiflerini pratikte gerçekleştiren, Leninist pedagojik düşünmenin çığır açıcıları olan özellikle N.K.Krupskaya, A.W.Lunaçarski ve M.N.Pokrovski övgüye değer kişilerdir. Bu düşüncelerin incelenmesine P.N.Grusdev, A.M.Arsenev, N.K.Petrov, W.S.Şevgin, N.K.Gonçarov, I.A.Kairov, M. N.Skatkin, E.I.Monoson, P.W.Rudnev, N.I.Boldrev ve pekçokları olumlu katkıda bulundular.

Lenin'in sosyo-pedagojik görüşlerine ilginin sürekli ola-

rak artmasına rağmen, bu konuda bugüne kadar sistematik bir çalışma yapılmadı. Kuşkusuz bu, oldukça karmaşık ve zor bir görevdir. Bu görev, ancak felsefeci, pedagog, psikolog, tarihçi ve diğer bilimlerin temsilcilerinden oluşacak bir ortak çalışma grubunun çalışmalarıyla çözümlenebilir. Lenin ve Eğitim: Bu, oldukça çok yönlü ve çok katmanlı bir konudur. Bu, somut tarihsel koşulların ve sosyalist pedagojik düşünmenin oluşturulması önkoşullarının nesnel ve ciddi bir biçimde incelenmesini; Lenin'in yalnız görüşlerini değil, aynı zamanda pratik eylemlerini kesin ve tam olarak ortaya koymayı gerektirir. Lenin'in düşüncelerinin yalnızca sıralanmasıyla bitmez, tersine Marksizm-Leninizm açısından günümüz pedagoji biliminin, onun bundan sonraki gelişme perspektiflerinin ve olanaklarının çok yönlü çözümlenmesini ve değerlendirilmesini zorunlu kılar.

Lenin'in pedagojik düşüncelerinin bir bütün ve sistematik olarak, genel pedagoji ve okul pedagojisine uygulanması denemesine uygun olarak yazar, bu monografinin yapısal kuruluşunu da ele aldı.

Kitap, «Sosyalist Pedagojinin Marksist Temelleri» bölümüyle başlamaktadır. Geçmişteki ilerici pedagoji düşünürleri ve eğitim alanında bilimsel komünizmin kurucularıyla organik bir bağ kurmadan, Leninist pedagoji mirasını kavramak olanaksızdır. Çünkü yeni koşullar altında tüm kuramsal ve pratik sorunların çözümünde Lenin, Marksizme dayandı, onun eğitim kuramını geliştirdi. Bu bütünlüğün ve karşılıklı ilişkinin belgelenmesi, ikinci bölümde ele alınmaktadır.

Kitabın diğer bölümleri şu konularla ilgilenmektedir: Leninist Kültür Devrimi Kuramı ve Bunun Eğitim için Önemi; Lenin'in Felsefi Görüşleri ve Bunların Eğitim İçin Önemi; Komünist Eğitim Kuramı; Leninist Genel ve Politeknik Eğitim Anlayışı; Öğretmen Üzerine; Leninist Milliyetler Sorunu ve Ulusların Aydınlatılması; Eğitimin Leninist Yönetim İlkeleri.

Kitap, «Sosyalist Pedagojinin En Yeni Kuramsal ve Me-

todolojik Sorunları» bölümüyle bitmektedir. Yazar, bu bölümde bilimsel-pedagojik araştırmaların günümüzdeki konusu olan güncel sorunları anahatlarıyla ele almakta; bu arada da bunların Marksizm-Leninizm temelinde, Leninist pedagojik görüşler temelinde en iyi biçimde incelenebileceği inancını taşımaktadır.

BÖLÜM I

SOSYALİST PEDAGOJİNİN MARX VE ENGELS TARAFINDAN OLUŞTURULMASI

SOSYALİST PEDAGOJİNİN OLUŞMASI

Marx ve Engels'in dünyanın devrimci yenilenmesine ilişkin olarak ortaya koydukları bilimsel program, ilk kez insanı, onun sosyal psikolojisini, dünya anlayışını ve ahlâkını değiştirme görevini de içeriyordu. Marx ve Engels, «Devrim yalnız *egemen* sınıf başka türlü ortadan kaldırılamayacağı için değil, aynı zamanda *ortadan kaldırılan* sınıfın ancak ve ancak devrimde eskinin pisliklerinden temizlenmesi ve toplumun yeni oluşumuna yetenekli kılınması için de gereklidir» (Marx/Engels 1969, s. 70) diyorlardı. Komünizm, genelin yararı için her bireyin özgür ve tüm yönlü gelişmesini zorunlu kılar. Marksizmi temellendirenlerin dikkati, insan sorununda, gerçek hümanizm sorununda yoğunlaşıyordu. Bu sorunu, toplumun komünist yeniden düzenlenmesi açısından çözdüler. Marx ve Engels, komünizmin toplumsal bilinçte kökten değişmelere yol açmasıyla daha önceki tüm ilişkilerden ayrıldığını dile getiriyorlardı. Bu nedenle devrimde, pratik eylemde toplumun yalnız maddi temeli değil, aynı zamanda komünist bilinç de biçimlenir; yaşamın toplumsal temellerinde ve insanda kökten değişmeler olur.

Marksist kuram, pedagoji bilimi için büyük bir öneme sahiptir. Pedagoji, ancak Marksist temele dayandığında bir bilim haline geldi. Burada vurgulanması gereken nokta, Marksizmin tüm bilgi alanlarında, bunlar arasında pedagoji ile sıkı bağlantısı olan etik, psikoloji ve estetikte yeni bir yaklaşıma yol açmasıdır.

Marksizm, geçmişin değerli pedagojik düşüncelerini bir

kenara itmez; tersine onları eleştirel bir biçimde işler. Başka anlatımla onları insanlığın tarihsel deneyimi, özellikle de işçi hareketi açısından kontrolden geçirir. Marx ve Engels, kendilerinden öncekilerin eğitimle ilgili öğretilerindeki düşünceleri, özellikle de ütopist sosyalistlerin düşüncelerini titiz bir biçimde süzgeçten geçirdiler ve doğru olanları toplumsal ilerleme ve tarihsel açıdan değerlendirdiler.

Sosyalist pedagojik düşünme, Rönesans döneminde oluşmaya başlamıştır. Ama bu dönemde bilimsel sosyalizm, için henüz zemin mevcut değildi. Cüretli sosyal görüşlerin ortaya konması, geleceğe ilişkin bilimsel bir öngörü değildi; tersine onun düşsel bir tasvirinden ibaretti. İlk kez Thomas Morus (1478-1535), bir yüzyıl sonra da Thomas Campanella (1568-1639), gelecekteki topluma ilişkin bir toplum anlayışı ve buna bağlı yeni bir eğitim ideali ortaya koydular. «En iyi Devlet Anlayışı ve Yeni Ütopik Ada Üzerine Gerçek Altın Değerindeki Kitapçık» (1516) yazarı Thomas Morus, her toplum üyesine çalışma yükümlülüğü ilkesi koyan ilk kişidir. Morus, işin mülkiyetin özelliğine bağlı olduğunu saptadı; zihinsel iş ile bedensel iş arasındaki zıtlığı ortadan kaldırmak istedi.

Thomas Morus, ütopistlerin mutlu yaşam temellerini işte görüyordu. Tarım tüm erkek ve kadınlar için bir görev olduğundan ütopistlerin çocuklarda ve devletin çevresindeki tarlalarda birşeyler öğreneceklerdi. Ayrıca çocuklar herhangi bir zanaat edineceklerdi. Onlara pratik zanaat yanında öğretim de verilecekti. Morus, işe sıkıca bağlı ve çocuğun zihinsel ve bedensel gelişmesini güvenceye alan genel ve aynı eğitimin herkese sağlanmasından yana idi.

Bu düşünceler Thomas Campanella'nın sosyalist ütopyası «Güneş Devleti»nde (1602) önemli ölçüde yansımaktadır. Campanella, genel dersten, kadın ve erkekler için eşit eğitimden ve yetişmekte olan gençler için basit iş dersinden söz etmekte; avare avare dolaşan hiçbir kimsenin bulunmadığı, herkesin çalıştığı bir komünist devlet anlayışı ortaya koymaktadır. Şöyle yazıyor: «Hiçbir fark gözetmeksizin her-

kes her zanaatta eğitilecektir... Herkesin belli bir alandaki eğitimini saptamak için herkes çeşitli iş yerlerinde çalışır, kunduracı, demirci, marangoz, ahçılık, badanacılık vb. gibi» (Campanella 1955, s. 42).

İlk ütopist sosyalistler olan Morus ve Campanella, feodalizmden kapitalizme geçiş döneminde yaşamışlardı. Hem feodalizmin, hem de oluşmakta olan yeni toplumsal düzenin çalışanların sömürülmesi, insanların ezilmesi ve toplumsal eşitsizlik ve baskı temeline dayandığını gördüler. Dönemin iyi yürekli insanları ve düşünürleri olarak açıkca ortaya çıkan toplumsal çelişkileri açıklamaya ve özellikle de şu soruyu yanıtlamaya çalıştılar: Niçin çalışanların durumu her dönemde kötü oluyor da çalışmayanların durumu iyi oluyor? Yavaş yavaş gerçeğin farkına vararak genel olarak doğru yanıtı buldular: Bunun suçu, özel mülkiyete dayanan düzendi. Fakat bu düzeni nasıl değiştirmeli? Geleceğin toplumu nasıl olmalı? Böyle bir sorunun bilimsel çözümü için o zamanlar hem maddi koşullar, hem de zihinsel olgunluk henüz yoktu.

Bu nedenle Morus ve Campanella, ancak sosyalizmi düşleyebilirlerdi. Onun gerçekleştirilmesine ilişkin araçları ise ya insanlığın geçmişinde, ilkel toplum biçimlerinde, ya da düşsel projelerde arayabilirlerdi. Yine de onların bu ütopileri, daha sonraları bilimsel bir temele oturtulan ögeler taşıyordu; özellikle de kişiliğin tüm yönlü gelişmesi ile eğitim ve işin birleştirilmesi.

18. yüzyılda, Fransız burjuva devrimine öngelen günlerde toplumun gelişmesiyle ilgilenen bir bilimin oluşmasını yaygınlaştıran ve komünizmin bazı özelliklerini önceden kestiren ütopik komünizm kuramları ortaya kondu. Bir köy dokumacısının oğlu olan Jean Meslier (1664-1729), tek eseri olan üç ciltlik «Testament»te komünist bir anlayışı sergilemektedir. Komünist bir toplulukta yaşamın insanlar için en iyi ve en uygun yaşam olduğunu ileri sürmektedir. Meslier, tüm toplumun gücü ve araçlarına dayanan aynı birlik-

li bir eğitimin toplumun mutluluğu için ne kadar önemli olduğunu göstermekte; ayrıca toplumsal eğitimin görevlerini, bilinçli yurttaş yetiştirmede, dine ve kör inançlara karşı savaşmada göstermektedir.

Morelly (yaşamı hakkında fazla bilgi yok), çalışmalarında doğal hukuk ve tüm insanların doğal eşitliğinden hareket ediyordu. Ona göre yeni eğitim şu biçimde olmalıdır: Filozoflar toplumun doğal ilkelerini keşfedip açıklarlar; bu ilkeler yavaş yavaş eğitimin ilkeleri olurlar; sonra da aydın bir egemen, bunlara yasa gücü kazandırır. Toplumsal yaşam ile eğitim arasındaki bir bağlılığın olduğuna ilişkin bu gözlem, Morelly'i yeni bir toplumun ve yeni bir eğitimin ancak devrimle gerçekleştirilebileceği anlayışına götürmedi.

Morelly, eğitimi «herşeye gücü yeten» bir kuvvet olarak gördüğünden onunla tüm sosyal sorunların çözümleneceğini sanıyordu. Morus, Campanella ve Meslier'in yaptıklarına dayanarak eğitim ve üretici işi arasındaki bağlılığı daha da geliştirdi, onların planlarını toplumsal eğitim açısından devam ettirdi (Onun toplumsal eğitim kurumları sistemi, 5 yaşından itibaren çocukları içine alıyordu).

Gabriel Bounet de Mably (1709-1785), feodal topluma ve onun eğitim sistemine yalnız sert eleştiriler yöneltmekle kalmadı, aynı zamanda çağdaşı büyük aydınlanmacıların görüşlerindeki «paradoksları» ortaya koydu; toplumsal yaşama ilişkin önemli sorunlara yanıt bulmadaki burjuva sınırlılığını ve yeteneksizliğini gözler önüne serdi. Ama Mably yine de küçümsenemeyecek oranda aydınlanma çağı görüşlerini benimsiyordu. İlk ütopik sosyalistler gibi özel mülkiyeti, tüm mutsuzlukların kaynağı olarak görüyordu.

Mably, Fransız materyalistlerin insanın kendi çevresinin bir ürünü olduğu görüşüne katılmakta; çevre kavramını daha net bir biçimde belirlemeye girişmekte ve çevre kavramında bulunan mülkiyet ilişkilerini önplana çıkarmaktadır. Fakat yeni insanm ahlâk eğitimi, ki bu eğitim bedensel ve ahlâki mükemmelliği uyumlu bir biçimde birbirine

bağlayacaktır, Mably'ın görüşüne göre dini ilkelerin kalıcılaştırılmasıyla gerçekleştirilecektir.

Burjuvazinin halk düşmanı gücüne Gracchus Babeuf (1760-1797) ve yandaşları karşı çıktı. Babeuf tarafından kurulan gizli örgüt, yeni bir eğitimin temel ilkelerini de belirledi. Bu ilkeleri Babeuf, toplumsal eşitliğin temeli, cumhuriyetin temeli saymaktadır. Kendisinden öncekilerin görüşlerini geliştirdi, ilk kez yeni eğitimin ilke ve amaçlarını toplumsal mülkiyetle içiçe giden devrime bağladı.

İşçi sınıfı ile burjuvazi arasında uzlaşmaz çelişkilerin en yüksek oranda ortaya çıktığı ve insanın yetenek ve becerilerinin gelişmesi ve sosyal adalet sorunlarını çözmede kapitalist düzen kendi yetersizliğini açıkca sergilediği dönemde büyük ütopik sosyalistler, Fransa'da Saint-Simon (1760-1825) ve Charles Fourier (1772-1837), İngiltere'de Robert Owen (1771-1858) sosyal reformlara ilişkin önemli projeler önerdiler. Bu planların amacı, dönemin toplumsal zıtlıklarını çözmek, adil ve akla uygun bir toplum düzenine yol açmaktı.

Fransız materyalistleri gibi ütopik sosyalistler de «aklın hükümdarlığına» ve «ezli-ebedi adalete» ulaşmayı denediler. Burjuva düzenini «akla aykırı» buldular. Tıpkı bir zamanlar Fransız aydınlanmacıların feodalizmin ortadan kaldırılmasını istemeleri gibi, bunlar da burjuva düzeninin ortadan kaldırılmasını talep ettiler.

19. yüzyılın 40'lı yıllarının ortalarına kadar ütopik sosyalizm, ilerici sosyo-politik bir dünya anlayışı idi. Marksizmin kaynaklarından birisi olan ütopik sosyalistlerin kuramı, zamanın ve gelecekteki gelişmenin yakıcı sorunlarını ortaya attı; fakat bunlara çözüm getiremedi. Kapitalizmin kötülüklerini ortadan kaldırma, düşünen aklın görevi idi. Toplumsal düzen hakkında yeni ve daha mükemmel bir sistem yaratmalıydı. Fakat bu yolla yaratılan sosyal sistemler, Engels'in söylediği gibi, baştan itibaren ütopi olarak kalmaya mahkum idi. «Olgunlaşmamış kapitalist üretim

düzeyine olgun olmayan kuramlar denk düşüyordu. Gelişmemiş ekonomik ilişkilerde henüz gizli duran toplumsal sorunların çözümü, kafadan üretilecekti» (Engels 1968, s. 241).

Sosyalist temelde yeni toplum düzeni oluşturmayı kendilerine amaç edinen Saint-Simon, Fourier ve Owen, bu düzeni insanın eğitimine, eğitimin yeniden düzenlenmesine ve toplumsal yaşamda eğitimin rolünün değiştirilmesine bağladılar. Daha ilk yapıtlarında Saint-Simon, içinde «tüm insanların çalışacağı» bir toplum düşledi (Saint-Simon 1948, s. 141). Yeni bir toplum yaratma planlarında, «insanı, kendi kişisel ilgileri ile toplumsal ilgilerin birbirleriyle uyuştuğu bir duruma getirmeyi» (Saint-Simon 1948, s. 115) bulundurdu. Sosyalizmde insanları politika olarak yönetme yerine üretim süreçlerini yönetmenin geçmesi gerektiğini söyledi. Sosyalizmde üretimin planlı bir biçimde organize edilmesi ve bilim ile endüstrinin sıkı bir biçimde birbirlerine bağlı olması üzerine dahiyane denebilecek tahminlerde bulundu.

Toplumun yeniden düzenlenmesi planında Saint-Simon, eğitime büyük bir önem, hattâ belirleyici bir ağırlık vermektedir. Daha önceki ütopik sosyalistlerin görüşlerini savunmakta; daha doğrusu toplumun tüm bireylerine aynı eğitim ve öğretim verilmesi ilkesini getirmektedir. Saint-Simon, eğitim ayrıcalığını eleştirmekte; bilimsel bilgi kazanma yolunun herkese açık olmasını talep etmektedir. Ayrıca kuram ve uygulamada kopukluğun burjuva eğitim sisteminin bir eksikliği olduğunu göstermektedir. Eğitimle ilgili görüşlerini «Endüstriyel İş» adlı çalışmasında anlatmaktadır. Eğitim sisteminin, sosyal konumlarına bakılmaksızın, yetenekli kişileri geliştirmesi gerektiğini; bilim ve sanatın gelişmesine katkıda bulunması ve ahlâksal ilerlemeyi sağlaması gerektiğini söylemektedir. Saint-Simon, geleceğin toplumunda tekniğin büyük bir rol oynayacağını önceden kestirdiğinden teknik eğitime büyük bir önem verdi; halk eğitiminin ve ilk öğretimin bilimselliği ilkesini ortaya koydu. Eğitimi, özel politik bir işlevi olan, daha doğrusu toplumun özel ihtimamı olan bir toplumsal olgu olarak gördü. Böylece insanlık tarihinde

ilk kez eğitimin sosyal işlevi en yalın özellikleri açısmdan belirlendi.

Marx, Charles Fourier'e «sosyalizmin patriği» der. Fourier, hatalı endüstri sisteminin - kapitalizmin - çalışanların yoksullaşmasına yol açtığını; onların, güçlerini tüketen ve tekdüze işe mahkum ettiğini ileri sürdü. Fourier, «yanlış endüstrinin» çocukları bedensel ve ahlâki bakımdan kötürümleştirdiğini gördü. Bunun çocukların yeteneklerini baskı altına aldığını ve onları deforme ettiğini ortaya koydu. «Kültürlülerin eğitimi, çocuğun doğası ile çelişki içindedir; o, tüm sistem gibi tersine çevrilmiş bir dünyadır. Eğitim de bu dünyanın bir parçasıdır» (zikreden Bebel 1907, s. 110). Fourier, çocukların ilgi ve yeteneklerini baskı altında tutan burjuva eğitiminin otoriter özelliğini gözler önüne serdi. Geliştirdiği ideal toplum düzeni taslağında yeni bir eğitim sisteminden de söz etmektedir. Genel eşit ve parasız eğitim ilkesini savundu; sosyalist literatürde ilk kez yetişmekte olan kuşağın toplumun mutluluğu için yaratıcı işe nasıl hazırlanacağı üzerinde çalıştı. Bu nedenle Fourier, eğitimi üretici işe bağlanması, çocukların oyun yoluyla toplumsal yararlı işe nasıl sokulacakları konularına büyük bir önem verdi.

«Fourier, herkesin belli bir işe yatkın olarak doğduğunu; *mutlak eylemsizliğin* saçma bir görüş olduğunu; insan zihninin özünün kendi başına eylem içinde olduğu ve bedeni, harekete geçirdiği, bu nedenle de insanları, tıpkı mevcut toplumsal düzende olduğu gibi, harekete geçirmeye zorlanma zorunluluğunun bulunmadığı; tersine onların doğal eylem güdülerini doğru yola yönlendirmenin gerekli olduğunu göstermektedir. Ayrıca iş ve sevincin aynı şeyler olduğunu, bunları birbirinden ayıran bugünkü akıldan yoksun toplum düzeninin işi bir işkence olarak gördüğünü, mutluluğu işçilerin çoğunluğu için erişilmez yaptığını kanıtlamaktadır» (Engels 1956, s. 483).

Eğitimin amacı ile uyum içinde Fourier, ilk kez yetişmekte olan kuşağın yaşamını - doğumdan olgunluğa kadar -

düzenleme planı önerdi. Kolektif eğitimde tüm yönlü kişilik geliştirme eğitim yöntemini gördü. Marx ve Engels, Fourier'in eğitim hakkındaki görüşlerinin «bu türde varolan en iyi görüşlerdir; dahiyane gözlemler içermektedir» demektedirler (Marx/Engels 1969, s. 501).

Robert Owen da tıpkı Saint-Simon ve Fourier gibi kapitalizmin tüm kötülüklerin kaynağı olduğu, ancak sosyalizm tarafından (aydınlanma, eğitim ve propaganda vasıtasıyla), yani akıl, bilim ve yüksek ahlâk toplumu olan ve insanın doğasına uygun düşen sosyalizm tarafından ortadan kaldırılmasıyla insanların mutlu olabilecekleri, kendilerini tüm yönlü yetiştirme ve yüksek yaşam biçimi yaratma olanağı sağlayabilecekleri inancını taşıyordu.

Owen'ın yaptıklarında yeni olan şey, yeni insanı yaratma eğitimine ilişkin planları gerçekleştirmeye girişmesiydi. 1816'da bir eğitim-öğretim kurumu (Karakter Eğitimi Enstitüsü) kurdu. Burada bir kreş ve anaokulu ile tamgün ve akşam okulu, çalışan yetişkin halk için bir konferans salonu vardı. Fakat burada yalnızca yeni bir organizasyon biçimi söz konusu değildi. Enstitüde Owen, ders ile üretici işi birleştirme anlayışını gerçekleştirmede ilk adımı atmayı başardı. Öğrencileri, okuldaki öğrenmeyi fabrikadaki işe bağladılar. «Fabrika denetçileri, okul yöneticilerinin anlattıklarından tamgün okula giden öğrencilerin ancak yarısı kadar ders gören fabrika öğrencilerinin, diğerleri kadar, hattâ çoğunlukla onlardan daha fazla öğrendiklerini ortaya çıkardılar.» (Marx 1962 b, s. 507). Deneyimleri, Owen'ı daha iyi eğitimden geçen çocukların daha iyi işçi oldukları inancına götürdü.

Sosyalist bir toplum yaratma çabalarında Owen, fabrika sisteminin toplumsal devrimin başlangıç noktası olduğunu belirtti. Bununla birlikte sosyalist olarak yalnızca fabrika sisteminden hareket etmedi. Owen, aynı zamanda başarılı bir işveren, kapitalist üretimi ileri bir biçimde organize eden kişi idi. Bu nedenle fabrika sistemini ortadan kaldırmaya değil, tersine onu daha da mükemmelleştirmeye çalıştı

(Krş. Krapp 1960, s. 109 ve devamı). Engels'in saptadığı gibi Owen'ın kapitalist sınıf arkadaşlarının çoğu, endüstri devriminde karışıklık ve kaos görmüşler ve bu devrimi çabucak zengin olmak için uygun bir ortam olarak ele almışlardır. Buna karşılık Owen, endüstri devriminde kendi gözde düşüncesini - yani bir yandan doğuştan getirdiği kendi yapısının ürünü olan, diğer yandan da tüm yaşamı boyunca kendi kendisinin, özellikle de çevresel koşulların gelişmesi içinde kendi kendisinin ürünü olan insan karakterinin mükemmelleştirilmesi - gerçekleştirme olanağını gördü (Krş. Engels 1968, s. 243 ve devamı).

Owen'ın görüşleri, onun tarafından organize edilen ve ilk komünist koloni olan Amerika'daki «New Harmony» de gerçekleşme alanı buldu. Burada İngiltere'de geliştirdiği ders ve eğitim kurumlarını yeniden açtı ve bir okul kurdu. Okul, genel eğitim veren okul ile bir endüstri okulundan meydana geliyordu. Ders süreci, genel eğitim veren dersin atelyede, tarlada ve bahçede yapılan işler biçiminde düzenlenmişti.

Marx ve Engels, Owen'ın sosyal planlarındaki ütopik yanları, toplumsal faaliyet ve politik görüşlerindeki reformizmi ortaya çıkardılar; ama aynı zamanda Owen'in pedagojisinde «yalnız toplumsal üretimi artırma yöntemi olarak değil, aynı zamanda tüm yönlü gelişmiş insanı üretme yöntemi olarak da belli bir yaşın üzerindeki çocuklar için üretici işin dersle ve jimnastikle bağlandığı gelecekteki eğitimin tohumunu» gördüler (Marx 1962 b, s. 508).

Engels, Alman sosyalistlerine seslenerek Marksizmin uluslararası özünü vurgulamakta, bunun «Alman felsefesi, yani Hegel olmadan asla oluşamayacağını» belirtmekte, «kuramsal Alman sosyalizmi Saint-Simon, Fourier ve Owen'ın, tüm fantezi ve ütopikliklerine karşın, tüm zamanların en iyi kafaları olan, doğruluklarını şimdi bilimsel olarak kanıtladığımız sayısız şeyi önceden kestiren bu üç adamın omuzları üzerinde durduğunu asla unutmamalıdır» demektedir (Engels 1962 a, s. 516). Bu tez, aynı zamanda eğitim, teori

ve pratiğini, sosyalist pedagojiyi de doğrudan doğruya ilgilendirmektedir.

Marx ve Engels, insan kişiliğinin gelişme yasalarını gördüler. «Koşulların ve eğitimin değişmesine ilişkin materyalist kuram, koşulların insanlarca değiştirilmesi ve eğitimcinin de eğitimden geçmesi gerektiğini unutmaktadır. Bu nedenle toplumu - biri toplumdan daha üstün görülen - iki parçaya ayırmalıdır (örneğin Robert Owen'da olduğu gibi).

«Koşulların ve insan eyleminin ya da kendi kendine değişmenin aynı anda olması, ancak *devrimci pratik* olarak kavranabilir ve akla uygun bir biçimde anlaşılabilir» (Marx 1969, s. 6).

İnsanın yaratıcı, yeniden biçimlendirici eylemi, şu halde, değiştirme, yeniden biçimlendirme ve kendi kendine değiştirmenin aracıdır. Birey, yaşam etkinliği ne ise, kendisi de odur. Marx ve Engels, bu tezi geliştirdiler; ve komünist bilincin bu kitlesel üretimi, hem de konunun yaşama geçirilmesi, ancak ve ancak pratik bir eylemde, bir *devrimde* gerçekleşebilecek insanın kitlesel değişmesini gerekli kıldığını» kanıtladılar (Marx/Engels 1969, s. 70).

«Kapital»de, «İngiltere'de İşçi Sınıfının Durumu», «Komünist Parti Manifestosu», «Anti-Dühring» ve diğer yapıtlarında Marksizmin kurucuları, Marx ve Engels, politik, ekonomik ve kültürel sorunları bir bütün olarak ele almaktalar, bunların birbirleriyle olan bağlantılarını incelemekteler; aynı zamanda da bu toplumsal olguların özgül yanlarını da birbirlerinden ayırmaktadırlar. Eğitim, onlar için toplumun derinden yeniden düzenlenmesi halkasında bir ögedir. Bu bakımdan da Marx ve Engels, eğitimin toplumsal anlamı ve görevi hakkında açık-seçik bir görüşe sahiptirler.

Eğitimin temel toplumsal yasalarının bilinmesi gerekmekteydi. Antik dünyanın ve yeniçağın en büyük düşünürleri, olguları açıklayamamışlardı. Bu, eğitimin idealist yorumunu ve zamanı geçmiş pedagojik kuramları aşmak için de

geçerli idi. Ama bunun için ilkönce materyalist, biricik bilimsel bir eğitim kuramının oluşturulması ve insan sorununu ve onun özünü yeni bir yaklaşımla ele almak gerekiyordu.

SOSYALİST HÜMANİZM VE İNSAN SORUNU

Marksizm, geçmişin hümanist görüşlerinin bir ürünüdür. Tarih sahnesine insanın tüm yabancılaşma türlerine, insan kişiliğinin insana yaraşmayan bir duruma sokulmasını kabul etmeyen bir güç olarak çıktı. Nesnenin insan üzerindeki egemenliğini beraberinde getiren burjuva düzenini gözler önüne serdi ve ona yokedici eleştiriler yöneltti. Ezilen sınıfları tutarlı bir biçimde savunma, baskının her türüne ve insanın insan tarafından sömürülmesine uzlaşmaz bir biçimde karşı durmak, komünist toplumu inşa etmeye ilişkin bilimsel kuram, Marksizmin hümanist özünü oluştururlar.

Marx ve Engels, belli bir toplumsal ilişkiler sistemi içinde faaliyette bulunan canlı ve somut insana, onun görüş ve çabalarına eğildiler. Marksizm, insanı, onun bireysel ve toplumsal olgularının bir bütünü olarak ele alır. Marksizm, insanı, onun özü, topumdaki yeri ve rolü hakkmdaki anlayışlarda gerçek bir değişmeye yol açtı.

George Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), insanı öznel Tin olarak ele aldı; fakat insan varlığının antropolojik yönünü ise onun doğal belirlenmesi olarak gördü. Ludwing Feuerbach (1804-1872) felsefesinin antropolojik ilkesi*, Tin ile beden arasındaki ayrılığı ortadan kaldırdı. Feuerbach'a göre insan, canlı, bedensel, zaman-mekân içinde yer alan bir varlıktır; ve böyle bir varlık olarak da anlama ve düşünme yeteneğine sahiptir. Hegel'in idealizmindeki insan ve doğaüstü «mutlak tin»e karşı mücadelede Feuerbach, materyalist felsefeyi yerli yerine oturttu. Marx'ın dediği gibi, o, sarhoş

* Antropolojik ilke, felsefi bir ilke, insanı doğanın bir parçası olarak, değişmeyen ve tarihin dışında olan, hiçbir sosyal etmenin katılmadığı, doğal maddi ve zihinsel yeteneklerle donatılmış varlık olarak ele alır. (Sovyet baskısı redaksiyonu).

spekülasyonların yerine alçak gönüllü felsefeyi koydu. Feuerbach'a göre doğa, madde, insanı doğuran tek ve gerçek özdür. İnsan bütünlüğünün gerçek temeli, nesnel dünyanın bir parçası olarak bedendir.

Feuerbach, bizim idealizm iğdiş edilmiş, bedenselliği gasbeden bir varlık değil; bütün, gerçek, tüm yönlü ve mükemmel yetişmiş insan insandır, diye yazmaktadır.

Feuerbach'a göre insanı yaratan, ne tanrı, ne mutlak kavram, ne Hegel'in mutlak tini, ne kilise ve ne de devlettir; tersine kutsal tanrıyı ve yeryüzü tanrılarını insan yaratmıştır. Bunu bilmek gerekir. İnsanın çevresiyle olan ilişkisi bilinmeli ve buradan gerekli sonuçlar çıkarılmalıdır. İnsan, felsefenin konusu ve ilkesidir.

«Yeni felsefe *insanı, doğa dahil olmak üzere* insanın temeli olarak felsefenin *biricik, üniversal ve en yüksek konusu* yapmaktadır; *fizyoloji dahil olmak üzere antropolojiyi evrensel bilim yapmaktadır*» (Feuerbach 1970, s.337).

Feuerbach, felsefenin konusunu sıkı bir biçimde belirledi ve insanı yalnızca cismani ve bir duyu varlığı olarak gördü. İnsanı, somut, tarihsel-toplumsal ilişkilerin dışında ele aldı. Onun için insan, herşeyden önce acı çeken, muhtaç ve duyumlayan bir varlıktır. O, insanı belli fizyolojik ve ahlâki özelliklerin bütünlüğü olarak anlamaktadır. Bu, insan özünün naturalist yorumudur. Materyalizm ve toplumsal yaşam, Feuerbach'ta birbirinden tamamen kopuktur. «Feuerbach materyalist olduğu kadar» diyorlar Marx ve Engels, «onda tarih söz konusu değildir; tarihi göz önüne aldığında da artık materyalist değildir» (Marx/Engels 1969, s. 45).

Feuerbach'ın antropolijisinin tersine Marksizm, insanı soyut değil, sosyal, somut-tarihsel ve faaliyet içinde bulunan bir varlık olarak ele alır. O, belli toplumsal ilişkilerin mirası olan belli tarihsel çevrede yaşayan, bu çevreye katılan ve faaliyette bulunan insandan hareket eder.

Daha ilk ekonomi üzerindeki incelemesinde Marx, insa-

m gerçek, cismani, tüm doğa güçlerini içinde taşıyan bir varlık olarak ele almaktadır. «*İnsan*, doğrudan doğruya *doğa varlığıdır*. Doğa varlığı ve canlı doğa varlığı olarak o, kısmen *doğal güçlerle, yaşam güçleriyle* donatılmıştır, *eylemde bulunan* bir doğa varlığıdır. Bu güçler, onda yetenek ve yatkınlıklar olarak, *güdüler* olarak vardır. O, kısmen doğal, cismani, duyusal, nesnel, *acı çeken*, tıpkı hayvan ve bitkilerde olduğu gibi belirlenmiş ve sınırlı bir varlıktır. Yani onun güdülerinin *nesneleri* onun dışında ve ondan bağımsız *nesneler* olarak vardırlar. Fakat bu *nesneler*, onun *gereksinimlerinin nesneleridir*; güçlerini harekete geçirmek ve teşvik etmek için gerekli olan *nesnelerdir*» (Marx 1968, s. 578).

Bu düşüncelerde insanın eylem özelliği vurgulanmaktadır. Doğa insanı aktivitede bulunma, eylemde bulunma çabası ile donatmıştır. Fakat bu, hayvan için de geçerlidir. Acaba insanın eylemi ile hayvanın yaşam faaliyeti birbirlerinden nasıl ayrılmaktadır? Marx, 1844 tarihli «Ekonomik-Felsefi Elyazmaları»'nda şunları yazmaktadır: «Hayvan, kendi yaşam faaliyeti ile bir ve aynıdır. Ondan ayrılmaz... İnsan kendi yaşam faaliyetini kendi iradesinin ve bilincinin nesnesi yapar. O, bilinçli bir yaşam faaliyetine sahiptir... Bilinçli yaşam faaliyeti, insanı hayvanın yaşam faaliyetinden ayırır» (Marx 1968, s. 516).

Marx ve Engels'in ilk yapıtlarında, (1820-1895) Feuerbach'ın antropolojik ilkesinden insan sorununun materyalist yorumuna geçiş söz konusudur; ama daha sonraki yapıtlarında - «Alman İdeolojisi», «Komünist Parti Manifestosu», «Kapital» vb. - insanın toplumsal özü ayrıntılı ve çok yönlü olarak ele alınmaktadır.

İnsanın doğasını ve özünü ilk kez bilimsel olarak Marksizm açıkladı; dünyayı ve kendisini değiştirmede insanın bilinçli eyleminin gerçek anlamını temellendirdi. Marksizm bilinçli eylemi, insan pratiğini - nesnel, insana özgü ve devrimci - değiştiren pratik olarak ele almaktadır. O, soyut insan anlayışını aşmaktadır. İnsanın özü ve eylemi, organik olarak birbirine bağlıdır. İnsan eyleminin koşulları, insan

lar tarafından yaratılır ve tamamen doğa vergisi değildir. İnsanlar, ikinci bir doğa, yani toplumsal ilişkileri yaratır. İnsanın özü, tek tek bireylere bağlı bir soyutlama değildir, tersine tüm toplumsal ilişkilerin bütünlüğüdür.

Marx, 19. yüzyılda yaygınlaşan «Robinsonvariliği» ve kişiliği soyutlanmış bir birlik olarak ele alan yaklaşımı eleştirmekte ve «*Bireyler*... birbirlerini etkiler, fiziksel ve zihinsel» (Marx / Engels 1969, s. 37) ve «Bir bireyin gelişmesi dolaylı ve dolaysız bir biçimde ilişki içinde bulunduğu başka bireylerce belirlenmiştir» (Marx/Engels 1969, s. 423) demektedir.

Marksizmin kurucuları günümüzde felsefe, sosyoloji ve pedagojinin büyük bir dikkatle eğildiği yabancılaşma sorununu, insan sorununa bağladılar. Daha «Ekonomik-Felsefi Elyazmaları»'nda Marx, materyalist açıdan Hegel ve Feuerbach'ın yabancılaşma kavramını gözden geçirdi.

Yabancılaşma kategorisi, Hegel'in felsefesinde ve Feuerbach'ın felsefi açıdan yaptığı din eleştirisinde önemli bir rol oynamaktadır. Hegel'de herşey, bilincin yabancılaşmasına indirgenmektedir. «*İnsan varlığı, insan* Hegel için = *bilinç*. İnsan varlığının tüm yabancılaşması, bu nedenle *bilincin yabancılaşmasından başka birşey değildir*» (Marx 1968, s. 575). Fakat Hegel, yabancılaşmayı ebedileştirdi ve onun Tinin eylemine indirgedi. Feuerbach, yabancılaşmayı insanın kendisinin yarattığı mitosların onu egemenliği altına almasında gördü. Feuerbach'da soyut, tarih ve sınıflardışı olan yabancılaşma söz konusudur.

Marx, «yabancılaşma» kavramının açıklanmasında idealist ve antropolojik yaklaşımı eleştirdi. Ona, ekonomik, sınıfsal ve tarihsel bir içerik kazandırdı. Marx, kendi başına yabancılaşmadan ya da insanın kendine yabancılaşmasından söz etmemektedir. O, «yabancılaşma» kavramını, belli tarihsel koşullar altında «Emeğin ürünlerinin yabancılaşması» kavramına bağlamaktadır.

«Emeğin ürünü, belli bir nesnede sabitleşen, *nesnelleşmiş* iştir» (Marx 1968, s. 511 ve devamı). Emeğin bu nes-

nelleşmesi, işçinin yalnız yaşamı için değil, aynı zamanda iş için de gereksinim duyduğu zorunlu nesnelerden yoksun kılınması olarak görünmektedir. «Nesnenin elde edilmesi, yabancılaşma olarak görülür; işçi ne kadar fazla nesne üretirse, o kadar az sahip olabilir, kendi ürününün, sermayenin egemenliği altına o derece fazla girer» (Marx 1968, s. 512). İşçi, kendi emeğinin ürününe karşı sanki yabancı bir nesneye karşı davranıyormuş gibi davranır. Buradan Marx, şu sonucu çıkarmaktadır: Emeğin ürünü işçiye ait değilse ve onun karşısına yabancı bir güç olarak çıkıyorsa, bu ürün artık başka bir insana ait olmaktadır. İşçinin faaliyeti, kendisi için bir ıstırap kaynağı olurken, başka bir insanın yaşama sevincini artırmaktadır. «İnsan üzerindeki bu yabancı güç, tanrılar değil, doğa değil, ancak insanın kendisi olabilir» (Marx 1968, s. 519).

Meta üretimi koşulları altında toplumsal ilişkiler nesnelleşir. Bu özellikle kapitalist meta üretimi için söz konusudur. Marx, bu nesnelleştirmeye meta fetişizmi demektedir. Bu, nesnelerin insan üzerindeki gücünü ifade eder. Meta fetişizmi, kendisini kapital fetişizmi, insan üzerinde despotik bir güç olmasına kadar geliştirir. Kapital - yabancılaşmış yığınsal emek - yabancılaşmış, yalıtlanmış toplumsal bir güç durumuna gelir. Kapitalizm koşullarında insanın yabancılaşması demek, toplumsal üretici güçlerin işçinin karşısına bağımsız kapital güçleri olarak çıkması demektir. Kapitalist toplumun insanı, toplumun tüm organizasyonu tarafından bozulmuş, kendi kendini yitirmiş, kendisine yabancılaşmış ve insanlıkdışı ilişkilere ve doğa güçlerine bağımlı duruma gelmiş insanlardır.

İnsanın kapitalin gücüne bağımlı kılınması ve ölü işin canlı emeğin üzerindeki gücü, tekelin egemenliğiyle en yüksek noktasına ulaşır. «Bireyselliğinden yoksun olan insan, robot ya da vida, kapitalist reklamın sunduğu herşeyin tüketicisi (bağımlı kılan kredi aracıyla olsa bile), politik alanda uysal yönlendirme aracıdır. Böyle bir insan, kapitalist

toplumun egemenlerinin gözünde ideal bir insandır. Bu, kapital tarafından yaratılan organizasyon çerçevesinde kalan bir insandır» (Şişkin/Svarcman 1968, s. 65).

Marx'a göre iş, herşeyden önce insan ile doğa arasında cereyan eden bir süreçtir. Bu süreçte, ona göre, insan kendi eylemiyle kendisi ile doğa arasında madde alışverişi yapar, bunu kurallaştırır ve kontrol eder. İş, insanın özüdür. Bu öz, onu diğer canlı varlıklardan ayırır. İş, onu doğanın ve kendi kendisinin efendisi yapar. Çünkü işin ürünü, kendi başına, üretenler üzerinde egemenlik kurma yeteneğine sahip değildir.

Marx, kişiliğin antropolojik özelliğini yadsımaz; fakat yabancılaşmanın nedenini insanın antropolojik doğasında görmez. Çünkü böyle bir yaklaşım, yabancılaşmayı ebedileştirirdi. Oysa yabancılaşma, yabancılaşmış emeğin ürettiği belli sosyo-ekonomik koşulların bir sonucudur.

Marksizmin kurucuları, burjuva toplumunda ortaya çıkan yabancılaşmanın özelliğini gözler önüne serdiler. Aynı zamanda toplumsal sınıfların farklı durumlarını vurguladılar. «Egemen sınıf ve proletarya sınıfı, aynı yabancılaşmayı gösterirler. Fakat ilk sınıf, bu kendi kendine yabancılaşmada kendisini mutlu ve rahat hisseder, yabancılaşmayı *kendi gücü* gibi görür, onda insan varlığının *görünüşüne* sahiptir. İkincisi ise yabancılaşmada kendisini yokedilmiş hisseder, onda kendi güçsüzlüğünü ve insanlık dışı varolma gerçeğini görür» (Marx/Engels 1958, s. 37).

Proletaryanın yaşam koşullarında burjuva toplumunun tüm yaşam koşulları, en yüksek insanlık dışı noktasına ulaştığı için proletarya «kendi kendisini kurtaramaz. Onun durumunda kendini ortaya koyan bugünkü toplumun insana yaraşmayan *tüm* koşulları ortadan kaldırılmadan kendi yaşam koşullarını ortadan kaldıramaz» (Marx / Engels 1958, s. 38).

Antagonist bir toplumda insan, bu toplumun yapısına kölece bağımlılık içindedir. İnsan, sosyal gelişmesinde aşılmaz

engeller ve sınırlandırmalarla karşı karşıyadır. Belli bir sosyal sınıfa mensup olan, ekonomik güvensizlik ve kitlelerin politik haklara sahip olmaması, toplum ile kişi arasında bir uçurum yaratmakta; yitip gitmiş olma, güvensizlik ve yalnızlık duygularının ortaya çıkmasının besin kaynakları olmaktadır.

Marx'ın yabancılaşma hakkındaki görüşleri, günümüzde de özel bir önem ve anlam kazanmış bulunmaktadır. Yabancılaşma, bugün Batı ülkelerinde toplumsal yaşamın bir sürü olgusu için genel bir etiket olarak kullanılmaktadır, her toplum için geçerli sayılmaktadır. Burjuva sosyologlarında görüldüğü gibi günümüzde «yabancılaşma terimi felsefeciler, sosyologlar, psikologlar tarafından kendini kaybetme, korku, kuşku, oriente olamama,... yalnızlık, otomasyon, güçsüzlük, anlamsızlık, karamsarlık, inancı ya da değerleri yitirmeyi de kapsayan sayısız psiko-sosyal rahatsızlıkları ifade etmek için kullanılmaktadır» (Zikreden Mitrochin 1972, s. 24).

Burjuva ideologlarına göre insanın yabancılaşması kendisini «dünyanın merkezi olarak hissetmeyen, kendi eylemlerinin yapıcısı olarak değil, tersine yaptıkları ve onların sonuçları, onu egemenlikleri altına aldıkları bir bireydir. Yabancılaşmış insan kendi kendisiyle ve başkaları ile olan ilişkisini yitirmiş insandır.» (Zikreden Mitrochin, 1972, s. 24 ve devamı).

Burada Erich Fromm'un zikrettiği Sovyet filozofu, yabancılaşmanın bu biçimde yorumlanmasının insanın çevreden aldığı etkilenmelerin zamandışı olduğu anlayışına götürdüğünü haklı olarak belirtmektedir. Marksizm, yabancılaşma üzerine modern idealist yorumlara karşı bizi silahlandırmıştır.

Çağdaş anti-komünizm akımlarından birisi, Marksizmin «dar sınıfsal ve anti-hümanist» özelliğini kanıtlama girişimidir. Burjuva ideologları, inatla Marx'ın ilk yapıtlarını son ya-

pıtları ile karşı karşıya getirmekte ve gençlik döneminde kendisini coşturan hümanizm görüşünden olgun Marx'ın vazgeçtiğini ileri sürmektedirler.

Bazı burjuva pedagogları, Marx'ın yabancılaşma hakkındaki görüşlerinin gelişimini çarpıtmaktalar ve onun, Engels'in felsefi görüşleri ile Marksizmin Lenin'deki gelişme aşamasını getirerek, Marksizmin antropolojik yorumundan vazgeçtiğini kanıtlamaya çalışmaktadırlar.

Çarpıtıcılar, Marx'ın daha ilk yapıtlarında ve «1844 Ekonomik-Felsefi Elyazmaları»nda emeğin sömürülmesi yüzünden insanda insani olanın tahrip edildiğini ortaya çıkardığını göremiyorlar ya da görmek istemiyorlar. Burada bir kez daha vurgulamamız gereken şey, Marx'ın kullandığı «yabancılaşma» anlayışının Hegel'in Tinin kendi kendine yabancılaşması ve Feuerbach'ın insanın yabancılaşması anlayışlarından tamamen farklı olduğudur.

Fromm, «Ekonomik-Felsefi Elyazmaları»nı Marx'ın en önemli felsefi yapıtı olarak görmekte, bu eserden sonra Marx'ın felsefesinin önemli derecede değişmeden kaldığını ileri sürmektedir. Ayrıca Marksist felsefeciler, yabancılaşma kategorisinin daha «Ekonomik-Felsefi Elyazmaları»'nda hem Hegel'in yabancılaşma görüşünden, hem de Feuerbach'ın antropolojik yabancılaşma anlayışından ayrıldığını inandırıcı bir biçimde kanıtlamışlardır. Genç Marx'ın ilk yapıtlarında çağın acil sorunlarının yeni çözümleri ile geçmişin gelenekleri arasında bir mücadele yansımaktadır. Bu yapıtlarda Feuerbach'ın antropolojik yabancılaşma anlayışının kanıtlarını bulmak olanaklıdır, ama aynı zamanda diyalektik ve tarihi materyalizm tezleri açıkça ortaya çıkmakta, burjuva toplum eleştirisinin başlangıçları görülmektedir. Hümanist varoluşçuluktaki yabancılaşma kavramı, «1844 Ekonomik-Felsefi Elyazmaları»'nın içeriği ile asla uzlaşmaz, Marksizmle tamamen çelişki içindedir. Buna rağmen Fromm'un görüşleri revizyonistler ve sağ sosyalistler tarafından benimsendi. Bu görüşler, burjuva pedagojisine nüfuz ettiler ve genç

ve olgun Marx'ın pedagojik anlayışları arasındaki çelişkileri kanıtlamak için kullanılmaktadır. Öte yandan Lenin'in hümanizmden oldukça uzak olduğu, pozitivist-mekanist görüşlerin etkisinde bulunduğu ve onun «insana inanmadığı» na ilişkin Fromm'un görüşleri, bazı burjuva pedagoglarınca pedagojiye aktarıldı.

Burjuva felsefecileri ve pedagoglar, şu noktada birleşmektedir: Marx'ın sosyalist hümanizmi yerine hümanist varoluşçuluğu ya da antropolojiyi koymak; sonra da Leninizmin, Marksizmin hümanist görüşlerini yadsıdığını söylemek.

Hümanist varoluşçulukla ve buna benzer soyut hümanizmle Leninizm asla bağdaşmaz. Leninizm, Marx'ın devrimci hümanizmi temeline oturmakta, onun ilerletilmesini ve zenginleştirilmesini ifade etmektedir.

İşçi hareketinde «hümanist Marksizm» açısından Fromm'un ele aldığı anlamda «hümanize edilmiş» Marx yorumu, reformizme, «demokratik sosyalizme» yönelik bir yaklaşım yansıtır. Ultra sol hümanizmdışı olma olarak Marksizmin «hümanize edilmesi», Leninizme karşı mücadele ile sıkı sıkıya bağlıdır. Batılı burjuva marksologları ve bazı burjuva pedagogları, Lenin'de hümanizmden söz edilemeyeceğini, çünkü ortaya koyduğu sınıf mücadelesi kavramının hümanizm ilkesini reddettiğini ileri sürmekte; Lenin'in mücadelede anti-hümanist «amaç, aracı meşru kılar» ilkesine karşı çıkılmaması gerektiği görüşünde olduğunu söylerler. Revizyonist ve sağ sosyalistlerle birlikte anti-komünistler de Leninist hümanizm anlayışını tamamen ters yüz etmekte, onu bilinçli olarak çarpıtmaktadırlar.

Lenin için bilimsel sosyalizm kuramı ve sosyalizmin devrimci gerçekleşmesi için mücadele, soyut hümanizmden geçmişin hümanist görüşlerindeki olumlu herşeyi içine alan, aynı zamanda da ona çağdaş sosyalist ideallerle içerik kazandıran sosyalist hümanizme gerçek bir geçiş idi. Lenin, kapitalist sömürünün ve yabancılaşmış emeğin insanlığa yaban-

cılaşmasımn temel kaynakları olduğunu söyleyen Marksist kuramı benimsedi; ama aynı zamanda dikkati, insanın karmaşık burjuva yönlendirme makinasının bir «vidası» durumuna geldiği emperyalizm döneminde, tekelci kapitalizmde insanın insanlığa yabancılaşmasının en uç noktasına getirildiğine çekti.

Lenin, Marksizmi geliştirdi. Bu, insanın kurtuluşu ve uyumlu bir biçimde gelişmesi için gerçek koşulları yaratmak için toplumsal varlık değiştirilmeli, insana yaraşır yaşam koşulları yaratılmalı ve bunlar, yeteneklerin tüm yönlü olarak geliştirilmesinin temeli yapılmalıdır, demektir. Lenin için sosyalist hümanizm, soyut hümanizm değildi; tersine hümanizmin maddi, sosyal ve zihinsel temelinin yaratılması, yeni insanın eğitiminde ortaya çıkan olanakları gerçekleştirmekti. Sosyalist hümanizm, insanın her türlü ekonomik, sosyal, politik ve zihinsel köleleşmesinin ortadan kaldırılması, gerçek ve sosyalist hümanizmin gelişebileceği maddi ve sosyal temelleri yaratmak, insanlar arasında insana yaraşır ilişkiler oluşturmak demektir.

Kendisini kapitalizm ile sosyalizm arasındaki ideolojik mücadelede merkezi bir sorun olarak gösteren insan sorunu, hümanizm sorunu, sosyalist pedagojide önde gelen bir önem kazanmıştır. Kapitalizm savunucuları, Marksistlerin ve komünistlerin insanı tekdüze dünya hareketine bağımlı kılmak istediklerini ileri sürmekteler, bu durumda kişiliğin tıpkı kum taneleri gibi kaybolduğunu söylemektedirler. Hangi toplum düzeninin, hangi sosyal koşulların insanın gelişmesi için en uygun olanaklar yarattığı, insana ne verebilecekleri, insanın ideallerini nasıl gerçekleştirdikleri üzerine oldukça sert bir tartışma sürüp gitmektedir. 60'lı yılların başından beri anti-komünistler, yoğun bir biçimde yalan masallar yaymaktalar, Marksizm-Leninizmin sınıflarla uğraştığını, kişiliği görmediğini, komünizmin kişilik ilişkilerini tanımadığını, kişiliği biçimi olmayan kitlede erittiğini; bireyselliğini, kişisel gereksinimleri, çabaları, acı ve sevinçleri yadsıdığını, zi-

hinsel dünyayı yoksulluğa ittiğini vb. öne sürmektedirler. Bu uydurmaların son yıllarda bazı burjuva pedagoglarının çalışmalarına da nüfuz etmiş olduğu görülmektedir.

«Esnek» ve «oynak» bir anti-komünizm anlayışı olan Batı Almanyalı Heinrich Popitz, Oskar Anweiler, Horst E. Wittig, Theodor Litt ve Leohard Froese gibi pedagoglar, sosyalist ülke pedagoglarının Marksizmin «dogma» ve «mitos»ların etkisi altında olduğunu ileri sürmektedirler. Onlar da tıpkı burjuva sosyologları gibi genç Marx'ın pedagojik görüşlerini, hümanist eğitim anlayışını olgun Marx'ın görüşlerinin karşısına koymaktalar ve «eğitimle ilgili görüşlerini... uzun yıllar süren ekonomik incelemelerinin sonuçlarına uyumlu kıldığını» söylemektedirler.

«Yabancılaşmış insan» adlı kitapta Popitz, genç Marx'ın felsefi görüşlerini «Alman idealizminin epiloğu» biçiminde değerlendirmekte; ama görüşleri en sonunda politik eylem tarafından belirlenen «Kapital» yazarının bu görüşlerden ayrıldığını yazmaktadır. Popitz, insan ile yoğun bir biçimde ilgilenen genç Marx'ın hümanizme ilişkin anlayışı ile «ekonomik ayrıntıları» ve «sınıf mücadelesi»ni önplana çıkaran ve insan sorununa ilgiyi kaybeden olgun Marx'ın politik-ekonomik eylemi arasında bir uçurumun ortaya çıktığı görüşündedir. Bu burjuva pedagogları, Marx'ın eğitimle ilgili anlayışlarında «politeknik eğitim ilkesi» ile «dersin üretici işle birleştirilmesi» ilkesini abarttığını ileri sürmektedirler. Öte yandan insanın tüm yönlü gelişmesi anlayışını da bir düş olarak görmektedirler.

Bilindiği gibi Marksizm, tek tek insanların değişmez bireyselliğini yadsımaz; insanın bireysel yetenek, istidat ve eğilimlerini ileri bir düzeyde organize edilmiş toplum için nasıl büyük bir öneme sahip olduğunu vurgular. Bununla birlikte Marksizm, insanın özünün tüm toplumsal ilişkilerin bütünlüğü olduğu anlayışından hareket eder. Buna karşılık varoluşçuluk için yalıtlanmış birey, en önemli şeydir. Kolektifin insanı bir «sürüye» dönüştürmek istediğini, bu yüz-

den insanın esas düşmanının kolektif olduğunu ileri sürer.

Son zamanlarda pekçok burjuva pedagogu, toplumsal sorunlarla gittikçe daha fazla ilgilenmekte, toplumsal etmenlerin eğitim ve öğretime etkisini ve bunların toplumun gelişmesi için ortaya koydukları sonuçları çözümlemektedirler. Çok önemli pedagojik olgu ve olayların toplumsal olarak belirlenmiş olmalarının tanınması, temelde olumlu sayılabilir. Bununla birlikte burjuva sosyal-pedagoglar, karşı-devrimci sosyolojik kuramların, özellikle de kapitalist toplum ilişkilerinin devrim yoluyla dönüştürülmesini ve bu toplumun çelişkilerinin aşılmasını bilimsel-teknik ilerleme ve üretim artmasının etkilemesi açısından ele alan «endüstri toplumu» kuramının etkisi altındadır. Bu nedenle sosyal-pedagojik araştırmaların yanlı bir biçimde yorumlanan sonuçlarını sık sık burjuva hükümetlerinin eğitim politikasını savunmada kullanmaktadırlar. Amerikalı yeni-pragmatist Theodor Brameld, İngiliz karşılaştırmacı J.A.Lawerys ve diğer pekçokları, eğitim sistemini «en iyi» bir biçimde organize etmenin kapitalist toplumu «katmansızlaştırma» ile olanaklı olduğu görüşünü telkin etmektedirler. Yalnızca biçimsel olarak belirtilen eşit eğitim olanakları, gerçek sosyal eşitliğin eşanlamlısı olarak ortaya konmaktadır (Krş. Usulit' kritiku... 1971, s.8).

KİŞİLİĞİN GELİŞMESİ VE BİÇİMLENMESİ

Doğa ve toplumun gelişmesi hakkındaki Marksist-Leninist kuram, diyalektik materyalizm ile sıkı sıkıya bağlıdır. Marksizm-Leninizm, gelişmeyi doğa ve toplumun entegre bir özelliği; basitten karmaşığa, alçaktan yükseğe çıkma ve yeninin doğması eskinin ortadan kalkmasını belirleyen yasalara dayanan niteliksel ve niceliksel değişme süreci olarak ele alır. Her gelişmenin kaynağı, iç çelişkiler ve karşıt güç ve eğilimlerin mücadelesidir.

Diyalektik gelişme anlayışını, metafizik gelişme anlayışından ayırmak gerekir. Lenin, her ikisi üzerinde de yazılar

yazdı. Metafizik anlayış, gelişmeyi niceliksel bir yığılma, süreci-tekrarlama, özelliklerin büyümesi olarak ele alır; gelişmenin niteliksel yanını gözardı eder. Diyalektik anlayış ise gelişmede karmaşık ve derin bir süreci, niteliksel bir değişmeyi, niceliksel yığılmadan daha önceki özelliklerin tamamen farklı bir biçimde ortaya çıktığını, yeni bir niteliğe geçişi görmektedir.

Lenin, haklı olanın diyalektik anlayış olduğunu, bunun tüm varlıkların eyleminin, çelişkilerin, karşıtına dönüşmenin, eskinin yokolması, yeninin doğmasının anahtarı olduğu görüşündedir.

19. yüzyıl ortasından beri gelişme düşüncesi, dünyanın değişmezliği tasavvuruna karşı parlak bir zafer kazandı. Charles Darwin (1809-1882) organik dünyanın gelişmesini doğa-tarihsel bir süreç olarak ele aldı ve bu dünyanın evrimini temellendirdi. Marx ve Engels'de çeşitli sosyo-ekonomik düzenlerin yokolması biçiminde cereyan eden toplum gelişmesinin de doğa-tarihsel bir süreç olduğunu ortaya koydular.

Fakat Darwin, insanın biyolojik evriminin çerçevesini aşamadı. Bununla birlikte buluşu, bilimin önüne yeni sorunlar çıkardı; özellikle de şu soruyu: Ağaçlarda yaşayan maymun sürüsünden acaba insan toplumuna nasıl geçildi? Darwin'e göre hayvan olan atalarımız, dış koşulların etkisiyle ve doğal ayıklanma yoluyla insan olmuşlardır. Kuşkusuz bu, evrimin güçlü etmenidir. Bununla birlikte hayvandan bugünkü insana, evrene doluşan insana muazzam bir biçimde sıçrayışı tasavvur gücünü aşan sıçrayışı açıklayamıyordu.

Marksizmin kurucuları, hayvan durumundan insan olmaya geçişin temelinde işin bulunduğu, bu çok önemli olguyu saptadılar. İş, «tüm insan yaşamının ilk temel koşuludur, özellikle de belli bir anlamda söyleyebileceğimiz derecede: İş, insanı yaratmıştır» (Engels 1968 a, s. 444).

İş aletlerinin kullanımı ve iş sürecinde oluşan dil, insanların kendi aralarındaki ve doğayla olan ilişkilerini temelden

değiştirdi. Hayvan, doğaya edilgen bir biçimde uyum yapar; doğayı ona verildiği gibi kabul eder.

Fakat insanın doğayla olan ilişkisi farklıdır. Doğaya aktif olarak uyum yapar, onu değiştirir ve zorunlu yaşam koşulları yaratır. Buradan çıkan insanların doğayla ilişkilerinin niteliksel değişmesi, insanlar arasında yeni bir tip ilişkilerin oluşmasına götürdü. Marx ve Engels, hayvanın başkalarıyla olan ilişkisinin onun için ilişki olarak varolmadığını kanıtladılar. Buna karşılık iş eylemi sürecinde insanlar arasında oluşan ilişkiler *belirleyici bir önem* kazandı. Üretim biçimi, insan yaşamını ve insanlar arasındaki ilişki biçimini belirledi.

İş, üretim ve bunun temelinde oluşan toplumsal ilişkiler, insanın gelişmesinde belirleyici etmenler; onun bedensel, zihinsel gelişmesinin temeli, çağdaş kültürün zengin meyvelerinin büyüdüğü zemin oldu.

Marksizm, bu ilkelerden hareket ederek insanın bireysel gelişmesi, insan kişiliğinin biçimlenmesi sorusuna yeni bir yanıt getirdi. İnsan kişiliğinin bireysel gelişmesinin ve biçimlenmesinin *belli* toplumsal koşullara ve ilişkilere bağlı olduğunu temellendirdi.

Çeşitli idealist akımlar, insanı toplumsal ilişkilerden yalıtlanmış ve koparılmış bir yaratık olarak ele almaktadırlar. Ama bu akımlar, insanın özünü asla ortaya koyamamaktadırlar.

Marksizm, insanlık tarihinde insanın bireysel gelişmesinde doğal ve toplumsal olanın karşılıklı ilişkileri sorununa ilk kez bilimsel bir çözüm getirdi. Bu sorun, çok öncelerden beri filozof ve pedagogların ilgisini çekmişti. 18. yüzyıl materyalistleri, gerici doğuştan getirilen fikirler anlayışına karşı mücadelede bu soruna büyük bir önem verdiler. Claude-Adrien Helvetius (1715-1771), insanın tamamen eğitime bağımlı olduğunu, kazanılan eğitimin niteliğine göre diğer insanlardan ayrıldığını ileri sürdü. İnsanların farklı yeteneklerini ise inkâr etti. «Çeşitli insanların akıl eşitsizliği, belli

bir nedenin etkilemesinden kaynaklanır. Bu neden eğitimin çeşitli olmasından başka birşey değildir» (Helvetius 1774, s. 90).

Denis Diderot (1713-1784), Helvetius'un bu yanlışını düzeltti. Doğuştan yeteneklere büyük bir ağırlık verdi. Fakat Diderot da insan kişiliğinin gelişmesinin nedenlerini göremedi, insanın gelişmesinde doğal olan ile toplumsal olan arasındaki karşılıklı ilişki sorununu çözemedi. İlk kez Marksizm, insanın bireysel gelişmesinin kaynakları ve güçleri sorusuna doğru bir yanıt buldu.

İnsan, doğanın bir parçasıdır. Doğumdan itibaren biyolojik bir temele sahiptir: sinir sisteminin belli özellikleri, belli türde yüksek sinir faaliyeti, doğal yetenekler.

Çocuk, belli koşulsuz refleksleri kalıtımla getirir. Bunların temelinde koşullu refleksler oluşur. Doğa, çocuğu genel insani ve bireysel yeteneklerle donatmıştır; fakat hazır yetenek, kişilik özellikleri ve mesleki ilgilerle değil. Bu yatkınlıkların gelişebilmesi için uygun koşullar (toplumsal, politik, ekonomik, kültürel vb.) ve belli bir eğitim gerekir. «Bireyin gerçek zihinsel zenginliği, onun gerçek ilişkilerinin zenginliğine bağlıdır» (Marx/Engels 1969, s. 37).

Marx, insanın canlı bir varlık olarak, faaliyet içinde olan doğal bir varlık olarak doğal güçlerle, yaşam güçleriyle donatılmış olduğunu, bu güçlerin onda yatkınlık, yetenek ve eğilimler biçiminde varolduğunu saptadı. «Bir bireyin Raffael gibi yeneteğini geliştirip geliştirmemesi, işin bölünmesine ve buradan çıkan insanın eğitim ilişkilerine bağlı olduğu soruşturmasına bağlıdır» (Marx/Engels 1969, s. 378).

Daha yüzyılımızın başında kalıtım üzerine belli bilimsel sonuçlar vardı. Ama kalıtımın insanın gelişmesi üzerindeki etkisine, Antik dünyada astrologların yıldızların etkilerine atfettiklerine benzer bir rol atfetme eğiliminin olduğu görülmektedir. Geçmişte insanın yazgısının doğduğu andaki yıldızların durumuna bağımlı kılınması gibi, şimdi de insanın yazgısı genlerin ilişkisine göre belirlenmeye başlandı. Ka-

lıtımı, çevreye, bu arada eğitime karşı çıkarma eğilimi oluştu. Tüm yetenekler, kişilik özellikleri ve kişisel özellikler kalıtımın bir sonucu olarak görüldü.

Marksizm, insanın gelişmesinde doğal etmenlerin, kalıtımın rolünü inkâr etmez, hattâ toplumsal etmenlerin rolünden daha az yadsımaz. Fakat insanın yazgısını, doğal yatkınlıklar ve toplumsal çevre *önceden belirlemez*. Doğal yatkınlıklar ve uygun toplumsal koşullar, insanın gelişmesini aktif olarak amaca yönelik bir biçimde yönlendirmezse, etkisiz kalabilirler. İnsan, ancak eylem içinde yalnız dünyayı değil, aynı zamanda kendisini de değiştirir. Marksizmin temellerini atanların bu tezlerinin doğruluğu, insanlığın tarihsel deneyimi ve özellikle sosyalizm koşullarında yeni insanın yetiştirilmesinde edinilen deneyimlerce inandırıcı bir biçimde kanıtlanmaktadır.

Sovyet pedagogları, insanın gelişmesinde sosyal ve biyolojik olanın diyalektiğine dayanarak hem insan kişiliğinin biyolojiye indirgenmesini (pragmatizm, freudizm, varoluşçuluk), hem de «İnsan varlığı, toplumsal ilişkilerin bütünü» (Marx 1969 s. 6) olduğuna ilişkin Marx'ın formülünü tek yanlı ve metafizik bir biçimde ele alan kişiliğin kabaca sosyolojileştirilmesi akımlarını ilkesel bir eleştiriden geçirmektedirler.

Kişiliği kabaca sosyolojileştirme, bazı Sovyet pedagoglarında da görülmekte. Bunlar, spesifik sosyal davranışçılık anlamında, insanın tüm davranışlarının uygun sosyal uyarıcıya hemen ve özellikle de aracısız tepkisi olduğunu ileri sürmektedirler (Krş. Platonov 1972, s. 62).

İnsan beyni, doğumdan itibaren dış dünyanın bilgisi için organik önkoşullara sahiptir. Ama bu, çocuğun merkezi sinir sisteminde herhangi apriori bilgi formlarıyla doğması demek değildir. Rene Descartes'in (1596-1650) doğuştan fikirler görüşü, daha John Locke (1632-1704) tarafından çürütülmüştü.

Kalıtım, insanda dil gelişimini olanaklı kılar; fakat bel-

li bir dilin kazanılması yatkınlığı ona bağlı değildir. Yerkürede mevcut dillerden her birisi, insan uygun koşullara sokulduğu takdirde, insanın dili olabilir.

Kalıtımla alınmış önkoşullar, kişiliğin duygusal özelliklerinin oluşmasında belli bir etki yapmaktadır. Fakat duygular, ancak ve ancak toplumsal yaşam ve toplumsal faaliyette gelişmektedir. Bu, hem zihinsel hem de estetik duygular için de geçerlidir.

Zihinsel duygular, kendi düşüncelerimize ve başka insanların düşüncelerine olan tavrı yansıtırlar. Etik ve estetik duygular ise tamamen toplumsal koşullara, bağlılık ve ilişkilere bağlıdır. Yüksek sinir faaliyetinin belli bir tipi, bu duygulara yalnızca bireysel bir özellik kazandırır. Bazı yetenek türleri (sanat, matematik vb. alanlarda) kuşkusuz doğuştandır; ama gelişmeleri toplumsal koşullara ve eğitime bağlıdır.

Marksizm, insanı hayvandan ayıran herşeyin toplumsal gelişme tarafından belirlenmiş olduğunu inandırıcı bir biçimde kanıtladı. Fakat bu, biyolojik temelin gözardı edilmesi demek değildir. Eğitim hakkında uyduruk-bilimsel ve anti-komünist biyolojileştirme kuramları ile mücadelede pekçok pedagog abartmalara ve çarpıtmalara eğilim gösterdikleri ve insanı, çocuğu bedensiz bir toplumsal varlık olarak ele almaya hazır oldukları için, bu olgu üzerinde özellikle durulması gerekir.

Marx ve Engels'in insanın gelişmesinin onun yaşamının sosyo-ekonomik temellerine bağlı olduğu saptaması, üretim biçimi, işbölümü, etkinliğin özelliği, toplumsal ilişkiler ve eğitimle ilgilidir. Marx ve Engels, insanı mevcut toplumsal ilişkilerden yalıtlanmış bir biçimde ele aldığı için Max Stirner'i ve zamanının diğer filozoflarını eleştirdiler. Stirner, (1806-1856) insanın gelişmesindeki aşamaları -çocuk, genç, yetişkin, ihtiyar- üzerine yazı yazdığında belli bir tarihsel aşama, sınıf ve ulus içinde yaşayan canlı insanı asla göz önüne almıyordu. Böyle bir yaklaşımın tutarsızlığını

göstermek için Marx ve Engels, Stirner'in böyle soyut bir «delikanlıyı en iyi büro delikanlısıyla, İngiliz fabrika işçisi gençle, genç bir Amerikalıyla, Kırgız-Kazak gençlerden söz etmek bile gereksiz... karşılaştırması»nı önerirler (Marx/Engels 1969, s. 112).

Bazı insanların niçin müzikçi, diğerlerinin ozan, başkalarının öğretmen olduğu sorusunu Stirner, bunun kalıtımın, türün bir sonucu olduğu biçiminde yanıtlar. İnsandaki fiziksel ve zihinsel eksikliğin kaynağı olarak kalıtımı görür. «Alman İdeolojisi» yazarlarının Stirner'i eleştirilerinde «sıradan materyalist ve tıpçıların» bile bu türlü karşı-devrimci idealist görüşü aşmış olduklarına dikkati çekmektedirler (Marx/Engels 1969, s. 410).

Diğer her faaliyet -politik, dinsel, zihinsel, estetik vb.- türe, kalıtıma değil, tersine insanın maddi faaliyetine bağlıdır. İnsanın gelişmesi, toplumsal ilişkilerin, insanın dünyaya olan pratik ilişkisinin karakterince belirlenir.

Marx ve Engels, işbölümünün belli bir toplumda insanın gelişmesini nasıl etkilediğini görmüşlerdir. İşbölümü insanın faaliyetini dar bir alanda sınırlandırıyor ya da mekanik bir yönlendirmeye indirgiyorsa, bu durum onun sosyal ve psişik gelişmesini olumsuz etkilemektedir.

Kapitalist işbölümünün toplumda ve işletmedeki etkisi, «Kapital»'de Marx tarafından, «Çalışan Sınıfın İngiltere'deki Durumu»'nda Engels tarafından ortaya kondu.

Marx, işin manüfaktüre uygun bir biçimde bölünmesini çözümlemekte, bunun insanın psişik ve zihinsel gelişmesi üzerindeki aşırı olumsuz etkisini göstermektedir. Böyle bir işbölümü, insanın tek yanlı gelişmesine, zihinsel ve bedensel açıdan kötürümleşmesine yol açmaktadır. Manüfaktüre uygun işbölümü, virtüözlüğe değin tek yönlü uzmanlaşmayı geliştirir, fakat genel iş yeteneğinin aleyhine. Manüfaktür, «üretici güdü ve yetenekler dünyasını baskı altında tutarak işçinin ayrıntı becerisini seraya uygun bir biçimde teşvik ederek onu kuraldışılığa iter... Birey parçalanır, parça işin otomatik ma-

kinasına dönüşür ve insanı kendi vücudunun salt parçası olarak ifade eden Menenius Agrippa'nın tatsız masalı gerçekleşir» (Marx 1962 b, s. 381 ve devamı).

Daha Marx'tan önce bile bilim adamları, işin manüfaktürel parçalanmasının insanın bedensel ve zihinsel gelişmesi üzerindeki olumsuz etkisini vurgulamışlardı. Adam Smith (1723-1790), çoğu insanların zihinsel yeteneklerinin onların yaptıkları işlere uygun bir biçimde geliştiklerini saptamıştı. Yaşamı boyunca basit işlemler yapan bir insan için kendi yeteneklerini geliştirmek için hiçbir olanak ve zorunluluk bulunmamaktadır; bu nedenle de kalınkafalı olmakta ve cahil kalmaktadır, diye düşünüyordu Adam Smith.

Manüfaktüre uygun işbölümü, Marx'ın söylediği gibi, bireyi can damarından yakalamaktadır. Marx, bu konuda İngiliz karşı-devrimci gazeteci ve politikacı D. Urquhart'ın yapıtından canlı bir özelliği anmaktadır: «Bir insanı parçalara ayırmak, haketmişse onu ölüme mahkûm etmek, haketmişse onu katletmek demektir. İşin parçalanması, bir halkın katledilmesidir» (zikreden Marx 1962 b, s. 385). İşçinin tek yönlü gelişmesi, kapitalist fabrikada ortadan kaldırılmamaktadır. Tam tersine kapitalist üretimin gelişmesi ölçüsünde gelişmekte ve artmaktadır.

Marx ve Engels, sınıfsal yapısının özgür ile köle, asilzade ile köylü; burjuvazi ile proletarya arasındaki karşıtlık çerçevesinde geliştiğini, insanın sınırlı gelişmesine yol açtığını, onun tek yanlılığını belirlediğini vurgulamaktadırlar. Bu, bir yandan ezilen sınıfın gereksinimlerini giderdiği normal olmayan, insanlık dışı bir durumu; diğer yandan da toplumsal gelişmenin ve buna bağlı olarak da egemen sınıfın ilerlemesinin cereyan ettiği dar çerçeveyi ifade eder. Gelişmedeki bu sınırlılık, yalnız gelişmedişi kalan sınıf için değil, aynı zamanda bu dışarda bırakmayı yapan sınıf için de mevcuttur.

Marx ve Engels, zihinsel ve bedensel gelişmenin, Stirner ve diğer küçükburjuva ideologların sandıkları gibi, «iyi

niyete» ve kalıtıma bağlı olmadığını, tersine toplumun sınıfsal yapısına, toplumsal ilişki ve koşullara, yaşam faaliyetinin içerik ve biçimine bağlı olduğunu kanıtladılar. İnsanın fiziksel doğası da kuşkusuz insanın toplumsal-tarihsel gelişme sürecinde değişmekte ve bu, kalıtımı da etkilemektedir.

I.P.Pavlov'un (1849-1936) organizma ve çevrenin bir bütün oluşturduğu, tüm yaşam faaliyeti biçimlerinin, bunlar arasında psişik olanlarının varolma koşullarına bağlı olduğu hakkındaki kuramı, doğal olanı toplumsal olanla, bedensel olanı psişik olanla, dışsal olanı içsel olanla, nesnel olanı öznel olanla karşı karşıya getirmeye yönelik tüm girişimlerin bilimsel açıdan tutarsızlıklarını göstermektedir.

Pavlov'un en büyük bilimsel katkılarından birisi, insanda yüksek sinir sistemi faaliyetinin niteliklere sahip olduğu, bu sistemin insanın toplumsal eylemine ve iş faaliyetine bağlı olduğu, dış dünyanın karmaşık toplumsal bağlılık ve ilişkileri kapsadığı olduğunu temellendirmesidir. Düşünce ve dil, insana özgü bir nitelik olarak oluşmakta ve iş sürecinde gelişmektedir. Bunlar oluşur oluşmaz da, Pavlov'un belirttiği gibi, beyin kabuğunun işlevini niteliksel olarak değiştirmektedir. İkinci işaret sistemi yardımıyla insanın yüksek sinir faaliyeti, insanı, hayvanın aynı faaliyetinden kesin olarak ayırmaktadır.

İnsanın yaşam ve faaliyet sürecinde kalıtımsal yetenek ve koşullar gelişmekte, yeni özellikler kazanmaktadırlar. İnsanlarla ilişkiler ve faaliyet, kişiliğin gelişmesinin kaynağıdır. Bu, insanın bireyselliğini değiştirilemez bir biçimde belirler.

İnsanın bireysel gelişmesi kavramından onun organizma ve kişilik olarak oluşması anlaşılır. Bu, morfolojik, biyokimyasal, fizyolojik ve psişik değişmeleri kapsar. O, aynı zamanda insanın bilinçli bir sosyal varlık olarak biçimlenmesini de ifade eder. İnsanın hem fiziksel hem de psişik ve sosyal gelişmesi, faaliyet sürecinde cereyan eder. Bu süreçte

her gelişme aşamasında insanın acil gereksinimlerini doyuran ve onun gelişmesi üzerinde büyük etkisi olan temel faaliyetler vardır.

İnsan, dünyaya kişilik olarak gelmez, tersine kendisini kişiliğine doğru geliştirir. O, belli bir toplumsal ilişkiler sisteminde amaca yönelik ve önceden planlanmış eğitimle bir kişiliğe doğru biçimlendirilir. «Kişilik» kavramını, «birey» ve «bireysellik» kavramlarından ayırmak gerekir. «Kişilik» kavramı, bütün insanı ve onun tarafından yapılan sosyal işlevleri ifade eder. Kişilik olmak için insan, ona doğanın doğuştan verdiği, yaşam ve eğitim yoluyla onda oluşturulmuş olan içsel özellikleri faaliyette, pratikte ve ilişkilerde açığa vurmalıdır. Her insanın görevi, Marx ve Engels'in öğrettiği gibi, kendisinin tüm yeteneklerini tüm yönlü geliştirmektir.

Marksizmin kurucuları, insanın gelişmesinde doğal olan ile toplumsal olan arasındaki karşılıklı ilişki, bu gelişmede toplumsal ilişkilerin ve insan faaliyetinin oynadığı belirleyici rol sorununu yanıtlamışlar; insan kişiliğinin biçimlenmesinde toplumsal çevrenin anlamını bilimsel olarak açıklamışlardır. Ütopik sosyalistler, yeni insanı eski toplumun koynunda eğitmeyi, sonra da bu temel üzerine yeni bir dünya yaratmayı düşlemişlerdi. Marx'tan önceki materyalistler ve Marx öncesi sosyalizm, insanı devrimci pratiğin dışında, tarihin dışında ele aldılar; bu nedenle de toplumsal çevrenin insanın gelişmesi üzerindeki etkilemesine doğru bir yanıt getiremediler. Marx ve Engels, Fransız materyalist ve ütopik sosyalistlerin görüşlerindeki rasyonel özü çekip çıkardıktan sonra, toplumun devrimci bir biçimde yeniden düzenlenmesine aktif olarak katılmanın yeni insanın eğitimini de güvence altına aldığını saptadılar.

Ludwig Feuerbach, Max Stirner ve Bruno Bauer'in (1809-1882) felsefi görüşlerinin eleştirildiği «Alman İdeoloji»'nde insan kişiliğinin gelişmesi hakkında diyalektik materyalizmin yaklaşımı ortaya konmuş; bu gelişmenin bağlı olduğu etmenler belirtilmiştir. Bu yaklaşım, her tarih aşa-

masının belli bir maddi sonucu, belli üretici güçleri, insanın doğaya ve birbirlerine karşı tarihsel olarak yaratılan ilişkiyi hazır olarak bulduğunu göstermektedir. Yeni kuşak, önceki kuşaklardan bir sürü üretici güç, sermaye ve yaşam koşullarını almaktadır. Bu, onları belli bir gelişim formuna yöneltmektedir; ama yeni kuşak eskinin değiştirilmesinden kurtulamaz. Bu yaklaşım, «çevrenin insanı yaratması kadar, insan da çevreyi yaratır» (Marx/Engels 1969, s. 38) anlayışını getirmektedir.

Marx ve Engels, tarihin herbiri önceki kuşaklar tarafından kendisine aktarılan araç-gereç, sermaye ve üretici güçlerden yararlanan farklı kuşakların ardarda gelişinden başka birşey olmadığını gösterdiler. Buna göre yeni kuşak, bir yandan kazanılan faaliyeti tamamen değişmiş koşullar altında sürdürür, diğer yandan da eski kuşakları tamamen değişmiş faaliyet vasıtasıyla tâdil eder, değiştirir. Çeşitli kuşakların hazır buldukları yaşam koşulları, tarihsel akışta periyodik olarak tekrarlanan devrimci sarsıntıların yeteri derecede güçlü olup olamayacaklarını, tüm mevcut olanların temellerinin tahrip edilip edilemeyeceğini de belirler. Bu değişim için zorunlu maddi ögeler yoksa, tarihin de gösterdiği gibi değiştirme görüşünün anlamı yoktur. Marx, Feuerbach'ı insanı «duyulur bir faaliyet» olarak değil, «duyulur nesne» olarak ele aldığı için; insanı, onu ne ise o yapan toplumsal ilişkiler, yaşam koşulları içinde görmediği, tersine soyut «insan» kavramında durup kaldığı, sevgi ve dostluktan başka insani ilişkiler tanımadığı için eleştirmektedir. Marx şöyle yazıyor: «Bugüne kadarki bütün materyalizmin (Feuerbach'ınki de dahil) temel eksikliği, gerçekliği, duyulur olmayı, *duyulur insan faaliyeti, pratik,* öznel, olarak değil, yalnızca *nesne ya da sezgi* formu altında ele almasıdır» (Marx 1969, s. 5).

Sezgisel materyalizmin tersine Marksizm, dünyayı yalnız açıklamakla kalmayan, aynı zamanda kitlelerin bilinçli devrimci eylem sürecinde onun değiştirilmesi yolunu da bi-

len diyalektik ve tarihi materyalizmi yarattı. *Pratik* materyalistler, yani *komünistler* için söz konusu olan şey, Marx ve Engels'in yazdıkları gibi, mevcut dünyayı devrimcileştirmek, mevcut nesneler düzenine pratik olarak karşı çıkmak ve onu değiştirmektir.

EĞİTİM VE TOPLUMUN GELİŞMESİNDEKİ ROLÜ

Marx ve Engels, eğitimin toplumsal anlamını ve onun insan kişiliğinin gelişmesindeki yönlendirici rolünü ortaya koydular. Kapitalizmden sosyalizme kaçınılmaz devrimci geçişi gördüler, onu komünist toplumsal ilişkilerin ve komünist kişiliğin oluşturulması süreci olarak ele aldılar. Engels, yeni düzenin yeni insan gerektireceğini ve bu insanın yaratılacağını saptadı. «Bu biçimde, komünist biçimde düzenlenmiş toplum, üyelerine tüm yönlü geliştirilmiş yeteneklerini harekete geçirme olanağı verir» (Marx 1959, s. 376).

Engels, komünist toplumu, üretici güçlerden ortaklaşa ve planlı bir biçimde yararlanan tüm toplum üyelerinin genel birliği olarak nitelendirir. Üretim düzeyi herkesin gereksinimlerinin giderildiği, bazılarının gereksinimlerinin başkalarının aleyhine olacak biçimde karşılanmadığı, insanlar arasında zıtlıkların ve sınıfların bulunmadığı bir toplum, işbölümünü ortadan kaldırarak, iş eğitimiyle faaliyetleri değiştirme olanağı sağlayarak; herkesin ürettiği malların kullanılmasına katılması yoluyla tüm toplum üyelerinin yeteneklerini tüm yönlü geliştirmelerini güvence altına alır.

Toplumu yeniden düzenlemenin ve *yeni insanı eğitmenin bir bütün oluşturduğu* tezi, Marksist eğitim kuramının özüdür.

Marksizm kurucuları, önemli eğitim yasalarını ortaya koydular: Toplumsal ilişkilere bağlılığı, maddi üretimle olan bağlılığı, sınıflı toplum koşullarında tarihsel niteliği ve sınıfsal özü. Marksizmin öncüleri, özellikle de büyük ütopik

sosyalistler, lonca ve burjuva okulunun kusurları üzerine yeterince yazmışlardı. Fakat Marx ve Engels, bu kusurların nedenlerini bilimsel olarak çözümlediler ve kapitalizmin genel çelişkilerinin eğitim ve öğretimde nasıl yansıdığını ortaya koydular: Doğa ile büyük endüstri ve onun kapitalist biçimi arasındaki çelişkiler, kent ile köy arasındaki çelişki, zihinsel ve bedensel işin ayrılması vb. sayısız olgulara dayanarak Marx «Kapital»'de, Engels «Emekçi Sınıfların İngiltere'deki Durumu» adlı yapıtında burjuva toplumundaki eğitimin şifa bulmaz kusurlarını gösterdiler; kapitalist ülkelerdeki ilköğretimdeki dersin çelişkilerini açığa çıkardılar ve 19. yüzyılın ikinci yarısında endüstri ve tarımda çocukların sömürülmesi olgusunu gözler önüne serdiler.

Engels şöyle yazıyor: «Burjuvazi işçilere ancak gerekli olduğu kadar yaşam sağlıyorsa, onlara kendi çıkarı doğrultusunda o kadar eğitim sağlamasından şaşmamalıyız» (Engels 1958, s. 338). Çocukların acımasızca sömürülmelerini ve çok yetersiz eğitimlerini işçi ailelerin ahlâk dışılığı ile anababa gücünün kötü kullanılmasıyla açıklayan burjuva düzeni savunucularının tersine Marksizm, kapitalizmin işçi anababaları çocuklarını güçlerini aşan işe mahkûm etmeye ve onları «artık-değer üretmede makinalara» (Marx 1962 b, s. 422) dönüştürmeye zorladığını gösterdi. «Kadının fabrikada çalışması, aileyi zorunlu olarak tamamen parçalamaktadır; bu parçalama, aileye dayanan günümüz toplumunda hem eşler için, hem de çocuklar için demoralize eden sonuçlara yol açmaktadır. Çocuğuyla ilgilenecek zamanı olmayan, ona ilk yılda gerekli olan sevgiyi veremeyen bir anne, çocuğunu göremeyen bir anne, çocuğa anne olamaz. Ona karşı tıpkı yabancı bir çocuk gibi sevgisiz, özen göstermeden kayıtsız bir biçimde davranmak zorunda kalır» (Engels 1958, s. 369). Ailenin ve aile eğitiminin çöküşünün nedeni, 19. yüzyıldan beri fabrikalarda geniş ölçüde sürdürülen ağır çocuk işidir.

Marx ve Engels kapitalist endüstride çocuk işini çözüm-

lediler. Proleter çocuklarının moral ve zihinsel etkilenmeleri üzerinde durdular.

Marksizm, eğitim sorununu sosyal ilişkilerin gerçek zeminine, sınıf mücadelesinin görevleri üzerine oturttu ve onu emekçi kitlelerin, yani toplumsal ilerleme ve insanlığın ileri düzeyde gelişmesi lehine çözdü. Daha Marx'dan önce bile pekçok pedagog, toplumsal eğitim görüşünü savunmuşlar, ama onu yalnızca egemen sınıfın çocukları ile sınırlandırmışlardı. Emekçi kitlelerin çocukları cahilliğin karanlığına itilirken ve acımasızca sömürülürken, bu çocuklar için özel okullar açılmıştı. Marx ve Engels toplumsal eğitim talebinde bulunduklarında emekçilerin toplumsal eğitimini göz önüne alıyorlardı. Bu taleplerini de büyük endüstrinin gelişmesinin kadınları ve çocukları acımasız biçimde toplumsal üretime soktuğu, bu nedenle toplumsal eğitim organizasyonunu ivedi olarak zorunlu kıldığı biçimde temellendirdiler.

Marx ve Engels «Komünist Parti Manifestosu»'nda komünistleri, aileyi ortadan kaldırmayı, aile eğitimi yerine toplumsal eğitimi koymayı ve bu yolla aile bağlılığını parçalamayı amaçladıkları biçiminde suçlayanları sert biçimde yanıtladılar. «Fakat en güvenilir ilişkileri aile eğitimi yerine toplumsal eğitimi koymakla ortadan kaldırdığımızı söylüyorsunuz.

Ve bizim eğitimimiz de toplum tarafından belirlenmiş değil mi? İçinde eğitildiğimiz toplumsal ilişkiler aracılığıyla, toplumun dolaylı ve dolaysız biçimde katılmasıyla, okul kanalıyla vb. değil mi? Toplumun eğitime etkisini komünistler icat etmedi, yalnızca onun karakterini değiştiriyorlar; eğitimi egemen sınıfın etkisinden kurtarıyorlar» (Marx/Engels 1959, s. 478).

Marksizm, ortaya konduğu dönemde hemen kabul görmedi. Bu, Marksist eğitim kuramı için de geçerlidir. Uzun süre işçi hareketlerinde etkili olmadı. Burjuva özünü sözde sosyalist lakırdıların arkasına gizleyen küçükburjuva, opor-

tünist eğitim anlayışlarına karşı, acımasız mücadelede, kendini kanıtladı.

Marx ve Engels, özellikle Pierre-Joseph Proudhon ve yandaşlarına karşı mücadele ettiler. Proudhon, (1809-1865) pekçok elişini-zanaatı öğrenmede, tüm yönlü gelişmiş kişilik eğitiminin yolunu görmüştü. Eğitim ve öğretim sorununu çözmede endüstrinin ilkel biçimine, evde yapılan elişine yöneldi. Proudhon, toplumun hangi yöne doğru geliştiğini ise göremedi.

Marx ve Engels, aynı zamanda devletin ilköğretime karışmasına karşı çıkan. M.A.Bakunin'e (1814-1876) karşı da mücadele ettiler. Bakunin'e göre eğitim, hem devlet ve toplumdan, hem de anababa ve pedagoglardan tamamen bağımsız olmalıdır. Bakunin'in toplumla bağlantısı olan herşeyi inkâr etmesi, obskurantizmle sınırdaştır. O, devrimci Rus gençliğine üniversiteyi, okulu ve bilimi bir yana bırakmaları, halka gitmeleri ve biricik amaçlarının toplum düzenini tahrip etmek olduğu çağrısında bulunmaktadır. Marx ve Engels, yazılarında ve konuşmalarında bu anarşist düşün nasıl tutarsız olduğunu, işçi sınıfı hareketi için nasıl tehlikeli olduğunu; küçükburjuva ve anarşist dünya anlayışı ile proletarya dünya anlayışının birbirleriyle bağdaşmadığını gösterdiler. Bakunin gibi otorite ilkesini temelden reddeden sosyalist ve anarşistlerin eleştirildiği Engels'in «Otorite Üzerine» adlı makalesi, işte bu dönemde yazılmıştır (Krş. Engels 1962, s. 305 ve devamı).

Paris Komünü ile birlikte işçi hareketinde yeni bir dönem başladı. Marksizm, açık düşmanlarını yendikten sonra, bu kez işçi hareketi içindeki çeşitli görünümlerdeki oportünizmle mücadeleye girdi. Marksizmin kuramsal zaferi, düşmanlarını Marksist bir görünüme bürünmeye zorladı.

2. Enternasyonalin sosyalist partilerinde Marksizmi çeşitli burjuva felsefi ve sosyoloji kuramları ile bağdaştırma ve devrimci hareketin teori ve pratiğini birbirinden ayırma denemeleri yapılmasıyla oportünizm, kendisini hissettirmeye başladı.

Reformizme karşı mücadele, Alman Sosyal Demokrat Parti'de yaygınlaşmış olan eğitim hakkındaki reformist görüşlere karşı mücadeleyi içine alır.

Marksizmin kurucuları, kendilerini yalnızca zamanlarındaki ilköğretim üzerinde çalışmakla sınırlandırmadılar; aynı zamanda da gelecekteki eğitimin temel özelliklerini de ortaya koydular:

- Komünist biçimde organize edilmiş toplum, üyelerine tüm yönlü geliştirilmiş yeteneklerini tüm yönlü uygulayabilme olanağı verecektir.

- Sınıflara ayrılmış ve sınıfsal zıtlık içinde olan eski burjuva toplumu yerine her bireyin özgürce gelişmesinin, herkesin özgürce gelişmesinin koşulu olduğu bir toplum geçecektir.

- Sosyalist toplumda iş ve eğitim birbirlerine bağlı olacaktır. Bu şekilde tüm yönlü teknolojik (politeknik) eğitim ile bilimsel eğitim için pratik bir temel, yeni yetişmekte olan kuşak için güvence altına alınacaktır.

- Belli bir yaştan itibaren üretici iş, ders ve jimnastikle, yalnız toplumsal üretimi artırmak için değil, aynı zamanda tüm yönlü gelişmiş insanı üretmenin biricik yolu olarak tüm çocuklar için bağlantı içine sokulacak.

Bu tezler, zamanımızda komünizmi inşa eden tüm halklarda eylem kılavuzu görevi yapmaktadır.

KİŞİLİĞİN TÜM YÖNLÜ GELİŞMESİ

Marx, işçi sınıfının bilinçli kesiminin sınıfın geleceğinin yetişmekte olan kuşağın eğitimine bağlı olduğunun farkında olduğunu, böylece insanlığın geleceğinin de buna bağlı olduğunu yazmaktadır.

Eğitim ve öğretim, üretici güçlerin en önemli ögesi olan işgücünü yeniden üretmek için zorunludur. «Genel insan doğasını belli bir iş dalında hüner ve beceri kazanabilecek şekilde değiştirmek, gelişmiş ve özel türde bir işgücü olabil-

mesini sağlamak için belli bir eğitim ve öğretime gereksinimi vardır» (Marx 1962 b, s. 186).

Bununla birlikte eğitim ve öğretimin görevi, bununla sınırlı değildir. Eğitim ve öğretim, insanın manevi ve moral değerlerini zenginleştirmek, insan kişiliğini biçimlendirmek için de gereklidir.

Marx'a göre eğitim şunları kapsar: Birinci olarak zihinsel eğitim, ikinci olarak bedensel eğitim, üçüncü olarak politeknik eğitim.

Eğitim ve öğretim, insan kişiliğinin tüm yönlerini kavrar; zihinsel ve ahlâki alan, psişik yetenekleri, bedensel durumu, toplumsal faaliyete ve işe tüm yönlü olarak hazırlanması. Marksizm kurucuları, burjuvazinin işçi çocuklarına verdiği öğretimin ne kadar yetersiz olduğunu gösterdiler, işçi çocuklarının öğrendikleri bilgi kırıntılarının bile burjuva ideolojisince belirlendiğini ve zehirlendiğini saptadılar. Marx ve Engels, egemen sınıfların işçilerin tam bir öğretim görmelerine hiçbir zaman hazır olmadıklarını, ancak proletaryanın zafere ulaşmasıyla durumun temelden değiştirileceğini ve bu türlü bir eğitim için koşulların yaratılacağını vurguladılar.

Daha ilk yapıtlarında Marx, insanın tüm yönlü gelişmesi için genel tarihsel eğilimi ortaya koydu: «İnsan, kendi tüm yönlü özünü tüm yönlü bir biçimde, yani bütün bir insan olarak kazanır» (Marx 1968, s. 539). Burada insan faaliyetinin evrensel, işin özüne uygun niteliği yansır. Bu nedenle insanın tüm yönlü gelişmesinin çıkış noktası, onun tüm yönlü faaliyete sokulmasını sağlamaktır.

Geleceği önceden kestirmede Marx ve Engels, işin ve dersin birbirleriyle bağlantısı temelinde kişiliğin tüm yönlü gelişmesini ön plâna çıkardılar. Ütopik sosyalistler çok önceleri bunu düşlemişlerdi. Fakat amaca götüren yolu bulamamışlardı. Marx öncesi sosyalizm, toplumsal üretimde, özellikle de makinaya dayalı büyük üretimde ve bunun geliştirilmesinde eski işbölümünün insan üzerindeki olumsuz, kö-

leleştirici etkisini ortadan kaldırma olanağının bulunduğunu göremedi.

Marx, büyük endüstrinin gelişmesini çözümledi. Bu endüstrinin temelinin devrimci olduğunu, kendisini sürekli olarak yenilediğini, onda zaman zaman teknik değişmelerin cereyan ettiğini gördü. Üretim işçilerine daha yeni işler yöneltilir; meslekler yok olur, yeni meslekler ve alanlar ortaya çıkar. Üretimin bilimsel - teknik temellerinin sürekli olarak değişmesi, üretim işçisinin yeni işler ve işlevler devralmaya ve mesleğini değiştirmeye hazır olmasını *zorunlu kılar.*

Marx'ın en büyük katkılarından birisi, *işin değiştirilmesini ve insanın tüm yönlü gelişmesini talep eden toplumsal üretimin nesnel ve genel yasasını keşfetmesi ve formüle etmesidir.* «Büyük endüstrinin doğası, *iş değiştirmeyi,* görevin akıcılığını, işçinin tüm yönlü hareketliliğini gerektirir. Diğer yandan da eski işbölümünü kapitalist formunda katılaşmış özellik ve ayrıntılarıyla yeniden üretir... Fakat iş değiştirme şimdi yalnızca çok etkili bir doğa yasası olarak, her yerde engellerle karşılaşan bir doğa yasasının kör bir biçimde tahrip eden etkisi olarak kendini gösterirken, büyük endüstri yol açtığı yıkımlarla iş değiştirmeyi ve böylece de işçinin olası en yüksek tüm yönlülüğünü genel toplumsal üretim yasası olarak tanımayı ve ilişkileri bu yasanın normal gerçekleşmesine uydurmayı, ölüm kalım sorunu yapmaktadır» (Marx 1962, b, s. 511 ve devamı).

Bizzat büyük endüstrinin niteliği, toplumsal açıdan ayrıntı bir işlemin yalnızca taşıyıcısı olan kısmı, işçi yerine «çeşitli toplumsal işlevleri birbirinin yerine geçen uygulama biçimleri olarak ele alan tam anlamıyla gelişmiş bireyi koymayı» zorunlu kılmaktadır (Marx, 1962 b, s. 512).

Tüm yönlü gelişme anlayışı, şu halde Marx tarafından toplumsal üretimin hareketinden çıkarıldı. Böylece insan kişiliğinin tüm yönlü gelişme aylayışı, artık bir düş olarak kalmaktan çıktı.

Artık şimdi insanın tüm yönlü gelişmesini teşvik eden eğilimin ve engellemeye uğramayan etkilemenin yolunu açmak söz konusudur.

Marx, bu yolu toplumsal üretim yasasının genel özünü ortaya çıkararak gösterdi. Bu yasayı gerçekleştirmek için *ilişkilerin değiştirilmesi* gerektiğini söyledi. Ama bu, kapitalist ekonominin, kapitalist üretim ilişkilerinin, bunlarla birlikte de işçiyi yaşam boyu belli bir mesleğe ve iş dalına bağlayan eski işbölümünün ortadan kaldırılması anlamına gelir. Ortadan kaldırılması gereken başka birşey de bedensel ve zihinsel olarak çalışan insanlar arasındaki zıtlık ve öz farkıdır.

Başka bir anlatımla kapitalizm, sosyalizmle çözülmelidir. Fakat kapitalizmden sosyalizme devrimci geçişi, eski işbölümüne bağlı tüm kusurların, insanın gelişmesindeki çarpıtmaları ve olumsuzlukların o anda ortadan kaldırılması demek değildir.

Sosyalizm, önce kapitalizmden miras olarak devralınan maddi - teknik temel üzerine inşa edilir. O, kapitalizmden aynı zamanda eski işbölümünü, yüzyıllar boyunca oluşan meslekleri ve mesleksel ayrımlaşmayı da devralır. Sosyalizm, kendisini eski işbölümünden ve bu işbölümünün insanın gelişmesi üzerindeki olumsuz etkilerinden hemencecik tamamen kurtaramaz.

Aynı zamanda sosyalizm, baştan itibaren komünist toplumu inşa edenlerin tüm yönlü geliştirilmesini kendisine amaç edinir. Sosyalizmde öte yandan tüm yönlü gelişmenin gerçekleştirilmesi konusunda gerekli maddi ve toplumsal koşullar yaratılır. Sosyalist toplumda yetişmekte olan kuşağın eğitimi, insanın tüm yönlü gelişmesinde çok güçlü bir araç görevi yapar.

İnsan kişiliğinin tüm yönlü gelişmesi, ancak derin sosyalist değişmeler temelinde olanaklıdır. Çünkü sosyalizm koşullarında yeni bir görev alan genç kuşağın yeni eğitim ve öğretim sistemi yaratılır. Engels, böyle bir sistemin amacı

ve rolünü, eğitimin genç insanlara pratikte tüm üretim sistemini çabucak kavrama olanağı vereceği; toplumsal gereksinimlere ve kişisel eğilimlere uygun olarak, bir endüstri dalından başka bir endüstri dalına geçmelerini sağlayacağı biçiminde ortaya koymaktadır. Böylece eğitim, işbölümünün insanları zorladığı tek yanlılıktan kurtaracaktır.

İnsanın tüm yönlü gelişmesi, öncelikle maddi ve zihinsel metaları üretenlerin yaratıcı yetenek ve yatkınlıklarının gelişmesi demektir. Marksizm kurucularının görüşlerine göre tüm yönlü kişilik gelişmesi, bireyin tüm yeteneklerini sınamaya sokma olanağı, ancak bireyin içinde kendi yeteneklerinin gelişmesine kendisinin yol açtığı dış dünyanın etkilemesi kendisi tarafından kontrol edildiğinde gerçekleştirilir. Komünistlerin çabaları da zaten budur.

Kişiliğin tüm yönlü gelişmesi anlayışına, *ders, üretici iş ve politeknik ilke sıkı sıkıya bağlıdır*. Marx, işin ve dersin bağlılığını, «Yalnız toplumsal üretimin artırılması yöntemi olarak değil», aynı zamanda «tüm yönlü gelişmiş insanın üretimi»nin aracı olarak da ele aldı (Marx 1962 b, s. 508).

Yalnız ütopik sosyalistler değil, aynı zamanda William Petty (1623 - 1687) ve John Bellers (1654 - 1725) gibi bazı burjuva ekonomistleri, dersin ve işin bağlılığını gerekli görmekteydiler. Bu görüşü burjuva aydınlanmacıları ve Rousseau (1712 - 1778), Johann H. Pestalozzi (1746 - 1827) gibi pedagoglar; Condercet (1743 - 1794), A. L. Lawosier (1743 - 1794) ve M. Lepetier (1760 - 1793) gibi Fransız burjuva devriminin önderleri geliştirdiler. Burjuvazinin ilerici ideologları, ders ve işin bağlılığını kapitalizmin feodalizmi çözmeye ve burjuvazi yükselen sınıf olmaya başladığı dönemde savunuyorlardı.

Üretici iş ve yetişmekte olan kuşağın eğitimi sorununu özellikle Marx, «Kapital»'de ayrıntılarına değin inceledi. Marx, kapitalizmde ailenin çözüldüğünü belirtti. Ona göre sosyalist endüstri, daha yüksek düzeyde bir aile ve eşler arasındaki ilişkiler için ekonomik temeli yaratacaktır. Marx,

kadınlara ve gençlere toplumsal üretimde bir rol vermekte; yetişkin ve gençlerin ortak çalışmasının akla uygun koşullarda insan ilişkilerinin gelişmesini harekete geçiren bir etmen olacağını ortaya koymaktadır. Marx şöyle yazıyor: «Her iki cins bireylerden meydana gelen ortak çalışma grubunun, uygun ilişkiler altında zorunlu olarak insanı geliştiren bir kaynak olacağı açıktır. Oysa üretim sürecinin işçi için değil, işçinin üretim süreci için varolduğu, kendiliğinden ortaya çıkan, zalim ve kapitalist biçimiyle bu durum, çöküntünün ve köleliğin kaynağıdır» (Marx 1962 b, s. 514).

Marx, büyük endüstrinin insanın tüm yönlü gelişmesinin koşullarını yaratmasına rağmen, *kapitalist* üretimde çalışan çocuk ve gençlerin yalnız bu gelişmeye ulaşamamakla kalmadıkları, aynı zamanda doğanın verdiği yeteneklerini bile yitirdiklerini inandırıcı bir biçimde kanıtladı. Fabrika ve atelyelerde çalışan sayısız çocuğun, yıllarca sömürüldüğünü, herhangi bir iş öğrenemediğini ortaya koydu. Kapitalin egemenliği altında bu sorunu çözmek olanaksızdır. Ama kapitalizmde bu yönde kendiliğinden bazı şeyler oluşmuştu: İşçi çocuklarının çeşitli üretim araç - gereçlerini tanıdığı politeknik, tarım ve endüstri okulları ortaya çıktı. Marx, çocuk eğitimi ve sağlığına ilişkin ingiliz yasalarını ve bunların pratikte uygulanmalarını çözümledi ve şu sonuca ulaştı: «Fabrika sözleşmesinin *eğitimle ilgili hükümlerinin* genelde çok yetersiz görünmesiyle birlikte bu hükümler, ilköğrenimi işin zorlayıcı koşulu olarak ilân ediyordu. Bunların başarısı, önce dersin ve jimnastiğin elişiyle, elişinin de ders ve jimnastikle birleştirilmesi olanağını gösterdi. (Marx 1962 b, s. 506 ve devamı).

«Kapital»'de Marx, politik gücün kaçınılmaz bir şekilde işçi sınıfınca ele geçirilmesiyle işçi okullarında kuramsal ve uygulamalı teknoloji dersine hak ettiği yerin verileceğini belirtmektedir.

Marksizmin klasikleri, dersin ve üretici işin birleştirilmesini, yalnız büyük endüstrinin kaçınılmaz ve zorunlu bir

sonucu olarak görmemekteler, aynı zamanda tüm yönlü insanı yetiştirme eğitiminin *biricik aracı* olarak, insanın gelişmesinde bedensel ve zihinsel iş arasındaki uçurumu derinleştiren işin kapitalist bölünmesinin yol açtığı tekyanlılığı aşmada güçlü bir alet olarak da gördüler.

Alman Sosyaldemokrat Parti Gothaer programında çocukların çalıştırılmalarının yasaklanması talebi ortaya konduğunda Marx, bu talebi şiddetli bir biçimde eleştirdi ve çocukları çalıştırmanın yasaklanmasının büyük endüstrinin mevcudiyeti ile uyuşmadığını, bu nedenle de ham hayal olduğunu belirtti. Çocukların çalıştırılmasının yasaklanmasına karşı çıktı ve böyle bir yasaklamanın karşı-devrimci olduğunu vurguladı. Bu durumda Marx, daha önce formüle ettiği tezi, yani iş süresinin sıkı bir biçimde kurallara bağlanmasında üretici işin ve dersin yaşa uygun bir biçimde bağlılıklarının toplumun yeniden biçimlendirilmesinde en güçlü araç olduğu tezini savundu.

N. K. Krupskaya, reşit olmayan çocuğu, onun sınıf bilincinin ve proleter yaşam anlayışının yoğrulduğu atelye ve fabrikalardan kopardığı için; onu ailenin bencil havasına ya da burjuva okulunun küf kokan duvarları arasına soktuğu için Marx'ın çocukların çalıştırılmasının yasaklanmasına kararlı bir biçimde karşı çıktığını belirtmektedir. Çünkü böyle bir tutum, sosyalizm mücadelesi yapacakların frenlenmesi anlamına gelirdi.

Fakat sosyalistlerin kararlı bir biçimde desteklekdikleri dersin ve üretici işin birleştirilmesi görüşü, okul eğitiminde ve işçi okullarında dikkati çeken bir yankı bulmadı. Bir yandan 19. yüzyıl, ancak tüm ders sürecinin soyut, gerçeklikten kopuk bilgilerin aktarılması ve kazanılması biçiminde cereyan eden skolastik okulu, diğer yandan da sadece pratik ödevleri yerine getirmesi gereken meslek okulunu tanıyordu. Skolastik okulun sağlam temellere yerleştirilmesinin nedeni, çalışmayan sınıfların üretici işi horlayan ve genel eğitim veren okulun kendi ayrıcalıkları olarak gören ideo-

lojik egemenliğinde yatıyordu. Başka bir neden de endüstriyel ve tarımsal üretimde tekniğin az gelişmesi idi. Buhar makinası dönemi, yüksek düzeyde nitelikli işçiyi gerektirmiyordu; büyük oranda kalifiye olmayan iş talebediyordu.

Fakat 19. yüzyılın sonunda ve 20. yüzyılın başında teknik, nitelikli işgücüne gereksinimi muazzam şekilde artacak düzeyde ilerlemişti. Dersin ve üretici işin bağlılığı, kapitalizm koşullarında bile nesnel olarak sorunlu hale geldi. İşokulu sorunu, bütün genişliği ile gündeme geldi. Bu konuda yüzlerce kitap yazıldı. Fakat dersin işle birleştirilmesine ilişkin muhteşem görüş, onu burjuva eğitimi ile uyumlu duruma getirmek için yapılan girişimlerle çarpıtıldı, yanlış değerlendirildi. Pedagoji literatüründe iş eğitimi üzerine tutarsız incelemelerle karartıldı. Elişi, okulda bir zanaat öğrenme ve iş sürecinden bir ders yöntemi olarak yararlanma, işokulunun temel özellikleri olarak görüldü. Wilhelm August Lay (1862 - 1926), Georg Kerschensteiner (1854 - 1932) ve John Dewey (1859 - 1952) gibi alanlarında önde gelen kişiler, işokulunu göklere çıkardılar, ondan kapitalist düzen çerçevesinde çalışanların ve sömürenlerin birlikte çalışması politikası doğrultusunda yararlanmak istediler. Küçük burjuva demokrasisi ideologları, anarşistler ve reformistler, elişi ya da tarımsal üretim temelinde işin dersle bağlılığını düşlediler. Sağ sosyaldemokratlar - Robert Seidel (1850 - 1933), Heinrich Schulz (1872 - 1932) ve diğerleri - işokulu projelerinde büyük endüstriye, endüstriyel üretime değil, tersine ele dayanan zanaat işini öne çıkardılar. Ama üretici işi dersle birleştirmeye ilişkin Marksist ilkeyi ancak komünistler gördüler ve onu yeni koşullar altında yeni bir içerikle zenginleştirdiler.

Lenin, bu ilkeyi her türlü saldırı karşısında savundu ve onu geliştirdi.

İşin dersle ve dersin işle birleştirilmesi ilkesinin Marksist - Leninist yorumunun özelliği, ilk kez toplumsal ve eğitsel rolünü ve hangi işin dersle birleştirilmesi gerektiğini so-

mut olarak göstermesi değil, aynı zamanda bu ilkenin politeknik eğitim ilkesi ile genişletilmiş olmasıdır.

Marksist politeknik yorumu, yetişmekte olanlara *tüm* üretim süreçlerinin temel ilkelerini *en basit üretim aletleri* ile bizzat çalışarak burada beceriler kazanmayı gerekli kılar. Marx'ın inandırıcı bir biçimde kanıtladığı gibi politeknik okul, nesnel olarak fabrika sisteminden doğmakta; zorunluluğunu endüstriyel gelişme, teknikteki ve üretim teknolojisindeki değişmeler gerekli kılmaktadır. Fakat kapitalizm koşullarında böyle bir okulun oluşturulması için toplumsal koşullar yoktur. İlk kez proleter devrimin zafere ulaşmasıyla genel ve politeknik eğitimin üretici işle bağlandığı ve işeğitimi ilkesinin politeknik eğitim ilkesi ile birleştirildiği politeknik okul oluşmaya başlamaktadır.

Marx ve Engels, zihinsel, ahlâksal, estetik ve bedensel eğitimi, kişiliği tüm yönlü geliştirme açısından ele almaktadırlar. Gerçek bilimsel bilgi kazanmada zihinsel gelişmenin temel harcını gördüler. Dühring'le giriştiği polemikte onun geleceğin okulu hakkındaki görüşlerini sıkı bir eleştiriden geçirdi. Dühring, geleceğin okulunda çocukların özel bir çaba göstermeden öğreneceklerini; bilimsel disiplinlerde sistematik bir öğrenim görebileceklerini; çeşitli bilimlerden karmaşık bir ağ ile ilgilenebileceklerini ileri sürmüştü. Öte yandan Dühring, matematik yerine bilim olarak elemanter ve yüksek matematiği öneriyordu. Hattâ kimya, felsefe vb. dallar, okul programından çıkarılıyordu. Engels, okul derslerinin ilkel bir biçimde entegrasyonunu kesin bir tavırla reddetti. Sistematik bir öğretime ilişkin bir dizi temel ilkeler ortaya koydu.

Marx ve Engels, ahlâk eğitiminin içerik ve yöntemlerini karakterize eden yeni hareket noktaları yarattılar.

Ahlâk deyince insanın davranışlarıyla ilgili ve tarihsel olarak ortaya çıkan ilke ve normları anlamak gerekir. Onun içeriği ve niteliği, öncelikle toplumun maddi yaşam koşulları tarafından belirlenir; politika, eğitim, hukuk, sanat ve

dinin etkileriyle biçimlenir. Ekonomik ve toplumsal koşulların değişmesiyle insanlar arasındaki ilişkilerin kuralları, onların davranış ilkeleri de değişir.

Burjuva toplumu, insanları bencillik, açgözlülük, kıskançlık, yalan ve muhbircilik doğrultusunda eğitir. Burjuva ahlâkının tipik özelliği, ikiyüzlülüktür. Bu ahlâk, insanın insan tarafından sömürülmesi üzerine oluşan kurt yasalarını, genellikle, dinsel erdemler vaazı vererek gizlemektedir.

Marx ve Engels, ahlâk doğmalarının ezeli - ebedi, kesin, değişmez ahlâk yasaları olarak insana nüfuz ettiğine ilişkin her görüşü kesin olarak reddettiler.

Engels, her ahlâk kuramının en sonunda toplumun mevcut ekonomik durumunun bir ürünü olduğunu gösterdi. Sömürücü toplum sınıf karşıtlığı içinde geliştiği için, buradaki ahlâk da her zaman bir sınıf ahlâkıdır. Bu ahlâk, ya egemen sınıf egemenliğini ve çıkarlarını haklı gösteriyordu, ya da ezen sınıfın çıkarlarını temsil ediyordu. «Sınıf zıtlığı ve onu hatırlamanın üzerinde gerçek insani ahlâk, ancak ilk kez sınıf zıtlığının yalnız kaldırıldığı değil, aynı zamanda yaşam pratiğinde unutulduğu toplum aşamasında olanaklıdır» (Engels 1968, s. 88).

Bilimsel yöntem, Marx ve Engels'e, insanın estetik faaliyetinin kaynağını açıklamalarını; bunun gelişme yasalarını ve toplumsal yaşamdaki anlamını bulup ortaya çıkarmalarını sağladı. Marx'tan önce önemli estetik sorunları çözümlenmemişti. Estetik duyguyu insanın doğuştan gelen bir özelliği olarak gören idealizmin tersine Marx ve Engels, bu duyguda insanın gerçeklikle olan nesnel-pratik ilişkilerinin bir biçimini gördüler. Estetik etkinliğin ve bilincin özü ve biçimleri, ancak iş ile olan ilişkileri açısından anlaşılabilir. Fakat bu bağlılık, yüzyıllar boyunca ortaya çıkarılıp gösterilemedi. İdealist estetik, iş ile sanat arasında ezeli - ebedi aşılmaz bir karşıtlık gördü; insanın, güzelliği maddi yaşamda değil, sanat dünyasında bulabileceğini ileri sürdü.

«Toplumsal insanın *duyguları*, ilkel toplumdaki insa-

nın duygularından *farklıdır*. İnsan özünün nesnel olarak zenginliğiyle öznel *insan* duyarlılığı, bir müzik kulağı, form güzelliği için bir göz oluşmakta; bunlar kendilerini *insanın* özüne ilişkin yetenekler olarak gösteren, kısmen eğitilen kısmen de oluşturulan duygular olmaktadırlar. Çünkü yalnız beş duyu değil, aynı zamanda zihinsel duyular, pratik duyular (irade, sevgi vb.), bir kelimeyle *insani* duyu, insanlığa özgü duyu, ilk kez *insanlaştırılmış* doğa aracılığıyla oluşmaktadır.» Beş duyunun *eğitimi*, «dünya tarihinin bugüne kadarki bir ürünüdür. Ham pratik gereksinim çemberi içinde olan *duyu*, darkafalı bir duyuya da sahiptir... Huzursuz, ihtiyaç içinde olan insanın güzel oyuna karşı bir *duygusu* yoktur. Metal hırdavatçısı, metalin gerçek doğadaki güzelliğini değil, onun satış değerini düşünür... Şu halde insan özünün nesnelleşmesi, hem kuramsal hem de pratik açıdan, hem insanın *duygularını insani* yapmaya, hem de insani ve doğal özün zenginliğine uygun *insani duyguyu* yaratmaya girmektedir» (Marx 1968, s. 541 ve devamı).

Estetik duygunun zenginliği, gereksinimlerin gelişmesine bağlıdır. Marx, burjuva toplumunda «gereksinimlerin rafine edilmesi ve bunun araçları, bir yandan hayvani yabancılaşma, diğer yandan da ihtiyacın ham ve soyut basitliğini üretir; ya da tam tersine kendini yalnızca zıt anlamında doğurur... Prometheus'un yabaniyi insan yapan Aşil'in en büyük hediyelerinden biri saydığı *ışıklı konut* işçinin olmaktan çıkar» (Marx 1968, s. 548).

Estetik ilişki, insanın toplumsal ve iş faaliyeti temelinde oluşur; bu faaliyetlerin anlatımı ve genişletilmesidir. Estetik bilgi, gerçekliği, nesnel dünyayı kazanmanın özel bir türüdür. Bilimsel düşünmenin tersine estetik bilgi, real şeyi bir bütün olarak kavrar. Bilim, doğadaki ve toplumdaki olguların yasalarını bulmakla dünyayı tanır. Belli türdeki olguların özü, bilimsel kavramda ifade edilir. Bilimsel bilgide insan, somut olgulardan hareketle sayısız somut olguların özünü genelleştirmeye ulaşır. Bilimsel soyutlamalarda ger-

çekliğin çeşitliliği ortadan kalkar; fakat insan günlük yaşamda deneyimlere, gözlemlere, somut olguları düşünsel olarak kavrama ve değerlendirmeye gereksinim duyar. İşte estetik bilgi de gerçekliği düşünsel olarak kavramada en önemli araçlardan birisidir.

Marx ve Engels, sanatı dünyayı kavramada özel bir biçim olarak, nesnel gerçekliği bir bilgi formu olarak ele aldılar. Marx, sanatçının bağımsız olması, kapitale bağımlı olmaması görüşünü savundu, ama aynı zamanda «sanat sanat içindir» anlayışına da şiddetle karşı çıktı.

Burjuva idealist estetiğinin tersine Marksist estetik, sanatı gerçekliğin karşısına koymadı, tersine onu belli sosyo-ekonomik koşullar ve görevlerle bağlantı içine soktu. Marksizm, sanat ile gerçekliğin birbirinden kopmazlığının altını çizmektedir. Fakat o, sanatı gerçeklik ile özdeşleştirmekten de uzaktır; sanat ile gerçekliğin bağlılığını ilkel bir yorumla ele alan görüşlerle sürekli olarak savaştı. Toplum «*zengin ve tüm derin duygulara sahip insanı yaratır*» (Marx 1968, s. 542) demektedir.

Marx ve Engels, beden eğitimi üzerinde de durdular. Beden eğitimini, onların zamanında jimnastik okullarında yaptırılan ve çok yönlü insan kişiliğinin biçimlenmesinde çok önemli bir etmen olan askeri alıştırmalar olarak ele almaktadır. «Geçici Merkez Konseyi Delegelerine Bazı Sorunlar İçin Direktifler'de Marx, ücretli üretici işin, zihinsel eğitimin, bedensel alıştırmanın ve politeknik öğretimin bağlılığı, işçi sınıfı aristokrasisinin ve burjuvazinin düzeyinin üstüne çıkaracaktır» (Marx 1962 a, s. 195) demektedir.

«Avrupa Silahsızlanabilir mi?» adlı makalede Engels, beden eğitiminin gençlerin zihinsel gelişmesi için büyük bir önem taşıdığını vurguladı (Krş. Engels 1963, s. 369 ve devamı). Okulda beden eğitiminin gerekliliğini ülkede askeri eğitimin iyileştirilmesi ve kısaltılmasıyla temellendirdi. Engels, jimnastiğin değerini toplumun üst sınıflarındaki insanların fiziksel eskililiklerini önlemek olduğunu ileri süren

Dühring'i eleştirmektedir. Dühring, jimnastiği kendi «sosyalliliğinin» dışına çıkarmakta ve beden eğitiminin yalnızca bedensel iş olarak yapılmasını önermektedir. Burjuva okulundaki beden eğitiminin içeriği üzerindeki Engels'in düşünceleri, bizim eğitim kurumlarımız için büyük bir önem taşımaktadır. Beden eğitiminin zihinsel askeri eğitimle birleştirilmesine ilişkin tezi, özel bir değere sahiptir.

PROLETER EĞİTİM VE ÖĞRETİM PROGRAMI

Bilimsel komünizmin eğitim görüşleri, her zaman devrimci hareketle, emekçi kitlelerin ekonomik, politik ve manevi baskılara karşı yürüttüğü mücadele ile ayrılmaz bir biçimde bağlantılı idi. Bu nedenle burjuva eğitim anlayışlarına ve işçi hareketi içinde boy veren reformist, oportünist, revizyonist eğitim akımlarına karşı verilen mücadelede oluştu, gelişti ve etkisini gösterdi.

1848'de yayınlanan «Komünist Parti Manifestosu», eğitim ve öğretim alanında proleter temel talepleri içermektedir: Toplumsal ve parasız eğitim, o zamanki biçimiyle fabrikalarda çocukların çalıştırılmasının önlenmesi, eğitimin maddi üretimle birleştirilmesi vb. 1848 devrimi, her türlü ütopik sosyalizm biçimlerine ağır bir darbe indirdi. Bağımsız proleter partiler oluştu, 1. Enternasyonal (1864 - 1872) kuruldu. Marx, ilk ortak eylemde dünya işçilerini sınıf amaçlarına ulaştırma görevi ile karşı karşıya idi.

1. Enternasyonalin Genf Kongresinde Marx'ın delegelere sunduğu önerilerde eğitim alanında proleter talepleri de yer alıyordu. Dokuz öneriden altısı kongre tarafından kabul edildi.

Genel Kurulun 10 ağustos 1869 günkü oturumunda Marx, Basel Kongresi'nin programı görüşülürken genel eğitim sorununu gündeme getirdi. Kongrenin gecikmeden bu konuda bir karar almasını zorunlu gördü. Bu, Genf Kongresi kararlarına göre ileri bir adımdı.

17 ağustos 1869 günkü oturumda kapanış konuşmasını Marx yaptı; bu konuşmasında politeknik eğitimin toplumsal anlamı ve pedagojik önemi üzerinde ayrıntılı olarak durdu. Şunları söyledi: «Tartışma, zihinsel eğitimi bedensel işle, jimnastik alıştırmasını politeknik öğretimle birleştirmeyi talep eden Genf kararını teyit etmek önerisiyle başladı. Buna karşı çıkılmadı.

Proleter yazarlarca desteklenen politeknik eğitim, çırakların kendi mesleklerine ilişkin esaslı bilgileri kazanmalarını engelleyen işbölümünün yol açtığı kusurları ortadan kaldıracaktır. Ama burjuvazinin politeknik eğitimi yanlış ele aldığı göz önünde bulundurulmalıdır» (Marx 1962, s. 563).

Kapitalist büyük endüstrinin gelişmesiyle çocuklar, tüm endüstri dallarında sağlığa zararlı koşullarda çalıştırılmaya başlandı. Çocuklar günde 12 - 14 saat çalıştırılıyordu. Marx'ın deyişiyle çocuklar «artık değer üretme makinalarına» dönüştürüldü (Marx 1962 b, s. 422). Kapitalizm koşullarında çocukların ve reşit olmayanların moral ve fiziksel çöküşüne; onları sömürmede korkutucu insanlıkdışı yöntemlere, fabrika ve atelyelerde çocukların yaptıkları ağır işlere karşı işçi sınıfı isyan etme noktasına geldi. İşçi sınıfının baskısı sonucunda İngiliz parlamentosu, fabrika yasasına tabi tüm endüstri dallarında 14 yaşın altındaki çocukların çalıştırılması için ilköğretimi zorunlu koşul olarak getirdi. Çocukların ve reşit olmayanların maddi üretimde gördükleri işe karşı tutumunu Marx, «Geçici Merkez Konseyi Delegelerine Bazı Sorunlar İçin Direktifler»'de (1866) ifade etti: «Modern endüstrinin her iki cinsten çocukları ve gençleri büyük toplumsal üretim işine sokması eğilimini ilerici, sağlıklı ve uygun bir eğilim olarak, ama bu eğilimin kapitalist egemenlik altında gerçekleşmesi biçimini acımasız olarak görüyoruz. Toplumun akla uygun bir durumunda, tıpkı çalışma yeteneğinde olan her yetişkinin genel doğa yasasının dışına çıkmaması gerektiği gibi, *her çocuk* 9 yaşından itibaren üretici bir işçi olmalıdır. Yani yiyip içebilmek için çalış-

malıdır, yalnız beyniyle değil, aynı zamanda elleriyle de çalışmalıdır» (Marx 1962 a, s. 193).

Çocukların ve reşit olmayanların hakkını korumak, sağlıklarını ve gelişmelerini güvence altına almak için Marx, çocukların yaptıkları işin sınırlandırılmasını talep etti; işçi hareketi önderlerine 9 - 12 yaşları arasındaki çocukların işgününün 2 saatle; 13-15 yaşları arasındaki çocukların 4 saatle; 16 - 17 yaşındaki gençlerin de 6 saatle sınırlandırılması doğrultusunda mücadele etmeleri çağrısında bulundu.

Kuşkusuz bu talepleri somut tarihsel koşullar açısından ele alıp değerlendirmek gerekir. Elbette mutlaklaştırılmamalı ve bir ölçü olarak ele alınmamalıdır. Marx, çocukların ve gençlerin yaptıkları işi sınırlandırmayı talep ettiğinde zamanındaki ekonomi, üretim tekniği ve yaşam biçiminden hareket ediyordu. Her iki cinsten yetişkin, genç ve çocukların günlük çalışma sürelerini kuşkusuz tamamen gözardı edemezdi.

Bu bağlamda Marx, çocukların ve gençlerin yaş gruplarına ayrılmasıyla zihinsel eğitimin, jimnastik alıştırmalarının ve politeknik dersin yavaş yavaş zorlaştırılması gerektiğini belirtti.

Çocuk ve gençlerin üretici işlerinin ders ve jimnastikle birleştirilmesine ilişkin Marksist talep, 1. Enternasyonalin Genf Kongresi'nde de kabul edildi, Lozan ve Brüksel kongrelerinde de ilköğretim sorunlarıyla bağlantı içine sokuldu.

Toplumsal gelişme yasalarının esaslı bir biçimde çözümlenmesi, Lassalcı reformist projelerin de ün kazanmalarını sağladı. Gotha'da Lassalcı Genel Alman İşçi Birliği ile Almanya Sosyaldemokrat Partisi birleşmelerine ilişkin parti programı taslağında eğitim - öğretimle ilgili talepler de dile getirildi: «Devlet tarafından genel ve *eşit ilköğretim*. Genel öğretim zorunluluğu, parasız öğretim» (zikreden Marx 1962 c, s. 30). «Gotha Programının Eleştirisi» (1875) adlı çalışmasında Marx, övgüye değer bu liberal taleplerin özü ve amacının tamamen farklı olduğunu gösterdi. *Burjuva*

toplumunda gerçek devrimciler, okulu devletin ellerine teslim etmeyi istemezler; tam tersine hükümetin ve kilisenin okulu etkilememesi için mücadele etmeleri gerekir. Parasız öğretim, burjuva toplumunda, «üst sınıfların eğitim giderlerinin genel bütçeden karşılanması», emekçilerin sömürülmesiyle karşılanması demektir (Marx 1962 c, s. 30). Sınıf mücadelesi varolduğu sürece, eşit eğitim yalnızca bir yanılmadır, bir küçükburjuva düşüdür. Marx, modern burjuva toplumunda herkes için eşit eğitimin asla olamayacağını kanıtladı. Üst sınıfın eğitim düzeyini işçi ve köylülerin mütevazi eğitim düzeylerine indirmeyi talep etmek saçma olurdu.

Gotha Programı'nın kabulünden 16 yıl sonra Karl Kautsky (1854 - 1938) 1891 Erfurt Parti Kurultayı'nda kabul edilen yeni bir tasarı getirdi. Bu tasarı, Gotha programında yeralan pekçok hatadan arınık olmasına karşılık, yine de oportünist bir eğilim gösteriyordu. Bu nedenle bu taslağı Engels, sert biçimde eleştirdi. Engels, kilise ile devletin ayrılmasını, dünyevi okula ilişkin bir hususun programa alınmasını talep etti. Fakat Erfurt Programı'nda bu husus nötür bir formülasyonla - «okulun dünyevi karakteri» - okulun ve kilisenin birbirinden ayrılmasına değinilmeden dile getirilmişti.

Marksizm - Leninizm kurucuları, proleteryayı gelecekteki devrimci mücadeleye hazırladılar. Burjuva toplumu çerçevesinde gerçekleştirilebilecek talepleri formüle ettiler: Yetişkinlerin, özellikle de çocuklarının işgününün kısaltılması, fabrikadaki bedensel işin belli bir eğitimle, bedensel eğitim ve teknik dersle birleştirilmesi, fabrika ve okul yasalarının mükemmelleştirilmesi vb. Bu taleplerin ortaya konmasında Marx ve Engels, yalnız komünizmin genel görevlerinden değil, aynı zamanda zamanın ve yerin koşullarından, tarihsel durumun özelliklerinden hareket ettiler*.

* Çağdaş pedagoji literatüründe bir tezin hangi somut tarihsel koşullarda ortaya konduğu her zaman göz önüne alınmamaktadır. «Geçici Merkez Konsey Delegelerine Bazı Sorunlar İçin Direktifler» (Marx 1962 a, s.

Geçiş dönemi devleti olarak proleteryanın diktatörlüğü hakkındaki Marksist kuramdan hareket edilerek komünist hareket için eğitim ve öğretim alanında temel bir sonuç çıkarıldı: *Ancak sömürücülerin devrimci yoldan yıkılmasıyla yeni eğitim ve öğretim için, sosyalist devletin kitlelerin eğitim ve öğretimine katılması için genel bir uygulama alanı ortaya çıkar.*

19. yüzyılın ikinci yarısında ve 20. yüzyılın başında Marksizm, yayıldı ve işçi hareketi içinde egemen ideoloji durumuna geldi. Bunda Marx ve Engels'in öğrenci ve yandaşları büyük rol oynadılar: Almanya'da Wilhelm Liebknecht (1826 - 1900) ve August Bebel (1840 - 1913); Fransa'da Paul Lafarque (1842 - 1911) ve Jules Guesde (1845 - 1922); İngiltere'de Eleanor Marx - Aveling (1856 - 1898) ve Edward Aveling (1851 - 1898); Rusya'da G. W. Plechanov (1856 - 1918) ve onun tarafından kurulan «Emeğin Kurtuluşu» grubu.

Proleter program temelinde ilköğretimin yeniden düzenlenmesine ilişkin ilk girişim, kısa bir deneme olmasına rağmen, Paris Komünü'nde yapıldı. Parolalardan biri, eğitimi geniş kitlelerin ortak malı yapmaktı. İşçilerin çocukları her okula girebiliyorlardı. Yetişkin işçiye, üretim işi yanında, öğrenimden geçme hakkı verildi.

Paris Komünü, okulu kilisenin ellerinden kopardı ve onu dünyevi bir okul yaptı. Herkes için parasız olan geniş bir toplumsal eğitim kurumları kurdu. Okul öğretimi yalnız herkese açılmakla kalmadı, aynı zamanda bilim de sınıfsal önyargıların ve devlet gücünün zincirlerinden kurtarıldı.

Uluslararası sosyalist harekette devrimci Marksistler,

190 ve devamı), sosyalist toplumun pedagojisine zaman zaman değinmektedir. Ama Marx, eğitim ve öğretimle ilgili düşüncelerini çocukların yaptıkları işin kapitalist sömürüsü koşullarında ortaya koydu. Kugelman'a yazdığı bir mektupta Marx, «Direktifler»de «İşçilerin aracısız olarak anlaşılması ve ortak etkilemeleri» (Marx 1965, s. 529) gibi noktalara bilerek yer verdiğini belirtmektedir.

anarşizme, revizyonizme ve çeşitli oportünist akımlara karşı şiddetli bir mücadeleye giriştiler; işçi hareketinin görevleri ve gelişme yollarıyla bağlantı içinde eğitim, organizasyon, eğitim sistemi ve gençlik hareketi sorunları ele alındı. «Bilgi güçtür» sloganı üzerine şiddetli bir tartışma açıldı. Wilhelm Liebknecht ve August Bebel, okulun sosyalist dönüşümünün ancak iktidarın işçi sınıfının eline geçmesiyle gerçekleşebileceğine ilişkin Marksist görüşü savundular. Revizyonistler ise eğitim sisteminde burjuva reformları yapılmasına bel bağladılar; pedagojinin politikaya, eğitimin sınıf mücadelesine bağlanmasına karşı çıktılar. Üstelik Georg Kerschensteiner'in yurttaşlık eğitimi kuramının çığırtkanı oldular. Reich Parlamentosunda yaptığı bir konuşmada Bebel, Alman okulunun sınıfsal niteliğini açığa çıkardı; Alman okullarındaki ders sert biçimde eleştirdi.

Daha sonraki dönemde eğitimle ilgili Marksist tezler, reformistlere karşı mücadelede sosyaldemokrat Fransız Mehring (1846 - 1919), Karl Liebknecht (1871 - 1919), Rosa Luxemburg (1871 - 1919), Clara Zetkin (1857 - 1933) ve diğerleri tarafından savunuldu. Özellikle ailede (Clara Zetkin) ve gençlik örgütlerinde (Karl Liebknecht, Edwin Hoernle) sosyalist eğitime ilişkin Marksist kuram geliştirildi.

Bremen'de 1894 sosyaldemokrat kadınlar konferansında Clara Zetkin, şu talepleri ortaya koydu:

1. Anaokulundan yüksek okula kadar birlikli bir eğitim sistemi.

2. Eğitimin dünyeviliği; yani okulun kiliseden tamamen ayrılması.

3. Eğitimin bilimselliği.

İlk Rus devriminin etkisi altında Alman sosyaldemokrasisi 1906 Mannheim parti kurultayında «İlköğretim ve Sosyaldemokrasi» konusunu inceledi. Parti kurultayı, eğitimin sınıfsal niteliğini vurguladı, ve insan kişiliğinin tüm yönlü gelişmesini amaç olarak ortaya koydu. «Sınıf farkla-

rını ortadan kaldırmak isteyen sosyalizm, aynı zamanda sınıfsal eğitimi de ortadan kaldıracaktır. Bu amaca ulaşmak için mevcut okulun yürürlükteki ilkelerini ortadan kaldırır. Sosyalizm, çocukta geleceğin ücret kölesini ve haklardan yoksun proleteri görmez, tersine onda özgür işçilerin oluşturduğu sosyal toplumun oluşan, ve hem kişisel hem de toplumsal ilgiler doğrultusunda zihinsel ve bedensel yeteneklerinin en üst düzeyde geliştirileceği üyesini görür» (zikreden Schülz 1911, s. 260). İşin geleceğin sosyalist toplumunda insanın eğitimi için ifade ettiği rolü özellikle vurgulandı.

Fakat Mannheim parti kurultayından kısa bir süre sonra Sosyaldemokrat Parti'sinin sağ yöneticileri partiyi oportünizme kaydırdılar. Birinci Dünya Savaşı'nda sağ sosyaldemokrasi, gençleri milliyetçilik doğrultusunda eğitmek konusunda egemen sınıflara yardım etti. Reform pedagojisi akımını tamamen desteklediler. Pedagojide revizyonizmin tipik temsilcisi, gittikçe Marksizmden uzaklaşan Heinrich Schulz idi. Birinci Dünya Savaşı'ndan önce yayınlanan «Sosyaldemokrat Eğitim Reformu» adlı yapıtında eğitimle ilgili bazı Marksist talepler öne sürerken, daha sonra burjuvazi ile uzlaşmanın ateşli savunucusu oldu. 1920 Reich Eğitim Konferansı'nda Heinrich Schulz, sosyalizme eğitim yoluyla gidilmesini savundu. Onun tarafından hazırlanan 1922 Reich Okul Yasasında okulları anne ve babaların isteklerine göre açılması önerildi. «Anababaların isteği» parolası, sömürücü toplum için özellikle kilisenin etkisini sürdürmesini gizlemede bir örtü görevi görüyordu. Hoernle'nin bu karşı - devrimci slogana karşı yönelttiği eleştiride haklı olarak eğitim politikasını, yetişmekte olan kuşağın eğitim ve öğretimini belirleyen şeyin tek tek anababanın ya da burjuvazinin isteği değil, tersine bir sınıf olarak proleteryanın iradesi olması gerektiğini yazıyordu.

Pedagojide açık reformizm, diğer Avrupa ülkelerinde de, özellikle Avusturya Marksistleri, bilhassa Max Adler

(1873 - 1940) tarafından yaygınlaştırıldı. Reformistler, eğitim sorununa sınıflar arası uzlaşma çerçevesinde ele alıyorlardı, bu nedenle de John Dewey'in pragmatist pedagojisinin pozisyonuna düşüyorlardı. Rusya'da da Marksistler eğitimle ilgili geleneksel ve oportünist görüşlerle mücadele ettiler.

Marksist görüşler, 19. yüzyılın 40'lı yıllarından 90'lı yıllara değin etkili olmaya başladı. Bu görüşlere 1. Enternasyonalin Rus seksiyonunun liderleri ve devrimci milli hareketin en iyi temsilcileri ilgi gösterdiler. Hattâ legal Rus dergilerinde de Marksist görüşlere raslanıyordu. 1882'de Moskova'da kurulan illegal öğrenci derneği, Marx ve Engels'in çeşitli çalışmalarını Rusçaya çevirdi: «Anti - Dühring», «Ütopik Sosyalizmden Bilimsel Sosyalizme», «İngiltere'de Emekçi Sınıfın Durumu» vb. Fakat Marksizmin bilimsel ideolojisinin, felsefesinin, özellikle de eğitime ilişkin materyalist görüşlerinin yayılmasının gerçek öncüsü, «Emeğin Kurtuluşu» grubu idi. Marksizm, Rusya'da kapitalizme karşı devrimci bir mücadeleyi yükselten ve uluslararası işçi hareketinin öncüsü durumuna gelen Rus proleter hareketinde sağlam bir destek buldu.

Kapitalizm gelişmesinin son aşamasına, yani emperyalizm aşamasına girince ve sosyalist devrim tarihsel olarak kaçınılmaz duruma gelince eğitimle ilgili sorunlar, yeni çözümleri zorunlu kıldı. Bunlara, tüm tarihsel deneyimlerin, dünyada yeni toplumsal olguların, özellikle de işçi hareketinin bilimsel çözümlenmesi temelinde çözümler getiren kişi, Vladimir İlyiç Lenin oldu.

BÖLÜM II

MARKSİST EĞİTİM KURAMININ LENİN TARAFINDAN GELİŞTİRİLMESİ

SOSYAL, POLİTİK VE EĞİTİM SORUNLARININ BİRLİĞİ VE İLİŞKİSİ

Lenin, devrimci Marksist partinin programı üzerinde çalıştı ve şunu açıkladı: «Tamamen Marksist kuramın temeli üzerinde bulunuyoruz: Bu kuram sosyalizmi önce bir ütopiden bir bilim durumuna getirdi; bu bilimi sağlam temellere oturttu ve bu bilimi geliştirmek, tüm ayrıntılarda geliştirmek için geçilmesi gereken yolu gösterdi» (Lenin 1955 a, s. 204).

Lenin de, tıpkı Marx gibi, eğitim ve öğretim sorunlarını toplumsal yaşamın temel ögeleri - ekonomi, politika ve kültür - ile yasalara dayalı bağlılığı ve diyalektik birliği içinde ele aldı. Asgari ve azami program, Marksist partinin eğitimle ilgili karmaşık önlemleri içeriyordu. Lenin, burjuva demokratik devrimin taleplerinin gerçekleştirilmesi ve kesin olarak yaşama geçirilmesinde, toplumun sosyalist dönüşümünde eğitimin ne kadar büyük bir önemi olduğuna dikkati çekti. Lenin, reformistlerin öne sürdüğü, emekçilerin önce burjuva toplumu çerçevesinde kültür elde etmeleri, daha sonra iktidarı ele geçirmeleri gerektiği görüşünün tutarsızlığını gösterdi. Ancak proleteryanm diktatörlüğü koşullarında ülkede gerçek kültürel dönüşümü gerçekleştirmenin, kitleleri bilimin, kültürün ve sanatın büyük başarılarına sokmanın ve bizzat kitlelerin katılımıyla yeni bir kültürü, komünist toplumun kültürünü yaratmanın olanaklı olabileceği tezini temellendirdi. Lenin'in görüşlerinin önemi ve gücü, Sovyetler Birliği ve diğer sosyalist ülkelerde elde edilen deneyimlerle tamamen doğrulandı.

Marx'ın ortaya koyduğu maddi üretim biçiminin toplumsal yaşam sürecini belirlediğine ilişkin dahiyane bilgi, Lenin için ekonomi, politika ve eğitimin bağlılığı bilgisinin bilimsel temeli idi.

Lenin, eğitimin içerik ve yöntemlerinin, amaç ve görevlerinin tarihsel niteliğini sürekli olarak vurguladı. Burjuva felsefesinin belirleyici özelliğinin, burjuva düzeni kategorilerini ezeli - ebedi ve doğal saymasında yattığını belirtti. Bu, burjuva felsefi düşüncesinin yanlışlığının kökleri idi.

Çocuk yapma ve çocuk eğitimi ile bağlantılı olarak Mikailovski'nin *miras* hakkında ortaya koyduğu sonuçları eleştirisinde Lenin, «çocuk yapmaksızın miras olanaksızdır; Çocuk yapmanın ürününe karmaşık ruhsal bir tutum bağlıdır, çocuklar babalarının istekleri doğrultusunda eğitilirler» (Lenin 1965, a, s. 177) diyerek onun genel ve boş sözleriyle alay etti. Toplumsal gelişmenin somut tarihsel biçimlerini incelemeden toplum ve ilerleme üzerine genel şeyler söyleyen liberallerin metafizik görüşlerinin tutarsızlığını gösterdi. Lenin şöyle yazıyor: «Toplumun ve ilerlemenin ne olduğu soruları ile işe koyulmak, sondan işe başlamak demektir» (Lenin 1965 g, s. 134).

Ayrıca pedagojide eğitimin somut tarihsel deneyimlerle bağlılığı göz önüne alınmadan ve çeşitli toplum biçimlerinden bağımsız olarak genel anlamda eğitimin ne olduğu, onun özünün ne olduğuna ilişkin görüşler, yalnızca boş soyutlamalardır.

«Rusya'da Kapitalizmin Gelişmesi» adlı yapıtında Lenin, üretim ilişkilerinin en son çözümlemede yalnız eğitimin içerik ve niteliğini, eğitim düzeninin organizasyonunu belirlemekle kalmadığını, aynı zamanda gelişmelerini ya engelleyecek ya da teşvik edecek şekilde emekçilerin zihinsel ve politik gelişmelerini etkilediğine ilişkin tezi temellendirdi. Rusya'da kapitalizmin gelişmesinin, küçük ve orta düzey işletmelerin büyük sermaye tarafından baskı altına alınmalarının daha önceki üretim biçimleriyle karşılaştırıl-

dığında, bu sürece eşlik eden tüm acımasızlığa ve zalimliğe rağmen, bir ilerleme sayılacağını kanıtladı. Lenin, kapitalist büyük üretimin dumanlı ve net olmayan hoşnutsuzluğu bilinçli bir protestoya dönüştürdüğü için, parça parça bölünmüş anlamsız karşı çıkmaları tüm emekçi insanların kurtuluşuna yönelik organize sınıf mücadelesine, gücünü bu büyük kapitalizmin tüm varlık koşullarından yaratan ve bu nedenle de kendisinden kaçınılmaz bir biçimde *güvenilir bir başarı* beklenebilen bir mücadeleye dönüştürdüğü için *işçinin düşünmesini uyandırır*» (Lenin 1965 g, s. 234) diye yazmaktadır.

90'lı yıllarda yazdığı ekonomi ile ilgili yazılarında Lenin, kapitalist ilişkilerin halkın zihinsel tutumunun değişmesine, eğitim düzeyinin ve kültürel gereksinimlerinin yükselmesine yaptığı etkiyi gösterdi. Okur - yazarlık istatistiklerini çözümleyerek buradan «Tarımla uğraşmayan halk arasında tarımda çalışanlara oranla daha *fazla sayıda okur-yazar* olduğu» sonucuna vardı (Lenin 1961 j, s. 405).

Lenin, kapitalist ilişkilerin kırsal kesimde ortaya çıkardığı olumlu etkiyi - okur yazar sayısının artması, kültürel düzeylerinin yükselmesi - gördü. Bu sürecin nesnel temelini Lenin, insanları dinamikleştiren, birbirleriyle karmaşık bağlılık ve ilişkiler içine sokan teknikteki gelişmede, ekonomik büyümede ve meta alışverişinde, böylece Ortaçağa özgü birbirinden kopuk yerleşim birimlerinin ortadan kalkmasında buldu. Halkın kitlesel, «göçebeliliğinin» bilinçlerinin gelişmesindeki etkisine büyük değer biçti. «Bu hareketlilik olmadan halk gelişemezdi. Çeşitli ilişkileri güneyde ve kuzeyde, tarımda, endüstride, başkentte ve ilkel köy koşullarında kendi başlarına öğrendiklerinde insanların ne kazanacaklarını herhangi bir okulun verebileceğine inanmak, çocuksu bir tutum olurdu» (Lenin 1968, s. 249). Tarım alanından çerçicilik kesimlerine bu göçü Lenin, ilerici nitelikte buluyordu. Çünkü çerçicilik, «Geri kalmış, tarih tarafından unutulmuş köşelerden çağdaş toplumsal yaşamın gir-

dabına çekiyordu» (Lenin 1968, s. 594). Bir dizi araştırmaya dayanarak Lenin, çerçiciliğin halkın eğitim düzeyinin yükselmesi üzerindeki etkisi üzerine düşüncelerini ortaya koydu: «Kostroma ilinde okur-yazar erkeklerin oranı, seyyar işçiler arasında %55,9; fabrikalarda %34,9; yerleşik halk arasında %25,8'dir» (Lenin 1968, s. 594). Kırsal kesimin enerjik kesiminin kent yaşamı ile ilişki içine girmesi, onların zihinsel tutumlarını da değiştirdi. Bilinç düzeyleri yükseldi, dayanma güçleri arttı, görüş alanları genişledi, daha önce sahip oldukları çekingenlik ve boyun eğme tutumları ortadan kalktı.

Lenin'e göre kapitalizmin ilerici rolünü tanımanın, onun olumsuz ve karanlık yönlerini tanıma ile, «Bu ekonomik rejimin tarihsel geçici karakterini açığa vuran kapitalizme özgü kaçınılmaz derin ve çok yönlü toplumsal çelişkileri tanımayla» (Lenin 1968, s. 616 ve devamı) tamamen bağdaştırılabilir.

Rusya'da ekonomik gelişme nesnel olarak halkın kültür düzeyini yükseltmeyi, genel ve mesleki eğitimi gerekli kılarken, aynı zamanda devlet tarafından ayakta tutulan kölelik kalıntıları Rusya halklarının aydınlatılmasını engelliyordu. Burjuvazinin ekonomik ilgileri, emekçilerin eğitim düzeylerinin belli oranda yükseltilmesini, ilköğretim ve meslek okulu ağının genişletilmesini ve tüm eğitim sisteminin reformunu gerektiriyordu. Fakat eğitimin yaygınlaşması, emekçilerin kültür kazanmaları, yetişkinlerin sınıf bilincinin oluşmasına katkıda bulundu, otokrasiye hoşnutsuzlukları güçlendirdi, demokratik ve sosyalist duygular üretti ve pekiştirdi. Başka anlatımla emekçi kitleleri devrimcileştirdi. Kuşkusuz bu durum, egemen sınıfları huzursuzluğa itti. Bu nedenle işçi ve köylülerin aydınlanmasını her türlü araçla sınırlandırmaya giriştiler.

«Bizim mülk sahibi devletimizin ruhunda iki öge çarpışıyor: Bir yanda halkı eğitmeden kapitalizmin gelişemeyeceği bilgisi; diğer yanda ise bu geri kalmışlıktan kurtulun-

ca ve kitlelerin eğitim düzeyini yükseltmek için sistematik bir çalışmaya girilince, böylece şimdilik kitlelerin tasavvurlarında olan baskının ve ezilmenin korkunçluğu bilgisi nedeniyle mücadelenin yarın karşı tarafa yöneltilebileceği yargısının oluşması tehlikesinin ortaya çıkması» (Lunaçarski 1965, s. 59).

Politika, ekonomi ve eğitim ilişkisinin çözümlenmesi, Lenin'i emekçi kitleleri eğitim ve kültüre sokmada ilk adımın otokrasinin yıkılması, burjuva demokratik devrimler olduğu sonucuna götürdü. Lenin, emeğin kapital tarafından sömürülmesinin sona erdirilmesi, «ortak çalışmada üretilen ürünlerin... emekçilerin» kendi gereksinimlerini doyurmada «yararlı olması... tüm yeteneklerini tamamen geliştirebilmeleri, bilim ve sanatın kazanımlarından eşit olarak yararlanabilmeleri»ne (Lenin 1961 e, s. 100) ilişkin biricik aracı daha 1896'da sosyalist devrimde görmüştü.

Burjuva politikacıların ve pedagogların ortaya attıkları eğitim ve okulun tüm halkın çıkarlarına hizmet ettiği hakkındaki görüşlerinin tersine Lenin, sınıflı toplumun toplumsal ilişkilerden eğitim ve okulun sınıfsal karakterinin, eğitim ve okulu sınıfların kendi çıkarları doğrultusunda kullanmak çabasında olduklarının mantiki olarak çıktığını kanıtladı. Burjuva toplumunda okul, burjuvazinin kast ideolojisi ile yoğrulan sınıfsal bir egemenlik aracı olmakta, kapitalizme hizmet eden uşak ve çalışkan işçiler yetiştirme amacına yönelmektedir.

Lenin, Çarlık «eğitim» politikasının sınıfsal karakterini ortaya çıkardı; bu sınıfsal karakterin egemen sınıfın çocukları için eğitim ve öğretime ilişkin tüm koşulların halkın sırtından yaratılmasında, ama emekçi çocuklarının ise ilköğretimin cılız parçaları arasına atılmasında açıkça görüldüğünü gösterdi. Lenin'in eğitim-öğretim ve okulla ilgili tüm yazılarının içeriği, büyük toprak sahipleri ve kapitalistlerin egemenliği altında yeterli eğitim-öğretim beklenemeyeceği, yarı - feodal, otokratik rejimin emekçilerin çocuklarını «eğitim açlığına» mahkûm ettiği görüşleridir.

Lenin, sömürücü sınıfın ekonomik ve politik egemenliği ile onun eğitim-öğretim tekeli, emekçi kitleleri, özellikle de yetişmekte olan kuşağı ideolojik ve ahlâki yönden etkileme aracı üzerindeki tekeli arasındaki kopmaz bağlılığı çeşitli açılardan gösterdi. Bu nedenle Lenin'in görevi, sömürücü sınıfın egemenliğini gizleyen, haklı gösteren ve Rus devrimci hareketi için tehlikeli düşler üretip yayan görüşlerin maskesini düşürmekti. Daha ilk yazılarında Lenin, halkçıları, özellikle de toprak sahipleri ve kapitalistlerin iktidarı altında Rus toplumunda genel eğitim ve herkese açık okul umudunu canlandırmaya yönelik çabalarını eleştirdi.

«Lise Ekonomisi ve Lisenin Düzeltilmesi» adlı makalede demokrasi ve sosyalizm bayrağı altında ortaya çıkan Mikailovski, Krivenko, Juçakov, Voronzov ve diğerleri gibi liberal halkçıların fantastik ilköğretim planları, bilimsel bir eleştiriden geçirilmektedir. Lenin, bu makaleyi tutuklandığı için bitiremedi, bu nedenle S. N. Juçakov'un «Eğitim Sisteminin Sorunları» adlı makalelerinden oluşan derlemesinin yayınlanması vesilesiyle halkçı projelerin incelenmesini yeniden ele aldı. Derlemenin yazarı, geniş bir sorun çerçevesini incelemeyi denemişti: Yüksek öğretim reformu, yüksek öğretim sistemi ve görevleri, lise kitapları, ilkokul dersi vb. «Halkçı Projecilerin İncileri» adlı makalede Lenin, herşeyden önce derlemede yeralan «Yüksek Okulun Temelleri» makalesini, özellikle de Juçakov'un sınıf okulu anlayışını ele alıp inceledi.

N. K. Krupskaya, anılarında «Lenin bu projeye çok kızmıştı» diye yazmaktadır. «Juçakov, hiç mücadele etmeden, mevcut sınıfsal bölünme ve otokrasi korunarak köylüler için köy liseleri açılabileceği görüşündeydi. Sansür Lenin'i kendisini gizlemeye, söylemek istediği şeyi satır aralarında ifade etmeyi zorladı. Ama Lenin, söylemek istediğini söyledi. Bu 'projenin' ütopik niteliğini, güçsüzlüğünü, Juçakov'un Rus gerçekliğine karşı anlayışsızlığını, Rus toplum düzeninin sınıfsal karakterini kanıtladı. Gençliği köye bağladığı

ve köy gençliğini olgunlaşmamış tarım işçisi yaptığı, 25 yaşına geldiği halde okul yönetiminin izni olmadan evlenemeyecekleri için tüm projenin kölelik koktuğunu gözler önüne serdi. Lenin, Juçakov'un projesinin karşısına her öğrencinin çalıştığı ve esaslı bilgiler kazandığı genel eğitim veren birlikli işokulunu çıkardı» (Krupskaya 1966 b, s. 317).

«Sosyolojideki öznel yöntemin temel görüşlerine bağlılık, Bay Juçakov'u sınıf sorunu ile karşılaşınca uzak bir hareket noktasına fırlatmaktadır..., bu noktadan sınıfsal farklılıkları gözardı edebileceği bir noktaya; tek tek sınıflardan değil, tersine tüm ulustan söz edebileceği (pöf, ne kadar dar ve sınırlı!) bir noktaya itmektedir» (Lenin 1961, n, s. 473 ve devamı).

Juçakov'un zümre ve sınıf arasındaki farkı görmemesi, bu kavramların kabaca karıştırılması, onun zümre ve sınıf okulu kavramlarını birbirine karıştırmasına neden olmuştu. «Sınıf okulunun özü... çok saygıdeğer Bay Halkçı» diye yazmakta Lenin, «eğitim ve öğretimin *tüm zenginlere* açık olması ve aynı biçimde organize edilmesidir. Bu son sözde zümre okulundan farklı olan sınıfsal okulun özü ortaya konmaktadır» (Lenin 1961 n, s. 472).

Zümre okulu ile sınıfsal okul arasındaki temel fark, «zümre okulu, öğrencinin belli bir zümreye mensup olmasını gerektirir. Sınıfsal okul hiçbir zümre tanımaz; yalnız yurttaşı tanır. Tüm öğrencilerden istediği *şey* aynıdır: Öğrenim ücreti». Fakat zengin ve yoksul için farklı öğretim programı talep etmez. «Öğrenim ücretini ödeyecek parası olmayansa, öğretim araçlarının masraflarını ve tüm öğrenim süresi boyunca öğrencinin giderlerini karşılamayana sınıfsal okul, ortaöğretime geçişini güvence altına almaz» (Lenin 1961 n, s. 472).

Sınıfsal okul, mutlaka sınıfsal bir kapalılığı gerektirmez. Çünkü zümrenin tersine sınıflar, bir sınıftan diğer sınıfa geçişi kapatmaz. Sınıf okulu, parası olan herkese açıktır. «Tutarlı olarak ele alındığında, yani zümreden bağımsız

ve onun her türlü kalıntısından bağımsız olarak ele alındığında sınıf okulu, zorunlu olarak genel bir okul tipini gerekli kılar» (Lenin 1961 n, s. 472)*.

Lenin, gerek Batı ülkelerinde gerekse Rusya'da ortaokul ve lisenin özü gereği bir sınıf okulu olduğunu, halkın küçük bir kesiminin çıkarlarına hizmet etiğini; paralı öğrenim kaldırılsa bile, lisenin yine sınıf okulu olarak kaldığını; çünkü öğrencinin 7 - 8 yıllık giderlerinin öğrenim giderlerinden karşılaştırılamayacak derecede yüksek olduğunu ve bunun ancak çok az sayıda yurttaş tarafından karşılanabileceğini vurgulamaktadır.

Okulun sınıfsal karakterini Lenin, okulun eğitim - öğretim faaliyetinde de gördü. Yapıtlarında burjuva okulunun sınıf egemenliğinin bir aleti olduğunu, tüm eğitim - öğretim ve dersin burjuva ideolojisinin etkisi altında bulunduğunu kanıtladı.

Juçakov'un sınıf okulunu mahkûm ettiği tumturaklı sözlerini, kendisini sınıfsal çıkarların dışına oturttuğu denemelerini ve burjuva - feodal Rusya'da sınıfsız bir okul yaratma konusundaki planlarını Lenin, tam anlamıyla ikiyüzlülük olarak niteledi. Bunu gözler önüne sermenin Marksizmin baş görevi saydı.

Marksist literatürde burjuva okulunun sınıfsal özünü ve onun zümre okulundan farkını tam, açık - seçik ve kesin bir biçimde ortaya koyan Lenin'in yapıtlarından başka eser yoktur. Kuşkusuz Marksizmin kurucuları, eğitimin sınıfsal karakterinin çeşitli ülkelerde hangi biçimlerde ve çeşitli tarihsel koşullarda ortaya çıkacağını görememişlerdi.

Lenin, Marksist yöntemi kullanarak Rusya'daki gelişmenin özelliklerini inceledi. Rus eğitim sisteminde sınıfsal ve zümresel ögeleri, feodal ve burjuva ögelerin karmaşık bir biçimde birbirleri içine girmişliğini açığa çıkardı. Sınıfsal

* Eğitim sisteminin hiçbir çağdaş burjuva devletinde zümresel kalıntılardan tamamen kurtarılmış olmadığı vurgulanmalıdır. Bu nedenle hiçbir kapitalist ülkede kelimenin tam anlamında birlikli-okul yoktur.

okulun zümresel okula göre ilerici karakterini ortaya koydu, ama aynı zamanda da onun sınırlılığını ve sömürücü özelliğini gözler önüne serdi.

Lenin, devrim öncesi Rusya'sında çeşitli tipteki ortaokul ve liselerde hâlâ zümre ilkesinin egemen olduğunu gösterdi. Bu sonucu, Ekonomi Bakanlığı tarafından yayınlanmış olan öğrencilerin zümresel durumlarını gösteren istatistikten çıkardı.

Çocuklar	Eğitim Bakanlığına bağlı liselerdeki erkek			ortaokuldaki erkek		
	1880	1884	1892	1880	1884	1892
asilzade ve üst düzey memur çocukları	47.6	49.2	56.2	44.0	40.7	38.0
dini zümreye mensup çocuklar	5.1	5.0	3.9	2.6	1.8	0.9
kent zümrelerine mensup çocuklar	33.3	35.9	31.3	37.0	41.8	43.0
kır zümrelerine mensup çocuklar (yabancı gruplar alt düzey memurlar)	8.0	7.9	5.9	10.4	10.9	12.7
yabancılar	2.0	2.0	1.9	3.0	4.8	5.4
diğer zümreler	2.0	-	-	3.0	-	-
	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0

(zikreden Lenin 1961 n, s. 475).

«Bu küçük tablo bize Bay Juçakov'un 'zümresel okuldan kurtulduğumuzu' söylerken ne kadar tedbirsiz konuştuğunu göstermektedir. Ortaokul ve liselerimizde bugün bile zümre ilkesi egemendir, hattâ liselerde öğrencilerin %56'sı, asilzade ve üst düzey memur çocuklarıdır. Buna ciddiye alınması gereken rakip, ortaokullarda ağırlık gösteren kent

zümreleridir. Buna karşılık kırsal zümrelerin payı - özelikle diğer zümrelere göre sayıca fazlalığı göz önüne alınacak olursa - oldukça düşüktür» (Lenin 1961 n, s. 476).

Juçakov'un projelerinde çeşitli sosyo - ekonomik biçimlerce oluşturulmuş görüşler yer almaktadır; ama bu görüşlerin hepsi, bir burjuva dünya anlayışı damgasını taşıyordu. Ancak halkçı Juçakov, bu görüşleri küçükburjuva sosyalizmi kılığına büründürdü.

Lenin, halkçıların yazdığı gibi 19. yüzyılın sonunda sınıflardışı bir okulun oluşturulmasından söz edilemeyeceğini, tersine zümre okulu yerine sınıf okulunu koymadan, sınıf okulunu iyileştirme ve demokratikleştirmeden söz edilebileceğine dikkati çekti. Ortaokul ve liseler üzerinde hak iddia etmeyen bu sorunları, hattâ okulda bile, sürekli olarak zümresel tutumun etkisi altında oldukları için önemsiz sorular olarak ele almadı. Lenin, burada zümresel okul yerine sınıf okulunun geçmesini, Rusyanın Avrupalaşma sürecinin bir halkasını, düşmanca bir tutumun işçi sınıfında ele geçirilmesini, tüm ezilenlerin kurtarıcısını gördü. Aynı zamanda sınıf ilkelerinin tutarlı bir biçimde kullanılması mücadelesi, tüm emekçilere, herkese açık birlikli okulun ancak büyük toprak sahipleri ve burjuvazinin yokedilmesinden sonra yaratılabileceğini gösterebilirdi.

Juçakov, planlarında tüm eğitim harcamalarının öğrencilerin omuzlarına yüklenmesi görüşünü savunuyordu. Bu nedenle lise öğrencilerinin üretici işlerini bu açıdan ele alıyordu. İşin dersle birleştirilmesinin öğrencinin gelişmesi için önemini göz önüne almadı. İşin dersle birleştirilmesi ilkesinin bu türlü bir yüzeyselleştirilmesini görmezlikten gelemezdi. Halkçıları eleştirilerinde Lenin, üretici işin ders ve jimnastikle birleştirilmesinin yalnız toplumsal üretimi artırma yöntemi olmadığı, aynı zamanda tüm yönlü gelişmiş insanı yaratmanın da biricik yöntemi olduğuna ilişkin Marksist tezden hareket ediyordu.

Lenin'in «Halkçı Projecilerin İncileri» adlı makalesi,

bu dönemle ilgili çalışmaların, illegal basılan «Halkın Dostları Kimdir ve Sosyaldemokratlara Karşı Nasıl Mücadele Ediyorlar» kitabının çok önemli bir genişletilmesidir.

Burada Lenin, liberal halkçıların eğitim - öğretime ilişkin ütopik ve gerici görüşlerini öldürücü eleştiriden geçirdi, egemen sınıfların Rusya'da eğitim alanındaki halk düşmanı politikasını gözler önüne serdi.

1895'in sonunda yazılan «Bakanlarımız Ne Düşünüyorlar?» adlı makalesinde Lenin, Çarlık eğitim politikasının sınıfsal karakterini gün ışığına çıkardı; Çarlık bakanlarının «emekçi halkın bilgi kazanmasından ölümcül korkuya kapıldıklarını» (Lenin 1961 h, s. 84) ve bilginin halk arasında yayılmasını engelledıklerini gösterdi. Çarlık hükümeti, ilerici aydınları izledi, Pazar Okulu öğretmenlerini polislerce gözletti ve halkın aydınlatılmasına katılmak isteyen öğrencileri takip ettirtti.

N. K. Krupskaya'nın belirttiği gibi Lenin, Pazar Okulunun faaliyetlerini iyi biliyordu. «Bizim sosyaldemokrat grupta Pazar Okulunda görevli pekçok bayan öğretmen vardı. Jakubova, Kriçanovska, Knipovi orada çalışıyorlardı. Vladimir İlyiç'e işlerimiz hakkında bilgi veriliyordu, öğrencilerden okul hakkında bilgi alınıyordu. Pazar Okulundaki öğrencilerimden bazıları, Vladimir İlyiç'in yönettiği derneği ziyaret ettiler» (Krupskaya 1958 a, s. 489).

İçişleri Bakanı Durnovo'nun Kutsal Synod vekiline, tanınmış karşı-devrimci Pobedonoszev'e gönderdiği mektubu zikrederek Lenin, dikkati Bakanın hangi kaygı nedeniyle Jelez'de hemen demiryolu atelyesinin yanıbaşında bulunan okul hakkında konuştuğuna çekmektedir. Çarlık memurları, okulun «basit halk ve emekçilerden» biraz uzak yerlerde kurulmuş olmasını çok istemektedir.

Çarlık hükümeti, karmakarışık programı olan konferanslarda bile Marksist ve sosyaldemokrat propaganda kokusunu aradı. «Bakan, işçileri barut fıçısı olarak, ama bilgi ve eğitimi de kıvılcım olarak ele almaktadır. Bakan, kıvılcım

barut fıçısına sıçrayacak olursa, patlamanın öncelikle hükümete yöneleceği inancındadır» (Lenin 1961 b, s. 82).

«Raslantısal Notlar» ve «Part - Arthur Olayı» makalelerinde olduğu gibi V. İ. Lenin, bu yazısında da Çarlık Rusya'sında egemen sınıfların, eğitimin en korkunç düşmanı olduğunu gösterdi. Bu iddianın doğruluğu, toplumsal gelişme sürecinin akışı tarafından doğrulandı.

1913 yazında Bolşevik milletvekillerinin 4. Devlet Duma'sına girmeleri için kaleme aldığı bir konuşma taslağında Lenin, Çarlık hükümetinin eğitim alanındaki politikasını her yönüyle aydınlattı. Bakanlığın eğitim harcamaları planını çözümledi; bu arada Rus büyük toprak sahiplerinin inanılmaz geriliğini ve barbarlığını ortaya koydu. Rusya'nın egemen sınıfları «devlet amacı» olarak kendilerine «kendi kendine düşünmekten halkı vazgeçirmeyi koydular» diye yazıyor Lenin ve şöyle devam ediyor: «Egemen sınıflar bundan çoktan vazgeçmiş olmalarına rağmen, Rusya'da halk daha fazla *öğreniyor;* hattâ hangi sınıfın egemenliğinin» emekçileri «maddi ve zihinsel yoksulluğa mahkûm ettiği üzerinde düşünmeyi de öğreniyor» (Lenin 1962 m, s. 124 ve devamı). «Angaryacı büyük toprak sahiplerinin kudreti altında veya 3 haziran tarihli sistemin düzeni ya da düzensizliği altında ya yoksulluk ya da bakımsızlık; ya da özgürlük uğruna savaşmaya *yetenekli ve kararlı* ise özgürlük ve kültür. Bu, Bakanlığın ödemeler planının Rus halkının eğitimi için verdiği somut *derstir*» (Lenin 1962 m, s. 127).

«Evet, Rus ilkokul öğretmenleri tıpkı tavşanlar gibi kovalanmaktadır! Evet, Rusya'da hükümet, halkın onda dokuzuna eğitim yolunu kapatmaktadır. Evet, bizim eğitim bakanımız, polis gibi izleme bakanlığıdır, gençlikle alay etme bakanlığıdır; halkın bilgi elde etme çabasının bozuntusudur. Fakat Rus köylüleri, özellikle de Rus işçileri, 4. Duma'nın sayın üyeleri, hepsi tavşan gibi değildir. İşçi sınıfı, bunu 1905 yılında kanıtladı. Bir kez daha, daha fazla bir inançla, daha etkili, daha enerjik olarak gerçek özgürlük,

Kasso* ve asilzade olmayacağı *gerçek halk eğitim* için savaşmaya yetenekli olduğunu kanıtlayacaktır» (Lenin 1962 m, s. 131 ve devamı).

Burjuva - büyük toprak mülkiyeti devletinde okulun sınıfsal karakterini ve işlevini inceleme, Lenin'in bu okulun faaliyetini çözümlemeyle genişletmemesi durumunda eksik kalırdı. Bu okulda herşey, her sözü, büyük toprak sahipleri ve burjuva çıkarları doğrultusunda çarpıtılmıştı. Gençlik bu okullarda bu sınıfların çıkarlarındakinden daha az eğitiliyordu. Bu nedenle Lenin, yapıtlarında genç kuşağın okul dışındaki ideolojik eğitimine büyük önem verdi. Gençliğin ideolojik - politik eğitiminin proleteryanın devrimci mücadelesine aktif olarak katılmasına sıkı sıkıya bağlı olduğunu tekrar tekrar vurguladı.

Lenin, işçi sınıfını tüm emekçilerin her türlü baskıdan kurtulmak için mücadele etmeye hazırladı. İşçi sınıfının yeni katmanlarını politik yaşama sokmak; en az bilgili ve gelişmiş olanları bu sınıfın bilim ve kültürden az da olsa nasibini almış olanlar tarafından aydınlatılması; işçi sınıfını sosyaldemokrat bilince yükseltmek için yollar aradı. Böyle bir görev, ideolojik eğitim düzeyinin düşürülmesini tutarlı ve kesin biçimde aşmayı gerektiriyordu. «Ne Yapmalı» adlı yapıtında Lenin, şunları yazmaktadır: «Soru *yalnızca şöyle* olabilir: burjuva ya da sosyalist ideoloji. Burada orta bir şey yoktur (çünkü insanlık üçüncü ideolojiyi yaratmadı. Sınıfsal zıtlıklar tarafından parça parça olan bir toplumda bile sınıflar dışında ya da sınıflar üstü duran bir ideoloji olmayacaktır). Bu nedenle sosyalist ideolojide *her düşüş*, bundan *her savma*, aynı zamanda burjuva ideolojisinin güçlenmesi demektir» (Lenin 1959 o, s. 396).

«RSDİP Kuzey Birliği»'nin programına yönelttiği eleştiride de Lenin, şunları yazmaktadır: «2. madde oldukça hatalı, çok anlamlı ve tehlikeli bir açıklamayla başlamaktadır:

*L.A.Kasso (1865-1914): Rusya'da Eğitim Bakanı, hukuk profesörü, büyük toprak sahibi ve baş karşı-devrimci (çn.).

sosyalizmin proleteryanın sınıfsal çıkarı olduğunu göz önüne getirerek'... Fakat böyle bir aynılaştırma *tamamen yanlıştır*. 'Proleteryanm sınıfsal çıkarı' kavramının *oldukça dar* yorumunun epeyce yaygınlaştığı günümüzde 'sınıf çıkarı' kavramının *oldukça geniş* olarak ele alınması koşulunda bile güçbelâ kabul edilebilecek bir formülü ortaya koymak uygun değildir. 'Sınıf çıkarı' proleteryanın kapitalistlere karşı mücadele etmek için birleşmeye, kendi kurtuluşu üzerine düşünmeye zorlar. 'Sınıf çıkarı' proleteryayı sosyalizm için duyarlı yapar. Fakat proleteryanm sınıf mücadelesinin ideolojisi olarak sosyalizm, bir ideolojinin oluşması, gelişmesi ve pekişmesinin genel koşullarına bağlıdır. Yani sosyalizm, insan bilgisinin tüm malzemelerine dayanır; bilimin yüksek düzeyde gelişmesini gerektirir ve bilimsel çalışma talep eder vb.» (Lenin 1956 c, s. 155).

Lenin, Marksist partinin politik faaliyetinde, politikayı ve pedagojiyi birbirinden kesin sınırlarla ayırmasına rağmen, pedagojinin ögelerini gördü. Politika ile pedagojinin bağlılığı ve pedagojinin politikaya bağlılığı, Ekim Devrimi'nin zaferinden sonra tarihte ilk kez toplumun eğitim ve öğretim faaliyetini proleterya diktatörlüğünün çıkarları doğrultusuna sokmasında açıkça gün ışığına çıkmaktadır.

Lenin, teori ile pratiğin, bilgi ile yaşamın bağlılığı hakkındaki Marksist tezi sürekli olarak savundu ve geliştirdi. Yeni bir toplum düzenine devrimci geçişin halk kitlelerine tüm kültür ve bilgi kaynaklarını açacak ve eğitim - öğretim sürecini temelden yeniden düzenlemeyi sağlayacak yolun ancak ve ancak bilimsel sosyalizm kuramı ile işçi hareketinin birleştirilmesinde olanaklı olabileceğini gördü. Teori ile pratik bağlılığını Lenin, klasik formülünde dile getirdi: «Devrimci teori olmadan devrimci hareket olamaz» (Lenin 1959 o, s. 379).

DEVRİM ÖNCESİ RUSYASI'NDA EĞİTİM - ÖĞRETİMİN MARKSİST ÇÖZÜMLENMESİ VE DEĞERLENDİRİLMESİ

Lenin, Rusya'daki eğitim sistemini dikkatlice izledi, onu

diğer ülkelerdeki gelişme düzeyi ile karşılaştırdı, okuldışı öğretimle, özellikle de kütüphanecilikle ilgilendi. 19. yüzyılın sonunda ve 20. yüzyılın başında Rusya'daki eğitim sistemini çeşitli yönlerden incelemesi, günümüz için bile teori ve pratik ilgiler açısından büyük bir önem taşımaktadır.

Hükümetin her önlemi üzerine periyodik olarak bilgi veren «Hükümetin Çıkardığı Yasa ve Kararlar» adı altında bir derleme hükümet tarafından çıkarılıyordu. 29 ekim 1900 - 12 ocak 1901 arasında yayınlanan 91 yasa ve kararlara dayanarak Lenin, hükümetin ne düşündüğünü, neyi yoluna koymak istediğini ve neyle ilgilendiğini, «hangi konuda hükümetin kararlar çıkardığını» gösterdi. «Evet, *hangi* konuda... Özü gereği bu 91 yasa özellikle istatiksel bir inceleme için çok uygundur. Bunlar arasında özellik taşıyan, diğerlerini arka plana iten ve iç yönetime ilişkin olarak söz konusu dönemin özel bir damgasını taşıyan bir yasa bile göremiyoruz. Hepsi, ortaya çıkan gereksinimleri tatmin etmesi açısından pek önemi olmayan yasalardır. Şu halde hükümeti günlük işler içinde görmekteyiz...

91 yasadan... 60'ı, yani üçte ikisi, kapitalistlerimizin çeşitli pratik gereksinimlerini doyurmaya yönelmektedir... Sayıların kuru dili, hükümetin... kapitalistlerin sadık bir hizmetkârı olduğunu, diyelim ki, tıpkı demir - çelik endüstrisi kongresinin herhangi bir bürosunun ya da şeker fabrikatörleri odasının tektek üretim dallarındaki kapitalistlere karşı oynadığı rolü oynayan bir hizmetkâr olduğunu kanıtlamaktadır» (Lenin 1955 b, s. 410 ve devamı).

Lenin, hükümetin pek çok kararı içinde eğitimle ilgili ancak üç parçacık bulmaktadır. «Okullarla ilgili olanlar, yalnızca üç tanedir. Ve hangi tür okullarla! Blagodatnoye köyünde büyük Prens Pyotr Nikolayeviç'in imparatorluk yüceliğinin bir lütfu olarak sığırtmaçlar için bir ilkokul. Büyük prensin köylerinde herkesin mutlu olması gerektiği; uzun zamandan beri artık bundan kuşku duymuyorum.

Ama şimdi de yüksek kişilerin samimi olarak ve tüm kalbleriyle küçük kardeşlerinin aydınlatılmasıyla ilgilenebileceklerinden ve bundan zevk duyacaklarından da kuşkum yok. Öteki yasalarda Dergathevo köyünde tarım işçileri için açılan öğrenim kurumunun ve Assonov'da açılan tarım ilkokulunun statüleri onaylanmaktadır. Ne yazık ki ilköğretimin ve çiftlik tarımının bu kadar büyük bir enerji ile geliştirileceği bu mutlu köylerde bu okullara üst düzey insanlarından herhangi birisinin gidip gitmediğini saptamak için elimizde bir başvuru kitabı yok» (Lenin 1955 b, s. 413).

Lenin, 1902 bütçesini çözümledi ve eğitim harcamaları için ayrılan paranın çok az olduğunu saptadı.

Lenin, Maliye Bakam Witte'nin bütçenin eğitim harcamaları için çok cimri davrandığı suçlamasına karşı kendisini tüm harcamaları artırdığı biçiminde savunma girişimine dikkati çekti. Şöyle yazıyor: «Witte, eğitim bütçesinin çok düşük düzeyde tutulduğu suçlamasına karşı kendisini savunmaktadır: Bu bakanlığın bütçe öntasarısmda 36 milyon rubleye tüm diğer dairelerin eğitim giderleri için belirlenen harcamaları eklenmekte ve böylece bu rakam 76 milyon rubleye çıkmaktadır. Fakat bu rakam (doğruluğu kuşkulu), tüm Rusya için çok küçük ve genel bütçenin yüzde beşi bile değil» (Lenin 1959 m, s. 343).

Lenin'in ülkedeki eğitim durumunu tam ve ayrıntılı olarak ele alan yazısı «Eğitim Bakanlığının Politikası Üzerine» adlı çalışmasıdır. Burada Lenin, eğitimin maddi, finansman yönünü incelemektedir. 1913 bütçesinde eğitime ilişkin finans planının 1907'de 46 milyon rubleden 1913'de 137 milyon rubleye, yani altı yıl içinde altı kat yükselttiği için övülmüştü. Eğitim harcamalarının bu artışının resmi kişilerce övülmesine rağmen Lenin, şunu anımsatmaktadır: «bütçenin yüzde olarak hesaplanmasında gülümsenecek küçük rakamlar her zaman «muazzam» bir biçimde hızla yükselmektedir. Üç kopeğin kendisinin olduğunu düşünen bir dilenciye, bir beşlik verildiğinde «serveti» bir çırpıda 'mu-

azzam' artmaktadır: Yaklaşık %167!» (Lenin 1962 m, s. 122).

Lenin, Rusya'da eğitim için kişi başına yapılan yıllık harcamaları bir dizi Avrupa ülkesindekilerle karşılaştırdı, Rusya'nın en son sırada yer aldığını saptadı: «Belçika, İngiltere ve Almanya'da kişi başına eğitim harcamaları 2 - 3 ruble, hattâ 3,5 ruble. Amerika'da 1910'da kişi başına 9,24 ruble harcandı» (Lenin 1962 m, s. 126). Buna karşılık Rusya'da Maliye Bakanlığı bütçesine göre kişi başına yalnızca 80 kopek; diğer dairelerin tüm giderleri de hesaba katılırsa, 1,20 ruble harcanmıştır.

Lenin, eğitim harcamalarının azlığını Rusya'nın yoksulluğu ile haklı göstermeye kalkışan burjuva partilerinin ve Çarlık memurlarının ikiyüzlülüğünü gözler önüne serdi. «Evet, eğitim söz konusu olunca, Rusya yalnız yoksul değil, aynı zamanda fakrüzaruret içinde. Ama büyük toprak sahiplerince yönetilen angaryacı devlet için harcamalar söz konusu olunca, polis için yapılan harcamalar ya da dün Kore'de veya Yolu Nehri'nde bugün Moğolistan veya Türk - Ermeniler'de olduğu gibi maceracı ve yağmacı politika söz konusu olunca, Rusya çok zengin. Halkın aydınlanması için harcamalara gelince, halk toprak sahiplerinin boyunduruğunu sallayacak derecede aydınlatılmadıkça Rusya *ezeli - ebedi* yoksul kalacaktır, fakrüzaruret içinde olacaktır» (Lenin 1962 m, s. 126).

Eğitimle ilgili istatistik bilgilerin yer aldığı hükümet tarafından (İçişleri Bakanlığı) yayınlanan 1910 yılı «Rusya Yıllığı»na dayanarak Lenin, Rusya'nın kültürel bakımdan çok büyük geriliğini açığa çıkardı. İlkokul, ortaokul ve lise, yüksek okul ve tüm öğretim kurumlarını hesapladı ve Rusya'da öğrenci sayısının 1904'de 6.200.172, 1908'de 7.095.351 olduğunu saptadı. Bu artışı ise 1905'de proletaryanın önderliğinde büyük halk kitlesinin özgürlük mücadelesinin Eğitim Bakanlığını ölü noktalardan uzaklaşmaya zorlamasıyla açıkladı. Bununla birlikte öğrencilerin sayıca artmasında

takılıp kalmadı. Rusya'da 1904'de her 1000 kişiye 44,3, 1908'de ise 46,7 öğrenci, yani her 1000 kişiye 50'den az öğrenci düştüğüne dikkati çekti. Bu rakamlar aynı zamanda Rusya'nın inanılmaz geriliğini ve barbarlığını ortaya koyuyordu. «Rusya'da okul çağında olan çocuk ve gençlerin sayısı genel nüfusun %20'sinden, yani *beşte birinden* fazladır. *Bizzat* Bay Kasso ve Bay Kokovzov bu rakamı memurlarından hiç zorluk çekmeden öğrenebilirlerdi.

Okul çağına giren çocukların sayısı %22, fakat öğrencilerin sayısı ise %4,7, yani *yaklaşık beşte biri!* Bu, Rusya'da okul çağındaki çocukların beşte dördünün okula gidemedikleri anlamına gelmektedir!

Kitlelerin eğitim, ışık ve bilgiden *yoksun bırakıldığı* bu denli geri kalmış bir ülke, Rusya dışında, Avrupa'da yoktur. Halk kitlelerinin, özellikle de köylülerin bu sefilliği, bir raslantı değildir. Köylüler, *zorunlu olarak* büyük toprak sahiplerinin boyunduruğu altındadır» (Lenin 1962 m, s. 123 ve devamı). Rusya'nın eğitim alanındaki geriliğini göstermek amacıyla Lenin, onu 1870'de öğrenci sayısı 1908 Rusyasınınkinden hemen hemen iki katı olan Amerika ile karşılaştırır.

Eğitim düzeyinin bu geriliğinin direkt sorunu, halk arasında okuma - yazma bilenlerin sayısının çok az olmasıydı. 1908'de halkın ancak %21'i; 9 yaşından küçük çocuklar hesaba katılmazsa, çocukların %27'si okuyup yazabiliyorlardı. Üstelik de bazı Avrupa ülkelerinde (İsviçre ve Danimarka) okur - yazar olmayan insanın kalmadığı ya da en fazla %1 - 2 oranında okur - yazar olmayan insanın bulunduğu bir dönemde. Lenin, kapitalizmin boyunduruğu, acımasız maden ocağı sahiplerinin boyunduruğu altındaki Amerikalı zencilerin durumu, Rus köylüsünün durumundan daha iyi idi: Zencilerin %56'sı okuyup yazabiliyordu.

Lenin, devrim öncesi Rusyasında eğitimin durumunu çözümlemede onun yalnızca maddi yönüne takılıp kalmadı. Rusya'da öğretmen ve öğrencilerin zihinsel bakımdan çekingen, sosyal bakımdan alçaltıcı, çaresiz bir duruma itil-

dığını gösterdi. «Rusya, ilkokul öğretmenlerinin maaşı söz konusu olunca yoksuldur. Onlara yoksul kuruşlar ödenmektedir... İlköğretmenleri, köyde kendisini gizli ajan ya da gizli polis hisseden herkes tarafından izlenmektedir. Rusya, eğitim için gerçekten samimi olarak çalışanlara ödeme yapmak için çok yoksuldur; fakat asalak asiller için, savaş maceracıları için, şeker fabrikatörleri için, petrol kralları ve benzerleri için milyonlar, ama milyonlar savurmak söz konusu olunca, çok zengindir» (Lenin 1962 m, s. 126). Ortaokul ve lise öğretmenleri, terfiye tabi kılındı, ödül ve madalya aldılar ve kariyer yapma olanağına sahiptirler. Buna karşılık ilkokul öğretmenleri, Çarlık hükümetince temel haklardan yoksun kılındı ve sıkı bir polis gözetimi altına alındı. Bu nedenle burjuva-demokratik Şubat Devrimi döneminde öğretmenlerin iki aydın katmanı tarafından temsil edilmesinde şaşılacak bir durum yoktur. Bir yanda lise öğretmenlerinin göreli olarak ayrıcalıklı katmanı, diğer yanda da yoksul bir yaşam süren ilkokul öğretmenlerinin büyük bir sayıya ulaşan katmanı.

Köy öğretmenlerinin durumunu çok iyi bilen A. P. Çehov, Gorki ile bir konuşmasında onların yaşam ve çalışma koşullarına ilişkin sarsıcı bir tablo çizmişti. Rus köyü, diyordu, iyi, eğitilmiş, kendi dalının ustası, işini seven bir sanatçıya gereksinimi olduğunu; halkın kapsamlı bir eğitimden geçirmeyen devletin, kötü pişirilmiş tuğladan yapılmış ev gibi yıkılacağını söyler, sonra da ekler, «fakat bizde ilkokul öğretmeni kalifiye olmayan işçidir, kötü yetiştirilmiş kişidir. Sürgüne gider gibi köy çocuklarını eğitmeye gitmektedir. Açtır, çekingendir ve ekmeğini kaybetmekten ödü kopmaktadır. Ama onu, köyde köylülerin sorularını yanıtlayabilecek, köylülerin onda saygı değer bir güç gördükleri; bizde köy bekçisinin, zengin çerçinin, papazın, polisin, köy ileri gelenlerinin; müfettiş ünvanını taşıyan, ama okulun iyileştirilmesine çaba göstermeyen, yalnızca formalitelerin yerine getirilmesiyle uğraşan memurların yaptığı gibi, hiçbir

kimsenin ona bağırmaya ve kişiliğini küçültmeye cesaret edemeyeceği ilk adam yapmak gerekir» (Gorki 1953, s. 32 ve devamı).

Çehov'un belirttiği gibi köy öğretmeninin giyimi kötü idi. Nemli okullarda soğuktan titriyor, yanan kömürün çıkardığı gaz nedeniyle başı ağrıyor, sürekli üşütüyor; daha otuz yaşında boğaz ağrısına, romatizmaya ve vereme yakalanıyordu. 8 - 9 ay tıpkı bir münzevi gibi yaşıyor, kitapsız ve eğlencesiz bir yalnızlığa itiliyordu. «Meslektaşları onu davet ettiklerinde» diye anlatıyor Çehov, «politik bakımdan güvenilmez olduğu suçlaması yapılıyor; kurnaz kişilerin aptalları korkuttuğu saçma bir şöz... Herşey iğrenç... büyük ve oldukça önemli bir iş yapan insanın alaya alınması. Biliyor musunuz, bir öğretmen gördüğümde çekingenliği ve kötü giyinmesi yüzünden utanıyorum; öğretmenin bu yoksulluğunda benim de herhangi bir biçimde suçlu olduğum duygusuna kapılıyorum» (Gorki 1953, s. 33).

Bu korkunç, ama tamamen gerçekçi tablo, ilkokul öğretmeninin kültür düzeyini, hukuksal ve moral durumunu, maddi koşullarını, yaşam ve çalışma koşullarını göstermektedir.

Lenin, Amerika'da öğretmenin maddi durumu üzerine bilgiler verdi. Orada bir lise öğretmeni yılda 483 dolar ya da 966 ruble alıyordu. Lenin, daha 1913'de üretim güçlerinin ogünkü durumunda öğretmenlere böyle bir maaş verilebileceğini, ancak bunun tüm devlet düzeninin kökten demokratikleştirilmesi koşullarında gerçekleşebileceğini gösterdi (Lenin 1962 m, s. 127).

Binlerce ilkokul öğretmeni 1905 - 1907 arasında işçi ve köylülerin otokrasiye karşı devrimci mücadelesine katıldılar. Devrime katılmaları nedeniyle de 23 000 öğretmen Stolypin karşı - devrim yıllarında meslekten uzaklaştırıldı, sürüldü ya da zindanlara atıldı. Karşı - devrim öğretmenlerin ilerici kanadını yokettiği için ideolojik sapmalar, burjuva ideolojisinin etkisi, milliyetçi ve dinci anlayışlar hissedilir dere-

[illegible] artıtı, umutsuzluk, halkın ve toplumsal ilerlemenin gü[illegible] inançsızlık yaygınlaştı. Bu oldukça zor koşullar altın[illegible] Bolşevikler, Lenin'le birlikte öğretmenler için, onların en iyi demokratik geleneklerinin yeniden canlandırılması için, [illegible] devrim için eğitim cephesini oluşturmak ve asgari programı gerçekleştirmek amacıyla onlarla sağlam bir bağ kurmak için en önde mücadele ettiler.

Devrimci yükseliş yıllarında da öğretmenler büyük bir etkinlik gösterdiler. 1913'ten itibaren pekçok kongre yapıldı, 1913'ün sonunda ve 1914'ün başında II. Tüm Rusya Ulusal Kongresi ve I. Tüm Rusya İlköğretim Kongresi; içinde yüksek okul matematikçilerinin de olduğu ve 1000 kişinin katıldığı II. Matematik Öğretmenleri Kongresi, 1200 kişinin katıldığı Tüm Rusya Fizik - Kimya - Astronomi Kongresi, Tüm Rusya Rus Dili ve Edebiyatı Öğretmenleri Kongresi (1915) ve diğerleri.

Kongreler burjuva ya da onun etkisi altındaki örgütlerce düzenlenmesine rağmen, Bolşevikler bu kongreleri eğitim konusunda Marksist görüşleri ve komünist talepleri öğretmenler arasında yaymada legal bir olanak olarak değerlendirdiler. Lenin'in bu kongrelere verdiği önem, I. Tüm Rusya Eğitim Kongresi vesilesiyle 4 makale yazmasından açıkça anlaşılmaktadır. Kongrenin başlamasından 18 gün önce «İlkokul Öğretmenlerinin Sefaleti», kongrenin sonunda ise «Okullarımız Üzerine» adlı makaleleri gazetelerde yayınlandı. İstatistik verileri değerlendirerek Lenin, bilimsel bir titizlikle Rusya'da eğitimin durumunu çözümledi, ancak ve ancak mevcut düzenin ortadan kaldırılmasıyla devrimci - demokratik değişmelerin yapılabileceği; barbarlık, baskı ve kültürsüzlükten kurtulmanın olanaklı olabileceği sonucunu ortaya koydu.

Yüksek okullardaki durumu Lenin, aydınların ve öğrencilerin devrimci harekette hangi rolü oynadıkları ve hangi görevleri yerine getirmek zorunda oldukları açısından inceledi.

«183 Öğrencinin Zorla Askere Alınması» (1901) adlı makalede öğrencilere yapılan hukukdışı işlemi, Çarlık memurlarının keyfiliğini, üniversite sorumlularının formalizmini açığa çıkardı. Yüksek okul öğrencilerinin elinden temel politik hakları ve akademik özgürlükleri, toplanma ve akademik sorunları tartışma hakkı alınmıştı. Kendi sorunlarını özgürce ve bağımsız olarak tartışmak istiyorlardı. Ama Çarlık memurları, bunu bir huzursuzluk çıkarma olarak gördüler.

Makalede Lenin, öğrencilerin nasıl galeyan içinde olduklarını, polis ve memurların keyfiliğiyle birlikte hoşnutsuzluğun da nasıl büyüdüğünü göstermektedir. Özellikle «öğrenci taleplerinin mütevazi ve saflığı ile baltanın kendi egemenliğinin köklerine» indirileceği görüşünde olan «hükümetin panik içindeki korkusu arasındaki uyumsuzluk» (Lenin 1955 c, s. 417) üzerinde durulmaktadır. Çarlık hükümetinin yüksek okullara karşı tutumunu ve öğrencilerin taleplerine karşı aldığı önlemleri, Lenin zorla askere almanın köleliğe dayalı Rus toplumunun yapısına uygun düşen I. Nikola dönemi ile karşılaştırdı. Halkı, özellikle de işçileri öğrenci mitinglerini desteklemeye çağırdı. Fakat «bu desteği alabilmeleri için» öğrencilerin «yalnız akademik özgürlük için değil, aynı zamanda *tüm halkın özgürlüğü, politik özgürlük* için mücadele etmeleri» (Lenin 1959 a, s. 330) gerekiyordu.

Yüksek okulların durumu ve orada uygulanan polis rejimiyle mücadele etme zorunluluğu «Müfüsin İzi» (1902) adlı makalede ele alındı. Liberal Rus toplumu yeni bakan general Vanovski'nin tumturaklı vaadlerinden «alışılmamış yumuşak» konuşma tonundan pek memnun olmuştu. Burjuvazinin liberal kesimi, Vanovski'ye büyük umut bağlıyordu, konuşmalarını yeni bir çığırın başlangıcı olarak görüyordu.

Öğrenci Karpoviç tarafından öldürülen Eğitim Bakanı Bogolepov'un yerine geçen general Vanovski tarafından ilân

edilen hükümetin «Yeni Çığırı»nın bir yalan olduğu açığa çıktı. «Çarlık başçavuşunun toplumun ve öğrencilerin isteklerinden küçük bir kısmını bile yerine getirebileceğine ciddi olarak inanmış olanlar» artık Vanovski'nin söz ve vaadlerine bel bağlamakla nasıl bir hataya düştüklerinin ve «kendilerini hükümet sirenlerinin göz kamaştırıcı şarkıları ile nasıl uyuttuklarının» (Lenin 1956, s. 66) bilincine varmalıdırlar. Lenin, «Sevgili generalin belgelerinin ve Nikolaus Obmanov'un* emirlerinin otokrasinin kırkyıl boyunca... Rusyanın tüm ilerici ögelerine karşı böyle bir yapma becerikliliğine ulaşan liberal politikasının» (Lenin 1956, s. 67) yeni baskısı olduğunu vurguladı. Hükümetin «hediyesi»nin, «geçici hükümlerin», öğrencilerin örgütlenme hakkının bir karikatürü olduğunu gösterdi.

«Bir yıl geçti» diye yazıyor Lenin, «toplum aynı ölü noktada duruyor. Düzeni tam devlete yakışan yüksek okullar yine çalışamıyor. Yine onbinlerce genç, alışılmış rotalarından çıkmış durumda ve toplum yine aynı soruyla karşı karşıya: Daha neler?» (Lenin 1956, s. 67). «Üç yıldan beri üniversite yaşamı rayına oturamadı, öğrenim aksadı; devlet mekanizmasının tekerleklerinden birisi çalışamaz duruma geldi; bir süre çaresizlik içinde dönmekte, sonra da uzun süre durmaktadır. Bugünkü politik rejim çerçevesinde bu hastalığı esaslı bir biçimde tedavi edecek hiçbir ilâcın olmadığı konusunda artık hiçbir kuşku yok» (Lenin 1956, s. 69 ve devamı).

ÖĞRENCİ GENÇLİĞİN DEVRİMCİ EĞİTİMİ

V. İ. Lenin, öğrenci gençliğin devrimci eğitiminin görevini, onlarda bilimsel ve sosyalist bir dünya anlayışı oluşturmayı, kitleleri otokrasiye, büyük toprak sahiplerine ve kapitalistlere karşı bilinçli mücadeleye ve yüksek toplumsal

* Obmanov (obman=yalan) - Romanov'a dayanılarak yapılmış. (Çn.)

yaşam biçimleri yaratmaya hazırlamaya ilişkin parti genel çalışmasının bir parçası olarak ele aldı.

Lenin'in öğrenci gençliğin politik eğitimine, onun safında devrimci harekete rehberlik etmeye verdiği önem, RSDİP II. Parti Kurultayında yerel örgütlerin raporları için hazırladığı planda öğrenci gençlik için bir bölüm ayırmasından açıkça çıkmaktadır. Planın VII. bölümü olan «İşçi Sınıfından Başka Halkın Diğer Katmanlarında Çalışma ve İttifaklar»'da şunları yazıyor Lenin:

«28) Yüksek okul öğrencileri. Raslantısal ve kişisel ya da organize bir etkileme mi? Öğrenciler arasından pekçok sosyaldemokrat çıkıyor mu? Öğrenci çevreleri, hemşeriler, öğrenci birlikleriyle ilişkiler var mı? Bu ilişkiler nasıl kurulacak? Konferans? Edebiyatın yaygınlaştırılması? Öğrenciler arasında egemen olan ruh hali ve çeşitli ruh hallerinin değişmesi tarihi.

Öğrenci huzursuzluklarına karşı tavır?

Öğrenci gösterilerine katılma? Bu konuda daha önce bilgi elde etme girişimleri?

Propagandist öğrenciler, onların eğitimi?

29) Ortaokullar, liseler, seminerler vb., ticaret okulları? Buralardaki öğrencilerle ilişki kurma türü? Öğrenci çevrelerinde hareketin yeni sıçrayışına karşı tavır? Sohbet toplantısı ya da kurs düzenleme? Liseyi yeni bitirmiş ya da bitirmemiş öğrenciler arasında sosyaldemokratlar var mı? Sohbet toplantıları, konferanslar? Edebiyatın yaygınlaştırılması?» (Lenin 1956 b, s. 292).

Leninist «Iskra», öğrenci gençliği mutlakiyete karşı mücadeleye çekmede büyük bir rol oynadı. Öğrenci hareketinin gelişmesine bütün gücüyle katkıda bulundu. Bu hareketin politik bir harekete, işçi sınıfı ile birlikte mutlakiyet düzenine karşı demokratik mücadeleye dönüşmesine çaba gösterdi. «Iskra»nın önde gelenleri arasında gelişen sosyaldemokrat ajitasyon, «akademik» öğrenci hareketinin politik harekete dönüşmesi sürecini hızlandırdı ve öğrenci gençlikte

sosyaldemokrat görüşlerin oluşmasını teşvik etti.

Leninist «Iskra», kokuşmuş okul rejimine karşı her öğrenci protestosuna kayıtsız kalmadı. 1902 1 (14) aralık 29. sayısında Güney Rusya orta öğretim okulları 1. Kongresi çağrısı yaptı. Tüm öğrencilere seslenerek kongre şu açıklamada bulundu: «Ortaöğretim okullarımız bilgi açlığı içindeki öğrencilerin en mütevazi taleplerini bile doyurmaktan uzaktır; sizlere, ruhu güçlendiren hiçbir şey vermemektedir; sizlerdeki yüksek ilgileri uyarmak için, sizin zihinsel ve ahlâki gelişmeniz, toplumsal faaliyete hazırlanmanız için hiçbir şey yapmamaktadır. İçimizdeki ışığa, hakikata, gerçek bilimsel bilgiye ulaşma çabasını öldürmektedir.» Kongre, gençliğin okulun kendilerine vermesi gereken şeylere ancak kendi güçleriyle erişebileceklerini açıkladı.

Güney Rusya Ortaöğretim Öğrenciler Grubu Merkez Komitesinin çağrısı için Lenin, yazı kuruluna bir not yazdı. Öğrencilerin enerjik girişimini selâmladı ve «yolundan dönmez ve tutarlı bir sosyaldemokrat olmanızdan emin olmak için kendi kendine eğitimini, örgütünüzün temel amacı yapınız» biçiminde öğütledi. Onlara devrimcilerin mücadele eden ordusuna girişte «yerel ya da tüm Rusya sosyaldemokrat örgütle sıkı (ve gizli) ilişki kurmaları»nı önerdi (Lenin 1956 f, s. 277). Bu öğüt, yenibaştan başlamamaları, daha önce başarılanı sürdürmeleri için öğrencilerin güç ve enerjilerini genel sosyaldemokrat harekete yönlendirmeyi amaçlıyordu.

Lenin, öğrenci gençliğe politik özgürlüğü ele geçirmeden akademik özgürlüklere kavuşamayacaklarını bıkıp usanmadan açıkladı. 1900 ve 1901 yıllarında yapılan öğrenci gösterileri, Çarlık hükümetinin öğrencilerle kanlı hesaplaşması, daha sonra öğrencilere yaklaşma girişimleri ve liberal vaadlerde bulunma, öğrencilerde sosyaldemokratlarm haklı oldukları inancını oluşturdu. Bu nedenle 1902 II. Tüm Rusya Öğrenci Kongresi, RSDİP yerel örgütlerine sosyaldemokrat öğrenci örgütlerinin kuruluşuna yardım edilmesi dileğinde bulundu.

Lenin, sosyaldemokratların etkisi altında bulunan ya da onun saflarına katılan devrimci öğrenci gençlikten kendilerini küçükburjuva ve burjuva görüşlerden uzak tutmaları, bu görüşlerin karakterini gözler önüne sermeleri ve bunlara karşı kararlı bir mücadele yürütmelerini öğütledi. RSDİP II. Parti Kurultayında öğrenci gençlikle ilişkiler üzerine hazırlanan karar taslağında Lenin, tüm parti örgütlerine gençliği örgütlenme çabalarında her durumda desteklemelerini önerdi. Tüm öğrenci gençlik gruplarına, kendi üyeleri arasında birlikli ve tutarlı bir sosyalist dünya anlayışının işlenmesi faaliyetlerini önplana çıkarmaları, Marksizmi ciddi olarak incelemeleri, onu Rus halkçı akımı ve Batı Avrupa oportünizmi ile karşılaştırmaları tavsiye edildi. Bu, Lenin'in düşündüğü gibi, Marksist - devrimci kuramı dogmatik olmayan ve bilinçli olarak öğrenmeyi garanti edebilirdi. Lenin, gençliğe aynı zamanda, onları boş idealist laflarla ciddi devrimci eğitimden uzaklaştıran, onlar arasında devrimci çalışmaya karşı ilkesizliği ve vurdumduymazlığı yayan sahte dostlardan korunmalarını öğütledi. Gençliğin politik eğitiminden Lenin, gençliğin ideolojik, kuramsal hazırlığını, onların devrimci mücadeleye pratik katılımları ile birleştirmeyi anlıyordu.

V. İ. Lenin, ayrıca pratik işleme geçişte sosyaldemokrat örgütlerle zamanında ilişki kurulmasına, ağır sonuçlar doğuracak hatadan daha işin başında kaçınmak için, onun kılavuzluğunun göz önüne alınması gerektiğine dikkati çekti.

Öğrenci gençliğin politik - ideolojik eğitimi RSDİP II. Parti Kurultayı çalışma gündemine alındı. Parti Kurultayı, bu sorunu inceledi, Lenin'in önerilerini önemli ölçüde benimsedi. Yalnızca gençliği yanlış dostlardan sakınmaları uyarısına sonuç kararında yer verilmedi. Bu, Lenin'in tasarısında şöyle yer alıyordu: «... ikinci olarak sizleri, içerikten yoksun devrimci ve idealist laflarla, devrimciler ile muhalif akımlar arasında keskin polemik yaratmanın yararsızlığı ve doğuracağı zararlar üzerine darkafalı yakınmalarla ciddi

devrimci eğitimden saptıran gençliğin sahte dostlarından sakınmalısınız. Çünkü bu sahte dostlar, gerçekte devrimci çalışmaya karşı ilkesizliği ve kolaycılığı yaymaktadırlar» (Lenin 1956 g, s. 470). Martov, Makov ve Troçki, Lenin'in uyarısına karşı çıktılar ve Parti Kurultayının bu noktayı reddetmesini sağladılar. Buna rağmen Leninist bu görüş, bolşevik örgütlerinin ve sosyaldemokrat gençliğin ortaöğretim ve yüksek öğretim öğrencileri arasında geniş bir politik - ideolojik çalışmayı harekete geçirdiklerine ilişkin bir belgedir.

RSDİP II. Parti Kurultayından hemen sonra yazdığı «Devrimci Gençliğin Görevleri» adlı makalede Lenin, dikkatleri sosyaldemokrat öğrencilerin oportünist eğilimlere ve gençliğin sahte dostlarına karşı mücadelesinde yoğunlaştırdı. «Öğrencilerin devrimcileştirilmesinden ancak bu devrimcileştirmenin tamamen belli içeriği ve karakteri anlayışı açısından konuşulabileceği kendiliğinden açık değil mi? Bu, örneğin sosyaldemokratlar için ilkönce öğrenciler arasında sosyaldemokrat görüşleri yaymak, kendisine 'sosyalist' ve 'devrimci' adı veren, ama devrimci sosyalizmle hiçbir ortak yanı olmayan görüşlere karşı mücadeleyi ifade etmektedir» (Lenin 1956 a, s. 35).

«Bizim 'sosyal devrimcilerimiz', devrimci öğrencilere örnek olarak genel - politik harekete bağlılığını bildiren ve devrimci durumda fraksiyon kavgasını bir kenara bırakan önceki öğrenci kongrelerini göstermektedirler» (Lenin 1956 a, s. 39 ve devamı). Lenin, bunun parti mücadelesinden uzaklaşmayı, ilkesizlik üretme ve sosyalist konumdan burjuva - demokrat konuma dönme olduğunu - bu Rusya'da burjuva demokrasisinde yalnızca bir fraksiyon olan «sosyal devrimciler»'in sınıf özüne denk düşmektedir - vurgulamaktadır.

Diğer siyasi partilere karşı mücadele, çeşitli akademik öğrenci örgütleri ile asla bir kopukluğu ifade etmez. «Tam tersine ancak belli bir programın hareket noktasında bulu-

nuluyorsa, geniş öğrenci kesimlerinde akademik görüş alanı genişletilebilir; bilimsel sosyalizm, yani Marksizm propagandası yapılabilir, yapılmalıdır» (Lenin 1956 a, s. 44).

1905 ocak ve şubat aylarında yoğun toplantı ve gösteriler, genel öğrenci grevine dönüştü. Bu, devrimci sosyaldemokrat ideolojinin öğrenci saflarına ne kadar fazla nüfuz ettiğini kanıtlamaktadır. RSDİP yerel bolşevik komiteleri, yükselen öğrenci hareketinin yöneticiliğini üstlendiler.

Öğrenci eylemlerinin baskısı altında Çarlık hükümeti, 27 ağustos 1905'te üniversite ve yüksek okullara özerklik verdi. Bu hareketiyle hükümet, bundan sonraki öğrenci eylemlerini engellemeyi ve yüksek okulları düzene sokmayı umdu. Fakat tam tersini elde etti. Feodal - mutlakiyet baskı sisteminde bir gedik açıldı; bu gedikle yeni devrimci akımlar boy gösterdi. Lenin'in sözleriyle bu, cılız ve küçük bir uzlaşma; siyasî çelişkileri hafifletmeyi ve yağma edilenlerin eşkiyalarla bastırılmasını güvence altına alan bu cüce reform, gerçekte mücadelenin muazzam şekilde keskinleşmesine ve mücadeleye katılanların sayısının artmasına yol açtı. Öğrenci eylemlerine işçiler de katıldılar. Özgürlük mücadelesinde öncü sınıf proleteryanın öncülük yaptığı halk gösterileri yapıldı.

Özerkliği hükümetin bir lütfu olarak gören liberal profesörler, öğrenci hareketinin kabarmasını Moskova Üniversitesi'nin kapatılmasıyla karşılık verdiler. Lenin'in söylediği gibi, özgürlüğü, ona ihanet etmek için kulandılar. Ama üniversiteyi kapatmakla sokak mücadelesi yolunu açtılar. «Bu alçak herifler, işçilerin öğrencilere gitmelerini yasakladılar. Ama bununla öğrencileri devrimci işçilere yönlendirdiler. Tüm siyasi sorunları yüzyıllar boyunca bürokrasi ruhuyla doldurulmuş kümesleri açısından değerlendirdiler ve bu kümesi esirgemeleri için öğrencilere yalvardılar. İlk taze esinti, genç devrimci ögelerin kımıldaması, tüm kümeslerin unutulup gitmesine yetti. Çünkü tüm bürokrasinin ve rezaletlerin, Çarlık mutlakiyetinin temeline yönelen rüzgâr şid-

detlendi ve fırtına oldu» (Lenin 1957 a, s. 376 ve devamı). Okulda yürütülen politik mücadele olgularına bakarak Lenin, öğrenci gençliğe profesörlerin gerçek yüzünü gösterdi. «Tüm bu profesörleri, rektörleri, prorektörleri ve Trubezko, Manuilov ve diğerlerinden meydana gelen topluluğu göz önüne getirin... Bunların hepsi, liberalizmin ve anayasal-demokratik partinin en iyi insanlarıdır; para cüzdanının direkt baskısına ve etkisine bağlı olan en idealist, en iyi eğitilmiş ve kişisel çıkar düşünmeyen insanlardır. Ve bu en iyi insanlar, nasıl davranıyorlar? Seçimlerle ellerine verilen ilk gücü, üniversiteyi yönetme gücünü nasıl kullanıyorlar? Devrimden ödleri kopuyor; hareketin genişlemesi ve keskinleşmesinden korkuyorlar. Çoktan alevlendiler; uğruna bol bol hakettikleri şamarı, yani Prens Mestçerski'nin övgüsünü eldè ettikleri duygularını yatıştırmaya çabalıyorlar» (Lenin 1957 b, s. 351 ve devamı).

Öğrenci gençlik içinde Lenin'in yönettiği Bolşevik çalışma ve öğrencilerin ilerici demokratik kesiminin devrimci mücadeleye kazanılması, gençliğin, gözlerini mutlakiyetin karşı-devrimci politikasına, liberal burjuvazinin ikiyüzlülüğüne ve karşı-devrimci tavrına, küçükburjuva hayallerinin kofluğuna ve tehlikesine çevirmesine yardım etti. 1905-1907 arasındaki gözüpek olaylar, öğrencilerin demokratik kesiminde Lenin'in üniversite «reformu»nun ve Çarlık hükümetinin eğitim alanındaki politikasının özünü doğru değerlendirdiği kanısını uyandırdı ve bu kanıyı pekiştirdi. İşçilerin mutlakiyete karşı mücadelelerine katılmakla öğrencilerin bu kısmı, halkla olan sıkı bağlılığı konusunda bilinçlendi; öğrenci gençliğin ve aydınların devrimci hareketteki rolünü kavradı. Şöyle yazıyor Lenin: «Güçlü tarihsel olayların insanları zorla ıssız köşelerinden, tavan arasından ve bodrumlardan çekip çıkardığında ve onları bir *yurttaş* olmaya zorladığında, devrimin hangi muazzam aydınlatıcı ve örgütlü güce sahip olduğunu düşünmeliyiz. Devrimin ayları, bazen onyıllar süren politik durgunluktan insanları da-

ha çabuk ve esaslı eğitir» (Lenin 1958, s. 567). Gençlik, okulun temelden değiştirilmesi konusuna gerçek ilgi duyanların yalnızca işçi sınıfı ve onun öncüsü bolşevikler olduğunu, ülkenin kültürel gelişmesi ve bilimin ilerlemesinde onun rolünü kavradıklarını; mutlakiyete ve polis terörüne rağmen Rusya'da demokratik düzen için mücadele etmeye hazır olduğunu kendi deneyimiyle öğrendi.

İlk Rus devriminin bastırılmasından sonra Eğitim Bakanlığı, devrim yıllarında yüksek okullara tanıdığı tüm «özgürlükleri» ortadan kaldırdı. Karşı - devrim zafere ulaştı. Devrimin bastırılması, burjuva aydınları gibi, öğrenci gençlik üzerinde de moral çöküntüsüne yol açtı. Fakat yeni devrimci kabarma yıllarında öğrenci gençlik yeniden aktif duruma geçti. 1911 öğrenci grevi, buna başlangıç oldu. Fakat yine de öğrencilerin çoğunluğunda politik uyuşukluk hüküm sürüyordu. Cezai önlemler ve ideolojik çöküntü nedeniyle öğrencilerin çoğunluğu «akademizme», spora ve bazı durumlarda bohem yaşamına daldı.

Lenin, ancak ve ancak sosyaldemokrat görüşlerin öğrenci gençliğin bilincine ve yaşamına girmesinin, onun devrimci mücadeleye sokulmasının, öğrenciler arasında hızla yayılmış olan zihinsel çöküşe, burjuva milliyetçiliğine ve dinsel kaderciliğe karşı panzehir olduğunu gördü.

Öğrenci gençliği devrimci mücadeleye sokmakla Lenin ve onun tarafından yönetilen Bolşevik Partisi, bu delikanlı ve kızlarda en yüce duyguları ve yüksek moral özelliklerini geliştirdiler; onları halklarının hizmetine hazır olmaları doğrultusunda eğittiler.

1912'de «Pravda», hükümetin eğitim politikasını şu şekilde nitelendiriyordu: «Yaklaşık iki yıl önce Duma'da bakan A. N. Schwarz tarafından Eğitim Bakanlığının tamamen İçişleri Bakanlığına bağlandığı açıklanmıştı. L. A. Kasso'nun bakanlığa gelmesiyle durum değişti. Günümüzde Eğitim Bakanlığının polis denetimiyle ilgili şeyler üzerinde

İçişleri Bakanlığı üzerinde apaçık etkilendiği saptanabilir» (Dva konkurirujuscich vedomstva 1912).

Schwarz, temel görevinin gençliğin devrimci duygusunu ortadan kaldırmakta yattığını gördü. Kaymakamlıklara gönderdiği bir genelgede öğretim kurumlarındaki tüm faaliyetlerin «ciddi öğrenim» ve «ciddi disiplin» sağlanmasında yoğunlaştırılmasını istiyordu. Ortaöğretim müdürlerini, öğretmenler hakkında onların politik bakımdan güvenilir olup olmadıkları konusunda bilgi verecek ayrıntılı dosya hazırlamakla sorumlu kıldı. Kasso'nun eğitim alanındaki tüm faaliyeti, şu ifade de ortaya konmaktadır: «Okul yaşamını düzene sokmak.» Bunun için «öğrenci gençliği dizginlemek» amacıyla alınacak önlemleri görüşmek üzere belli aralıklarla bakanlık temsilcileri ile ortaöğretim müdürlerinden oluşan özel komisyonlar oluşturuldu.

Polis takibi, gençlikle alay etme ve halkın bilgi açlığına yöneltilen hakaret daha da şiddetlendi. Daha önce de varolan eğitim hakkı sınırlaması, yabancılar için, özellikle yahudiler için Kasso döneminde şovenist bir hoşgörüsüzlüğe büründü. Bu durum, Eğitim Bakanlığına karşı düşmanca bir tutumu olmayan liberal - burjuva pedagoji organı «Eğitim Habercisi» adlı dergi de kanıtlamaktadır (Krş. «Vestnik Vospitanija» 1914, s. 114).

Okul çalışmasının içerik, örgütlenme ve yöntemlerini reforme etme ve yenileştirme konusunda her girişim, okul yaşamının temellerine, sarsılmaz ilkelerine darbe olarak görüldü, kovuşturmaya uğradı. Öğretmen dernek ve birliklerinin faaliyeti durduruldu.

Ortaöğretim okullarındaki büyük eksiklikler, Eğitim Bakanlığı tarafından da saptandı. 1916'da Kiev eğitim müdürlüğünce düzenlenen kongrede resmi pedagojinin temsilcisi M. A. Lopuçovski «Bugünkü Ortaöğretim Okullarındaki Eğitim Sorunu» konulu bir bildiri sundu, Konuşmacı, kötülüğün köklerini eğitimden yalnızca dersi anlayan, dikkati sadece sabır ve belleğin güçlendirilmesine; okulun dalkavuk

ve körü körüne itaat eden kişiler yetiştirmesine çeken, ama kişileri bağımsızlığa ve yurttaş olmaya eğitmeyen bakanlık talimatlarında görüyordu. Profesör V. V. Sinkovski, bu kongrede ortaöğretim okullarının öğrencileri bilgi elde etmeye çabalamaları doğrultusunda eğitmediğini, tersine onları öğretmenin verdiği ile yetinmeye zorladığını ortaya koydu. Okulun öğrencileri işe alıştırmasını ve onların bağımsızlıklarını geliştirmesini talep etti (Krş. Zurnal Ministerstva... 1916, s. 39 ve devamı).

Hattâ bazı eğitim müdürlükleri temsilcileri, ortaöğretim okullarından ve bakanlığın faaliyetinden hoşnut olmadıklarını ifade ettiler. Batı Sibirya Eğitim Müdürlüğü temsilcisi L. N. Lavrenjev, Tomsker Erkek Lisesi'nin açılışında şunları söyledi: «Okullarımızın çöküşü, merkezi yönetimin yüzyıldan daha fazla zamandanberi, bakanlığın kuruluşundan beri süregelen bu politika, okuldaki ağırlık noktasını talimatlara, genelgelere ve öğretim planlarına bağlamaktan ibarettir... Son on yılda ortaöğretim okullarımız, General Vanovski'nin haksız uygulamalarıyla zarar gördü, bir kaosa sürüklendi. Durumun ne kadar üzüntü verici olduğunu, özellikle lise mezunları arasında aşırı eğitim - öğretim çöküntüsü göstermektedir» («Narodnoe abrazovanie» 1914, s. 171).

Eğitim Bakanlığında ortaöğretim öğrencilerinin düşük eğitim düzeyi işaretleri, gittikçe daha fazla ortaya konmaktadır. Olguların baskısı altında Schwarz bakanlığı, lise mezunları arasında düşük bir bilgi düzeyini itiraf etmek zorunda kaldı. Özellikle pekçok mezunun öğretim programında öngörülen edebi yapıtları tanımadıkları; son sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazılarında yazım ve dilbilgisi hataları yaptıkları saptandı. Öğrencilerin fizik ve kimyadaki bilgileri bundan daha iyi değildi.

Kasso'nun bakan olmasıyla liselerde verilen dersler iyileşmedi, tersine daha da kötüleşti. Lise ve ortaokul öğrencilerinin bilgi düzeylerinin daha da düştüğünü gösteren bel-

geler çeşitli kaynaklardan bakanlığa gönderiliyordu.

Kasso'nun mutlakiyetin çıkarı doğrultusunda uyguladığı eğitim politikası, Rusya'nın dürüst insanlarında öfke uyandırdı. Eğitim Bakanlığının faaliyeti, tüm toplumsal kesimlerce eleştirildi; hattâ sağ partiler, kuşkusuz kendilerince, öğrenci gençliğin yatıştırılmasına değil, tersine devrimcileştirilmesine yol açtığı için Eğitim Bakanlığının uygulamalarına duydukları hoşnutsuzluğu dile getirdiler. Kasso, siyasetin okula girmemesi için biribiri ardına engeller dikti. Fakat her özgür düşüncenin baskı altına alınması, öğrenci gençliği, gösteriler yapmasına, egemen durumlara karşı örgütlenmeye itti.

Sağ partiler, öğrenci gençliğin her devrimci ayağa kalkışına karşı acımasız basın kampanyası açtılar. Lise öğrencilerinin politik mücadeleye sokulmalarının, genç kuşağın zihinsel gelişmesi ve toplumsal yaşamın normal akışı için tehlikeli ve zararlı olduğunu ifade ettiler.

1913'de Lenin «Aydınlık» dergisinde «Büyüyen Oransızlık» adlı makalesini yayınladı. Bu makalesinde Kasso'nun okul rejimini ayrıntılarına kadar açığa çıkardı, onun sınıfsal özünü gözler önüne serdi, çeşitli siyasi partilerin Kasso'nun polis pedagojisine karşı takındıkları tutumlarını öldürücü eleştiriden geçirdi. Bu makalesinde Lenin, Vitmer Özel Lisesi'nde eğitim amaçları için toplanan bir grup öğrencinin okuldan atılması ve tutuklanması vesilesiyle «Duma'daki çeşitli partilerin gündeme geçişte Kasso'nun verdiği açıklamalara karşı verdikleri önergeleri» (Lenin 1962 v, s. 568) siyasi açıdan çözümledi. Oktobristlerin verdikleri önergenin formüle ediliş biçimini inceledi ve savundukları yaklaşımı karakterize etti: «Okuldaki politika zararlıdır. Öğrenciler hatalıdır. Fakat onları polis değil, pedagoglar cezalandırmalı. 'Lütufkârlık' yokluğu ve yavaşlık nedeniyle hükümetten memnun değiliz.

Bunlar, anti - demokratik görüşlerdir. Bu, liberal bir muhalefettir: Eski güç sistemi korunacaksa, daha ılımlı kul-

lanılmalıdır. Fakat skandala yol açmadan itidalli bir biçimde döv» (Lenin 1962 v, s. 569).

Daha sonra Lenin, ilericilerin yaklaşımını ele almaktadır: «İlericiler, eğitim politikasını anormal bulmakta, 'düzenin yeniden kurulmasını' (kölelik toplum düzenini) talep etmektedirler. Onlar da eski güç sistemine karşı değiller, tersine onun - ruhsuz, gelişigüzel vb. - şekilde kullanılmasına karşı çıkıyorlar» (Lenin 1962 v, s. 570).

Kadetlerin oldukça ılımlı ve tumturaklı sözlerle örtülmüş önergeleri de gençliğin politikaya çekilmesini mahkûm etti. «Anti-demokratik bir yaklaşım. Hem Oktobiristler hem de Kadetler, polisiye önlemleri, kendi önlemleri yerine *boyun eğen önlemler* talep ettiği için, mahkûm etmektedirler. Sistem, toplantıları dağıtmamalı, onlara boyun eğdirmelidir. Sistemin böyle bir reformla değişmeyeceği, tersine yalnızca allanıp pullanacağı...

Kadetler, hükümete karşı Oktobiristlerden daha sert konuşuyorlar; ve gelişmemiş siyasi ögeler, hem Kadetlerdeki, hem de Oktobiristlerdeki anti-demokratik *tutumun* mutlak olarak aynı olduğunu gözden kaçırıyorlar...

Oktobiristlerin, ilericilerin ve Kadetlerin birbirleriyle pazarlık etmeleri ve ortak bir önergede birleşmeleri, bir raslantı değildir; tersine bu, genelde onların ideolojik - politik dayanışmalarının bir sonucudur» (Lenin 1962 v, s. 571).

Lenin, sosyaldemokratların bu konudaki önergelerinin eleştiriden arınmış olmadığını saptadı, söylenmesi gereken şeyin esasında şu olduğunu ortaya koydu: Sohbet ve konuşmalar, doğal ve sevindiricidir. «Politikaya vakitsiz girdi diye bazılarının mahkûmiyeti, ikiyüzlülük ve obskrantizmdir» (Lenin 1962 v, s. 573).

Trudoviki grubunun gündeme geçişe ilişkin önerisinin formüle edilişi şöyle idi: «1) 9.XII.1912'de bir ortaokulda öğrencilerin pedagojik gözetimi nedeniyle toplumda büyük bir öfkeye yol açan öğrenci gençliğe karşı girişilen kaba şiddet önlemlerinin Eğitim Bakanı'nın, Bay Kasso'nun açık-

lmasında tam bir onay gördüğü; 2) soruşturma sisteminin, Birleşik Bakanlığın, özellikle de Eğitim Bakanı Kasso'nun tüm politikasının kesin bir çöküşe götürdüğü ve yetişmekte olan kuşağı gelecekte ağır huzursuzluklara itme tehdidi taşıdığı göz önüne alınarak Reich Duması, 9.XII'de okuldan uzaklaştırılanların derhal okula alınmalarını; Eğitim Bakanı Kasso'nun açıklamalarının yetersiz bulunmasını; kendisinin derhal görevden ayrılmasını ve gündemin değiştirilmesini talep etmektedir.» (Zikreden Lenin 1962 v, s. 572).

Bu formülasyonla ilgili olarak Lenin şunları yazmıştı: «Trudovikilerin formülünün demokratikliği, *ancak* onun ses *tonunda, yazarın ruh halinde dile gelmektedir*» (Lenin 1962 v, s. 572). Lenin, aynı zamanda liberallerin de «Birleşik Bakanlığın tüm politikasını mahkûm edebileceklerini, fakat Rusya'da demokrat kişinin, liberalin tersine, başka bakanlığı da özde Kasso'nun tutumunu takınmaya zorlayabilecek koşulların olduğunu net bir biçimde aydınlatması gerektiğini vurguluyordu.

Lenin, öğrenci gençliğin devrimci hareketteki rolünü belirledi ve onlarla çalışma yöntemleri üzerinde çalıştı. 1913 haziranında şöyle yazıyordu: «Babalarımızdan daha iyi mücadele ediyoruz. Çocuklarımız daha iyi mücadele edecekler, ve *zafere ulaşacaklar*... Şimdi bir binanın temelini atıyoruz, çocuklarımız bu binayı bitirecekler» (Lenin 1962 a, s. 226 ve devamı). Gençlik, eğitilmeli ve gelecekteki savaşa hazırlanmalıdır. Lenin şöyle diyor: «Eski ve yetişkin kuşağın temsilcilerin sosyalizme babalarının izlediği *yoldan, biçimde ve durumda* değil, zorunlu olarak *başka yollardan* yaklaşan gençliği doğru olarak değerlendirmeyi *anlamamalarına* sık sık raslanmaktadır» (Lenin 1957, s. 164).

KOMÜNİSTLERİN EĞİTİM ALANINDAKİ TALEPLERİ

20. yüzyılın başında, özellikle de 1905 devriminden 1907'ye kadar Rus toplumundaki tüm sınıflar ve resmi partiler, eğitim sorunlarına, genç kuşağın eğitimine, öncelikle

de okula büyük ilgi gösterdiler. Ama bu ilginin nedenleri ve motifleri farklı idi.

Feodal büyük toprak sahipleri ve Oktobristler, eğitim kurumlarını, özellikle de okulu kendi milliyetçi, emperyalist politikaları için bir araç, Obskrantizmin ocağı yapmak istediler. Şiddetli ceza uygulamalarıyla okuldaki «huzursuzluğun» kökünü kurutma amacı güttüler. Öğrenci gençlik arasında her demokratik ve sosyalist hareketi baskı altına almak, genç kuşağın beynine feodal monarşi ideolojisini yerleştirmek istediler.

Büyük toprak sahiplerinin örgüt ve birlikleri, asilzadeler kongreleri ve Eğitim Bakanlığı, bu amacın gerçekleşmesi için çalıştılar.

Asilzade kongreleri, okulun «milliyetçi ve dinsel eğitim temelinde derhal tedavi edilmesi»ni talep ettiler. 1908 asilzade kongresinde Rusya'da tüm yüksek okulların kapatılmasının arzu edilen bir durum olduğunu ifade eden bir karar alındı. 1911'de asilzade toplulukları kongresi, okula nüfuz eden devrimci - demokrat görüşlere savaş açmakla kalmadı, aynı zamanda liberal burjuva eğitim reformlarına da karşı çıktı. Kongrede devrimin korkunç düşmanı Obskurant Purişkeviç, eğitim çalışmasında belli ölçüde akla uygun her değişikliği okulun çöküşü olarak ilân etti. Kongre delegelerinden birisi, B. S. Çebotarev, devrime karşı mücadelenin yalnız yüksek okullarla sınırlı kalmayacağını, aynı zamanda «sosyalizm mikrobunun çoktan sıcak ve rahat bir yuva kurduğu ve devrimci savaşçıların üretildiği» (Çrestomatija... 1936, s. 540) ortaokul ve liselerde yürütülmesi gerektiğini söyledi. Bunun gerçekleştirilmesi için de Çebotarev, «bulaştırıcı ögelerin» okuldan atılmasını, dinsel ve milliyetçi eğitim - öğretime ağırlık verilmesini talep etti. İlk Rus devriminin bastırılmasıyla Çebotarev, ortaokul ve liselerde demokratik bir düşüncenin her ifade edilişini acımasızca yokedilmesinden yana çıktı ve şunları söyledi: «Onların kafalarını koparmak gerekir; bu kafa lisede gizlenmektedir» (Çrestomatija... 1936, s. 379).

çocuk ve gençlerin bilincinin büyük güç şovenizmi ile zehirlenmesinden başka birşey değildi. Militan şovenizm doğrultusunda çocukları eğitme, resmi pedagojinin görüşüne göre proleterya enternasyonalizmi, sınıf mücadelesi gibi görüşlerin Rusya halklarında öğrenciler arasında yayılmasını önleyecekti.

Karşı - devrimciler, Rusya'daki diğer halklara karşı rusla ştırmayı güçlendirmek için Rus okulunu «milliyetçi» okula dönüştürmeyi istediler. Kara köpekler, tüm okullarda dersin Rusça verilmesinde direndiler. Purişkeviç, Rusya halklarının kendi anadillerinde ders görmeleri hakkını duymak istemiyordu.

Liberal burjuvazi, kentlerin bağımsız olmasını istedi; Semstov ve diğerleri «toplumsal» örgütlerin eğitim alanındaki aşırılıkları ile, büyük toprak sahiplerinin çıkarlarını kabaca savunmasından hoşnut olmadığını ifade ettiler. Monarşik eğitim politikasını eleştirmeye, eğitim hakkında ultra - karşı devrimci görüşlere bir diyeceği yoktu, ama eleştirilerinde mevcut rejimin yasallığınm çerçevesini aşmıyordu. Liberal burjuvazi, Çarlığın ortaya koyduğu aşırılıkların öğrenciler ve pedagoglar arasında devrimci - demokrat ve sosyalist duyguları güçlendireceğinden korkuyordu.

Lenin, liberal burjuvazinin karşı - devrimci özünü açığa çıkardı ve şunu ortaya koydu: «Rus liberallerinin 'oluşturdukları' topluluğun devrime, demokrasiye karşı çıkmaları, bir raslantı değildir; tersine - 1905'ten sonra - kaçınılmaz bir olgudur. Burjuvazi, işçilerin bağımsızlığından ve köylülerin uyanışından korktu. Burjuvazi, özellikle zengin olanlar konumlarını sömürücü olarak korumaya karar verdiler: İle devrimse, karşı - devrim daha iyi» (Lenin 1962 w, s. 55). 1913'de Lenin şunları yazıyordu: Bizim liberaller için 'muhalefetin', 'ilericiliğin' bu eski, renksiz ve genel sisinden daha rahat olan hiçbir şey yoktur. Fakat bu sözlerin arkasında gizlenen şey, bir kimsenin hangi dereceye kadar muhalif olduğudur; bunun hangi sınıfa hizmet ettiğidir. Liberaller,

bunları araştırmıyorlar; bunları göstermek, onlara hoş gelmiyor.

Eğitim sorunlarıyla ilgili Kadetler Partisinin program açıklamaları, öğretmenlerin ve halkın demokrat kesimiyle alay etmekten başka birşey değildi. Eğitimin özgürlük, demokrasi ve ademi merkeziyetçilik ilkelerine göre düzenlenmesinden yana olduğu, okula girmede sosyal sınıfa, dine vb. bağlı tüm sınırlandırmaların kaldırılmasından yana olduğunu açıklamasında, ikiyüzlü idi ve samimi değildi. Liberal «oluşturulmuş topluluk», eğitim alanında kapitalist endüstride uğraşanların daha iyi eğitilmesini güvence altına alan, ama egemen sınıfın eğitim tekeline dokunmayan oldukça ölçülü reformlardan yana çıktı. Halkın eğitimi ve bir eğitim reformunun gerekliliği üzerine ikiyüzlü konuşmalarla liberal burjuvazi, aralarında güçlü demokratik duyguların oluşmuş olduğu ilkokul öğretmenleri üzerinde etkisini genişletmeyi umdu. Kadetler, halkın, işçilerin ve köylülerin kültür düzeyini yükseltmeyi hiç düşünmüyorlardı. İstedikleri tek şey, kapitalist endüstrinin ve feodal - burjuva tarımının gereksinim duyduğu çalışkan işçi, tekniker, tarımcı ve gittikçe karmaşıklaşan makine tekniğinin üstesinden gelebilecek mühendisleri garanti etmekti. İlköğretim zorunluluğu getirildikten sonra talepleri, toplumun demokratik kesimi tarafından o kadar fazla desteklenmedi.

Liberaller kongrelerde ve diğer toplantılarda eğitim sorunlarında ilkokul ağının genişletilmesi, ilkokullarda öğretim süresinin uzatılması, öğretim programlarının yenileştirilmesi ve okulun yaşama yaklaştırılmasından yana tavır alırlarken, yani Lenin'in dediği gibi demokrasiyi ve kendilerini zenginlerin eline teslim ederken, aynı zamanda önemli siyasi konularda Çarlık politikasını desteklediler. İlköğretimin temeli olarak ilkokullarda milliyetçi ve dinsel eğitimi iyi karşıladılar. Ortaöğretim okullarında ve yüksek okullarda düzeni sağlamak için önemli önlemlerde Çarlık hükümetini teşvik edip yüreklendirdiler. Liberaller, büyük toprak sahipleri gibi şovenist ve militarist görüşleri, daha ölçülü ve üstü

kapalı olarak, yaydılar. «Şimdi burjuvazi işçilerden korkuyor ve Purişçeviç'le, karşı-devrimcilikle ittifak sağlamaya çalışıyor. Demokrasiye ihanet ediyor, ulusların baskı altına alınmasını destekliyor, onların eşit hakka sahip olmalarına karşı çıkıyor ve işçilerin moralini *şovenist* sloganlarla bozuyor.

Günümüzde ulusların gerçek özgürlüğünü ve tüm ulusların işçilerinin birliğini yalnızca proleterya savunuyor» (Lenin 1962 o, s. 74). «Liberaller, karşı-devrimcilerden en azından *ilkokula* anadille öğrenim görme hakkı tanımalarıyla ayrılırlar. Fakat zorunlu bir devlet dili olması konusunda karşı-devrimcilerle tamamen ayrı görüştedirler» (Lenin 1961 m, s. 59).

Anadilde dersi savunan «Eğitim Habercisi» dergisi, bunun «yabancı ulusların okullarında devlet dilini öğrenmeyi dışlamadığını» açıkladı («Vestnik vospitanija», 1915, s. 37).

Küçükburjuva demokrasisi, gerçi Çarlığın eğitim politikasından hoşnut olmadığını ifade ediyordu, ama burjuva ve proleter ideoloji arasında bölünmüş ikili sınıf karakteri nedeniyle yalpaladı durdu.

Küçükburjuva demokrasisinin eğitim politikası, en kapsamlı ve en açık ifadesini I. Tüm Rusya İlköğretim Kongresi'nin kararında buldu. Bu kongrenin özel koşullar altında, daha doğrusu İçişleri Bakanlığının belirlediği çalışma koşulları altında (başkanlığını Çarlık hükümetinin görevlendirdiği Mamotov yaptı) cereyan ettiği göz önüne alındığında ve kongre sonuç kararının kaleme alınmasında karşı-devrimci ögelerin okula politik bir nitelik veren tüm denemeleri engellemeye çalışmalarına rağmen, pekçok kongre üyesi demokrasi anlayışı içindeydi. Bu, Bolşevik Partisinin bazı kongre delegeleri üzerindeki etkisiyle açıklanabilir.

Halkçı partiler, kent ve köyde yaşayan kitleler arasında burjuva-feodal düzende birlikli bir okul yaratılabileceği, herkesin öğrenim hakkına sahip olabileceği hayâlini yaydılar. Bu türlü hayâllerin savunucuları, okul oluşturma üze-

rine bu türden her hayâlci görüşlerin savunucuları, çeşitli pedagoji toplulukları ve halkçı partilerin pekçok pedagoji dergileri vardı. Proleteryanın bu dönemde dikkatini ilköğretime ve gerçek bir ilkokulun yaratılmasına çevirmesi, bir yandan gelişen politik bilinç ve kendisinin toplumsal çıkarlarıyla, diğer yandan da her demokratik, Çarlığa yönelik her hareketin başında bulunması, emekçilerin çıkarlarını savunması ve 1905 - 1907 devriminin çökertilmesinden sonra demokratik talepler için mücadeleyi devam ettirebilecek biricik güç olmasıyla belirlenmişti.

Rus proleteryasının sınıf mücadelesinde edindiği deneyimler ve uluslararası sosyalist hareketin deneyimleri temelinde Lenin, Marx ve Engels'in kendi zamanlarında ele aldıkları proleter eğitim - öğretim programını yeni tarihsel koşullarda geliştirdi ve zenginleştirdi.

Rusya Sosyaldemokrat İşçi Partisi program taslağının hazırlanmasında Lenin, proleteryanın ilköğretime yönelttiği talepleri ele aldı. RSDİP'in ilköğretim alanındaki program taleplerinin temelinde «Emeğin Kurtuluşu» grubunun G. V. Plechanov tarafından ele alınan program taslağı vardı. Ama ideolojik yöneticiliğini ve organizatörlüğünü Lenin'in yaptığı «Iskra» yazı kurulunca hazırlanan program taslağında yeni hususlar yer alıyordu: kilisenin devletten ayrılması, okulun kiliseden ayrılması; iki cinsiyetten çocuklara 16 yaşına kadar genel meslek eğitimi, genel bir öğrenimi güvence altına alacak maddi koşulların yaratılması vb. RSDİP II. Parti Kurultayı, «Iskra» yazı kurulunca hazırlanan program taslağını kabul etti. Eğitim sorunlarına ilişkin asgari programın talepleri şunlardı: Demokratik cumhuriyet aşağıdaki hususları gerçekleştirmelidir:

«8. Halkın okul öğrenimini anadilinde yapması hakkı. Bu hakkın güvence altına alınması için okulların devlet tarafından açılması ve özerk yönetime sahip olmaları. Toplantılarda her yurttaşın kendi anadilini kullanması hakkı. Tüm yerel ve devlet kurumlarında devlet dili yanında anadilin konuşulması.

13. Kilisenin devletten, okulun kiliseden ayrılması.

14. 16 yaşına kadar her iki cinsiyetten çocuklara parasız ve zorunlu genel eğitim ve meslek eğitimi verilmesi. Yoksul çocuklara devletçe yiyecek, giyecek ve öğrenim araçları sağlanması» (RSDİP programından alıntı özet. 1966, s. 394).

Program, eğitimle ilgili başka noktaları da içermektedir: Bunlar, zümre farklarının kaldırılması; cinsiyet, din, ırk ve milliyet farkı gözetmeksizin tüm yurttaşların eşit hakka sahip olmaları. Bunlar eğitim alanında tüm zümresel, dinsel, ulusal ve diğer ayrıcalıkların ortadan kaldırılması için büyük bir öneme sahip taleplerdi.

İşçi sınıfını, bedensel ve ahlâki çöküşten korumak ve onu özgürlük mücadelesine yetenekli kılmak için parti özellikle şu taleplerde bulundu:

«5. Okul çağındaki (16 yaşına kadar) çocukların patronlarca çalıştırılmasının yasaklanması, gençlerin (16 - 18 yaşlar) çalışma sürelerinin 6 saatle sınırlandırılması» (RSDİP parti programından alıntı. 1966, s. 394).

«7. Kadınların çalıştığı tüm işyeri, fabrika ve diğer işletmelerde bebek ve çocuklar için kreş açılması» (KPSS V rezoljucijach... 1954, s. 41).

RSDİP'nin programına Marx ve Engels'in ortaya koyduğu temel ilkeler, damgasını vurdu; ama programda yeni noktalar da vardı: Anadilde öğrenim hakkı, yoksul çocuklara devletin yiyecek, giyecek ve öğrenim aracı sağlaması, 16 yaşına kadar çocukların patronlarca çalıştırılmasının yasaklanması, ve fabrika ve işletmelerde kreşler açılması.

Okul çağındaki çocukların patronlarca çalıştırılmasının yasaklanması konusunda programın talebi, 16 yaşına kadar her iki cinsiyetten çocuklara parasız ve zorunlu genel ve meslek eğitimi verilmesi talebi ile sıkı bağlantı içindedir. İlk bakışta programın okul çağındaki çocukların çalıştırılmalarının yasaklanmasına ilişkin tezlerinin, Marx'ın fabrikalarda çalışan çocukların gördükleri işin yaşlarına uygun yasal düzenleme içine alınması talebini ortaya koyduğu «Geçici

Merkez Komitesi Delegelerine Bazı Konularda Direktifler»'deki anlayışla çeliştiği söylenebilir. Fakat Marx'da söz konusu olan fabrika ve atelyelerde çalışan çocuklarla ilgilidir. Onları bedensel ve zihinsel çöküntüden korumak için Marx, asgari talepler ortaya koydu; çocuk işçiliğinde normlar ortaya koymak, üretimde çalışan çocuklara zorunlu ilkokul öğrenimi sağlamak.

Marx'ın bu tezleri ortaya koyduğu zamanda 16 yaşma kadar çocukların parasız ve zorunlu genel - mesleki eğitimini, bu bağlamda da okul çağındaki çocukların ücret karşılığı çalıştırılmasının yasaklanmasını toplumsal ilerlemenin acil talebi olarak önermeyi olanaklı kılacak koşullar (ekonomik, kültürel, pedagojik) henüz yoktu.

RSDİP II. Parti Kurultayında eğitimle ilgili olarak kabul edilen talepler, zamanın en ileri talepleri idi. Bu yıllarda Rusya'da genel ilkokul öğretiminin (2 - 3 yıllık) ilk kez tartışılmaya başlandığı, hükümetin çocukları ilköğretimden geçirmeyi olanaksız gördüğü göz önüne alınırsa, 16 yaşına kadar çocuklara genel ve meslek eğitimi verilmesi talebinin ilkesel ve pratik anlamı kavranabilir.

Parti programı, eğitim alanında kuşkusuz pekçoğuna değil, ama bazı önemli yan sorunlara değindi. Örneğin okul tipleri ve okul yönetimi vb. Programda eğitimin partinin önerisi doğrultusunda oluşturulmasına ilişkin ilkesel temelleri formüle edildi. Programdaki bazı hususlar, derin bir kuramsal temellendirmeyi gerektiriyordu. Örneğin çokuluslu bir devlet koşullarında okullarda resmi dil ve anadili sorunu, okulun kiliseden ayrılması sorunu vb.

Bu nedenle RSDİP II. Parti Kurultayından Büyük Ekim Devrimine kadarki sürede hem Lenin'in çalışmalarında hem de parti yayın organlarında programın talepleri, yalnız popülarize edilmedi, aynı zamanda geliştirildi, yeni görüşlerle ve içerikle zenginleştirildi (Krş. örneğin B. Kirov 1969).

Özellikle anadilde eğitim - öğretim hakkına büyük özen gösterildi. Anadilde öğrenim müzmin • politik sorunlardan

birisi idi. 1913 - 1917 yılları arasında daha da keskinleşti. Şiddetlenen emperyalist ruslaştırma politikasına yerel milliyetçilerin, Polonya, Ukranya, Yahudi vb. yükselmesi eşlik etti. Ancak Bolşevik Partisi tarafından yönetilen işçi sınıfı, proleterya enternasyonalizminin ilkelerine sadık kaldı. Acımasız milliyetçilik politikasına karşı, eşit haklara sahip uluslar topluluğu politikasını çıkardı.

Çarlık, Rus İmparatorluğuna dahil pekçok halkın okullarda anadilde öğrenim hakkını kaldırmıştı. Şubat Devrimi'nden kısa bir süre önce Çarlık hükûmeti, yabancı ulusların okullarında ilk iki sınıfta anadilde öğrenim yapmaya izin veren genelgeler çıkardı. Fakat demokrasi düşmanları, bu yoksul izne karşı cephe aldılar.

Egemen sınıflar, zorunlu devlet dili konusunda aynı görüşe sahiptiler. Fakat zorunlu devlet dili ne demekti? Bu, Rusya'da Rus olmayan ve nüfusun %60'ını oluşturan halkın Rus dili konuşmaya zorlanması idi.

Demokrasi düşmanlarının Çarlığın ruslaştırma politikası lehine zorunlu devlet dilini savunmak için öne sürdükleri gerekçeler, kısa ve açık idi: Tüm yabancı ulusları sıkıca avuç içine almak ve onların «disiplin dışına çıkmalarına» izin vermemek, Purişkeviç'in adamları, diğer ulusların dillerine verdikleri adlandırma olan «köpeksi ağızları» tamamen yasaklamaya hazırdılar.

V. İ. Lenin, «Ulusal Sorun Üzerine Tezler»'de sosyaldemokrasinin ulusların her zorunlu eşit haklarını talep ettiğini, yozlaşmış şu veya bu ulusun ayrıcalığına karşı mücadele ettiğini vurguladı. «Özellikle» diyerek devam etmekte ve şunları yazmaktadır: «Sosyaldemokrasi bir 'devlet' dilini reddetmektedir. Rusya'da böyle bir dil gereksizdir. Çünkü Rusya'da nüfusun onda yedisi, bağımsız bir devlette bağımsız bir okulun mevcudiyetinde ekonomik ilişkilerin gerekleri temelinde, bazıları için herhangi bir 'devlet' dili ayrıcalığı olmadan, birbirleriyle kolayca anlaşma olanakları bulabilen akraba slav kavimlere mensuptur» (Lenin 1962 r, s. 236).

Zorunlu bir devlet dilini kanıtlamak için liberaller, demagojik bir biçimde yüce ve güçlü Rus dilinin yabancı uluslara kültür değerlerini kazanmalarını olanaklı kılacağını ileri sürdüler. Onlara Lenin, şöyle yanıt verdi: «Siz liberal beyler! Biz, Turgenyev, Tolstoy, Dobroyubov ve Çernişevski'nin dilinin yüce ve güçlü olduğunu sizden daha iyi biliriz. Rusya'daki tüm ulusların ezilen sınıfları arasında, hiç fark olmadan, mümkün olduğu kadar içten bir topluluk ve dostça bir birlik oluşmasını sizden daha acil istiyoruz. Ve biz Rusya'daki her yurttaşın yüce Rus dilini öğrenme olanağına sahip olmasından yanayız. Ama bir şeyi istemiyoruz: *Zorlamayı*. İnsanları sopayla cennete sokmak istemiyoruz» (Lenin 1961 m, s. 60 ve devamı).

Lenin, yüce Rus dilinin herhangi bir kişinin onu dayakla öğrenmesine gereksinimi olmadığını söyledi. Ve toplumsal yaşamın tüm akışının ulusları birbirlerine yaklaştıracağını vurguladı. Fakat başka ulusları Rus dilini öğrenmeye zorlamanın özellikle düşmanlığı pekiştireceğini, milyonlarca yeni kavgalar yaratabileceğini; huzursuzluğu ve karşılıklı güvensizliği güçlendirebileceğini belirtti.

Demokrasi düşmanlarının ve burjuva liberallerinin milliyetçiliğe karşı mücadelede, 1909, 1913 ve 1914 yıllarındaki çalışmalarında küçükburjuva «ulusal kültürel özerklik» sloganını acımasız bir biçimde eleştirdi. Lenin'e göre «ulusal kültürel özerklik» programının temel kötülüğü, onun daha rafine ve mutlak, tam bir milliyetçilik gerçekleştirmeyi göz önüne almasıdır.

«Ulusal Politika Sorunu Üzerine» adlı çalışmasında Lenin, demokratik devletin «çeşitli dillerin *tam özgürlüğünü* tanımak ve dillerden birisine ayrıcalık tanımayı reddetmek» zorunda olduğuna dikkati çekti (Lenin 1961 f, s. 220). Lenin'in görüşüne göre eğitim sisteminin uluslara göre bölünmesi, yalnızca «ulusları birbirinden ayırmaya götürür... şovenizmin yükselmesine yol açar.» Buna karşılık işçi sınıfı, ulusların yakınlaşmasını, «Tüm ulusların işçilerinin birliği-

ni, onların *her türden* şovenizme karşı, milliyetçi üstünlüğe karşı ve *her türden* milliyetçiliğe karşı ortak mücadele etmelerini hedeflemek» zorundadır (Lenin 1961 f, s. 221).

Lenin, tüm bu sorunlara büyük politik bir değer biçti. Onları sık sık ele aldı. Onları tekrar tekrar işledi. Ulusların ve dillerin eşit hakka sahip olmaları, tüm halkların anadilde öğrenim yapma hakları sorununun yeni yönlerini ortaya çıkardı.

«Ulusal Sorun Üzerine Eleştirel Görüşler» adlı makalede Lenin, ulusal kültür sorununu inceledi. «Ulusal Kültür» sloganının arkasına feodal büyük toprak sahiplerinin ve burjuvazinin gizlenmiş olduğunu söyledi. «Ulusal kültür - büyük Rus, Polonya, Yahudi, Ukranya vb. - adı altında demokrasi düşmanları ve dinciler, sonra da *her* ulusun burjuvazisi kendi karşı - devrimci ve kirli işlerini yürütmektedirler...

Ulusal kültür sloganı, bir burjuva yalanıdır (sık sık demokrasi düşmanları ve dincilerin). Bizim sloganımız ise demokrasinin ve tüm dünya işçi hareketinin uluslararası kültürüdür» (Lenin 1961 i, s. 7 ve devamı).

Her türden burjuva milliyetçileri, ulusal ve uluslararası kültür kavramını birbirlerini dışlayan kavramlar olarak ele almaktadırlar. Burjuva milliyetçileri, uluslararası kültürün ulusal kültüre karşı olmadığını kavrayamadılar.

«Her ulusal kültürde - gelişmemiş olsa bile - demokratik ve sosyalist ögeler vardır. Çünkü *her* ulusta yaşam koşulları kaçınılmaz bir biçimde demokratik ve sosyalist bir ideolojiyi doğuran emekçiler ve ezilen kitleler vardır. Fakat *her* ulusta burjuva (bazı durumlarda buna ek olarak karşıdevrimci ve dinci) kültürü de vardır, özellikle 'ögeler' biçiminde değil, tersine *egemen* kültür olarak» (Lenin 1961 i, s. 8 ve devamı).

Lenin, «uluslararası kültür, demokrasi ve dünyanın tüm işçi hareketi sloganı»'nın «*her* ulusal kültürün burjuva kültürüne, *her* ulusun burjuva milliyetçiliğine denge olarak

onların *yalnızca* demokratik ve sosyalist ögelerini alabilmesini» (Lenin 1961 i, s. 9) ifade ettiğini açıkladı.

«Proleteryaya hizmet etmek isteyen kişi, tüm ulusların işçilerini birleştirmelidir ve burjuva milliyetçiliği ile, hem *kendisinin* hem de yabancıların, azimli bir biçimde mücadele etmelidir. Ulusal kültür sloganı uğruna savaşan kişi, Marksist değildir, milliyetçilere mensup bir kılkuyruktur» (Lenin 1961 i, s. 10).

«Her modern ulusta iki ulus vardır, ulusal sosyaller vardır. Her ulusal kültürde iki ulusal kültür vardır. Purişkeviç, Guçkov ve Struve'nin büyük Rus kültürü, bir de Çernişevski ve Plechanov tarafından temsil edilen büyük Rus kültürü vardır. Almanya'da, Fransa'da, İngiltere'de, Yahudiler'de vb. olduğu gibi Ukranyalılar'da da bu türden *iki türlü* kültür vardır» (Lenin 1961 i, s. 17).

Lenin, burjuva milliyetçiliği ile proleterya enternasyonalizmini, ulusal sorunda iki dünya anlayışını, iki politikayı ifade eden, birbirleriyle uzlaşmaz düşman ilkeler olarak ele aldı.

Her ulusal kültürde iki kültürün olduğuna ilişkin Leninist kuram, hem ulusal sorunun hem de eğitim, eğitim sistemi ve genç kuşağın eğitimi sorunlarının doğru çözümüne katkıda bulundu. Leninist kuram, uluslararası proleteryayı, Bolşevik Partisini ve tüm ilerici toplumsal güçleri, egemen sınıfların elinde gençliği çürütmek, onları burjuva milliyetçiliği ile zehirlemek, başka halklara karşı hoşgörüsüz yetiştirmek için kullanılan milliyetçi eğitime karşı mücadele etmeleri için donattı.

Bu kuramın pedagoji için ifade ettiği anlamı kavrayabilmek için Rusya'da yalnız demokrasi düşmanları, oktobiristler ve kadetlerin değil, aynı zamanda tüm ulusların ezilen sınıflarının tüm parti ve örgütlerin ortaya koydukları eğitim - öğretim programlarında gençliğin eğitimini milliyetçilik açısından ele aldıklarını göz önüne almak gerekir. Bu bağlamda Lenin, milliyetçilik propagandası «tüm sağ parti-

ler ve *resmi* kurumlar tarafından desteklenmektedir. Her köy okulunda, her kışlada ve kilisede yapılmaktadır» (Lenin 1961 b, s. 99) diye yazmaktadır.

Lenin, burjuva milliyetçiliği ve milliyetçi eğitimle mücadele etti; enternasyonalizmi, kozmopolitizmle karıştırmamak gerektiğini belirtti.

«Bize, tüm Rusya'da sınıf bilinci olan proleteryaya ulusal onur yabancı mı? Hayır! Dilimizi ve ülkemizi seviyoruz; emekçi kitlelerin (yani tüm nüfusun onda dokuzu) bilinçli yaşam sürmeleri, demokrat ve sosyalist olmaları için çok çalışıyoruz» (Lenin 1970 a, s. 92).

Eğitim alanında proleter program taleplerinden birisi, kilisenin devletten, okulun kiliseden ayrılması idi. Bu talep, Komünist Partisinin dine karşı tutumu gibi, Lenin'in yapıtlarında bilimsel olarak temellendirildi. Lenin, işçilerin ekonomik bakımdan ezilmelerinin, her türlü politik ezilmeye, sosyal bakımdan horlanmaya, zihinsel ve ahlâki yaşamın kabalaşmasına yol açtığını kanıtladı. Kitlelerin zihinsel boyunduruğunun bir türünü Lenin dinde gördü. Onun tanımına göre din, «kapitalin kölelerinin, kendi insan yüzlerini içinde... boğdukları bir tür kalitesiz içkidir» (Lenin 1970 d, s. 71).

Yurttaşları kiliseye bağımlılıktan kurtarmak için, Ortaçağ kalıntılarına, çeşitli mezheplere mensup insanlar arasındaki eşitsizliğe son vermek için, toprak beylerine ve olası sömürücülere dur demek için sosyaldemokrasi, kilisenin devletten ve okulun kiliseden ayrılmasını talep etti.

«Sosyalizm ve Din» adlı makalede Lenin, daha sonra sık sık ele aldığı ve geliştirdiği, bugüne kadar da öneminden hiçbir şey yitirmeyen dinin devlete karşı özel bir konu olduğunu, ama proleterya partisine karşı asla özel bir konu olmadığını ortaya koydu. Komünist Partisi, sınıf bilinci olan ve sosyalizm uğruna mücadele eden ilerici savaşçıların bir birliğidir. O, dini inanç biçiminde ortaya çıkan cahilliğe karşı kayıtsız davranamaz. «Dine karşı mücadele» diye ya-

yor Lenin, «soyut - ideolojik propagandaya indirgenemez, tersine dinin toplumsal köklerinin ortadan kaldırılmasını amaçlayan somut sınıf hareketi pratiği ile ilişki içine konmalıdır» (Lenin 1970 e, s. 407).

Proleterya partisi programına ilişkin açıklama olarak Lenin, «Köy Yoksullarına» adlı makalesinde tüm halkın yaşamını düzeltmek için parasız öğretimin çok önemli olduğunu, bunun kırsal kesimde özel bir öneme sahip olduğunu belirtti» (Lenin 1956 d, s. 401).

Lenin RSDİP II. Parti Kurultayında kabul edilen taleplerini ayrıntılı olarak inceledi. Öğrenci gençliğin her devrimci görüşünü ve bağımsızlık isteğini hararetle destekledi, etkinliklerinde tutarlı sosyalist bir dünya anlayışını öne çıkarmalarında öğrenci gruplarına yardımcı oldu.

Komünist Partisi, temel örgütsel - pedagojik sorunlara karşı tutumunu Leninist anlayışa göre belirledi. Özellikle ilköğretimin düzenlenmesi ve yönetimi sorununu tutarlı demokratik bir çözüme kavuşturdu. Bolşevikler, basında, Duma'da ve tüm legal örgütlerde okulların sevk ve idaresinin yerel okul yönetim organlarında toplanması gerektiği ve halkın buna katılmasının sağlanması gerektiği anlayışını bıkıp usanmadan söylediler.

Biçim bakımından benzer, ama karakter bakımından farklı bir talebi küçükburjuva demokrasisi de ortaya koydu. Bu da eğitimin sevk ve idaresinin yerel yönetim organlarına bırakılmasını talep etti; ama bu talep Çarlık koşullarında gerçekleştirilecekti ve yerel yönetim organları da merkezi yönetim organlarından bağımsız olacaktı. Buna karşılık proleterya demokrasisi, burjuva - demokratik devrimin zaferine ve bunun sosyalist devrime büyümesine bağlı olarak eğitimin sevk ve idaresinin yerel yönetim örgütlerine verilmesi talebinde bulundu.

Bolşevik basın, okulun bakanlığın baskıcı bürokratik genelgelerinden kurtarılması ve yerel organlara okulu so-

mut ve akla uygun bir biçimde yönetme olanağının verilmesi talebini savundu.

Böylece Ekim Devrimi'nden önce Bolşevik basında eğitim sistemi sorununa ilişkin proleter yaklaşım ortaya kondu. Bununla birlikte bu sorun, burjuva ve küçükburjuva pedagoji dergilerinde yapıldığı gibi, kapsamlı ve ayrıntılı olarak ele alınmadı. Çünkü Bolşevik basının oldukça önemli ayrıntılar olmasına rağmen, okulda ders basamaklarının bölünmesi, çeşitli derslerin ders dağıtım çizelgesinde koordine edilmesi vb. sorunlara ayıracak zamanı yoktur. Tüm dikkatini, eğitim sisteminde önemli olanda, yani okulun birliğinde topladı. Bolşevik Partisi, burjuva ve küçükburjuva demokrasisinin tersine okulun birliği sorununu, salt pedagojik bir sorun olarak değil, tersine toplumsal bir sorun olarak ele alıyordu. Sınıfsal okulun özü hakkında Leninist yorumdan hareket eden ve burjuva - demokratik pedagojinin birlikli bir okul yaratılması talebini destekleyen Parti, gerçek birlikli bir okulun, gerçek bir işokulunun ancak sosyalist devrimin zaferi sonunda olanaklı olacağına işaret etti.

Bolşevik basın, tüm okul yaşamının demokratikleştirilmesi (yöneticilerin seçilmesi, yönetimde yoldaşlık ve öğrencilerin kendi kendilerini yönetmeleri vb.) görüşünü yaydılar ve temellendirdiler. N. K. Krupskaya (1864 - 1938), A. V. Lunaçarski (1875 - 1933), M. N. Pokrovski (1868 - 1932) ve diğer Marksist pedagoglar, legal ve illegal tüm olanaklardan yararlanarak - eğitim kongreleri, burjuva demokratik basın - öğretmen ve öğrencilerin polisce izlenmelerine, baskıcı formalizme ve okulun yaşamdan kopukluğuna karşı mücadele ettiler. Eğitim - öğretimin organizasyon ve yöntemlerinde Ortaçağ kalıntılarını sert biçimde eleştirdiler; çocuğun öğrenmede bağımsızlığının geliştirilmesinden yana çıktılar.

Büyük Ekim Sosyalist Devrimi'ne hazırlık günlerinde Lenin, proleteryanm eğitim alanındaki taleplerini yeniden ele aldı; onları gözden geçirdi, genişletti ve zenginleştirdi.

«Nisan Tezleri», burjuva - demokratik devrimden sos-

yalist devrime geçiş mücadelesi için parti ve proleteryayı somut ve temellendirilmiş bir planla donattı. Bu geçiş için kursların düzenlenmesinde Bolşevik Partisi, eski programa bağlı kalamazdı. RSDİP (B)'nin 1917 VII. Tüm Rusya Konferansında, 1903'te Parti Konferansında kabul edilen parti programı gözden geçirildi. Parti programının gözden geçirilmesi sorununa ilişkin olarak Lenin tarafından okunan sonuç kararının 5. maddesi şöyleydi: «Asgari programın pekçok yerinde eskimiş ekonomik bölümünün ve eğitime ilişkin noktaların tamamen yeniden ele alınması» (Lenin 1959 b, s. 272).

1917 haziranında Lenin'in redaksiyonu altında ve onun önsözüyle «Parti Programının Gözden Geçirilmesine İlişkin Materyaller» broşürü yayınlandı. Önsözde Lenin, değiştirilen program taslağında eğitime ilişkin noktaların N. K. Krupskaya tarafından kaleme alındığını belirtti (Krş. Krupskaya 1966, s. 15 ve devamı) ve şunları yazdı:

«Okuyucunun eski ve yeni program metinlerini karşılaştırmasını kolaylaştırmak için her iki metni aşağıdaki şekilde bastık:

Yeni metinde değişmeden kalan eski programın kısımları normal yazıdır.

Yeni programda yer almayan kısımlar ise italik yazıdır;

Eski programda olmayan yeni programın kısımları ise etli ve siyah harflerle yazılıdır» (Lenin 1959 f, s. 467).

Program taslağının bu kısmı şunları öngörüyor:

«8. Halkların, öğretimi kendi anadillerinde yapmaları hakkı. Bunun için devlet ve yönetim hesabına açılacak zorunlu okulların kurulması, bu hakkı garanti altına alacaktır... Yerel kamu ve devlet kurumlarında **devlet dili yanında** anadilin konuşulması; **zorunlu devlet dilinin kaldırılması.**

... 13. Kilisenin devletten ve okulun kiliseden ayrılması; **okulun tamamen dünyeviliği.**

... 14. **Her iki cinsiyetten tüm çocukların 16 yaşına kadar parasız, zorunlu genel ve politeknik eğitimi (üretimin**

temel dallarının kuramsal ve pratik temellerini aktaran); ders ile çocukların toplumsal - üretici işleri arasında sıkı bağlılık.

15. Tüm öğrencilere devlet hesabına yiyecek, giyecek ve öğretim araçlarının sağlanması.

16. Eğitimin yerel yönetimin demokratik organlarının eline vermek; Okul programlarının yürütülmesinde ve öğretmenlerin seçiminde merkezi gücün işe karışmasını önlemek; öğretmenlerin halk tarafından seçilmesi, istenmeyen öğretmenlerin meslekten uzaklaştırılması hakkı» (Lenin 1959 f, s. 474 ve devamı).

İşçi sınıfını bedensel ve ahlâksal çöküntüden korumak ve özgürlük mücadelesine yetenekli kılmak için Parti, şunları talep etti:

«5. Okul çağındaki normal çocukların (16 yaşına kadar) patronların kendileri için çalıştırmalarının yasaklanması; genç işçilerin (16 - 20 yaşlar) çalışma süresinin dört saatle sınırlandırılması; sağlığa zararlı üretim dallarında ve madenlerde gece çalışmasının yasaklanması» (Lenin 1959 f, s. 476).

Yeni eğitim programı, eskisinden önemli derecede farklı idi. 13. madde şu şekilde genişletilmişti: «Okulun tamamen dünyeviliği». Açıklamalarda N. K. Krupskaya, «Okul ve kilisenin ayrılması, okulun dünyeviliğini garanti etmez» diye yazıyordu. Okulun kiliseden ayrılmasına «zorunlu din dersinin de katılması»'na haklı olarak işaret etti (Krupskaya 1966, s. 15). 14. madde yeniden ele alındı. Burada yeni olan politeknik öğretim ve dersin çocukların toplumsal - yararlı işleriyle sıkı bağlantısı idi. N. K. Krupskaya, bu değişmeyi okulun amacının uzman yetiştirmek olmadığı, tersine çalışmaya yetenekli insanlar yetiştirmek olduğu görüşüyle temellendirdi. «Politeknik Öğretim» kavramının «hem tarım işindeki hem de teknik ve zanaat işindeki dersi» kapsadığını belirtti. «Ancak ders ile toplumsal - üretici işin birleşmesiyle modern okulun sınıfsal karakteri ortadan kaldırılabi-

lir». Dersin üretici işe bağlılığının zorunluluğu, «Çocuk ve gençlerin - okulun yardımıyla - üretime katılması talebi yükseltilmeden 16 yaşın altındaki çocuklara iş yasağı getirme»nin yanlış olacağı görüşüyle temellendirildi (Krupskaya 1966, s. 15 ve devamı).

Tüm öğrencilere (yalnız yoksullara değil) devlet hesabına yiyecek, giyecek ve öğretim malzemeleri sağlanması talebi yeni idi. Krupskaya, bu talebi, yiyecek, giyecek gereksinimi olmayan çocuk sayısının, gereksinimi olan çocuk sayısından önemsiz denecek derecede az olmasıyla temellendirdi. Öte yandan okulda çocukların «zengin» ve «yoksul» olarak ayrılmasını pedagojik açıdan uygun bulmadığını söyledi, bu nedenle de eski programdaki bu noktanın değiştirilmesini önerdi.

Eğitim işlerinin yerel yönetimlerin demokratik organlarına devredilmesi, halkların öğretmenleri seçme ve görevden alma hakkı talebi de yeni idi. Açıklamalarında Krupskaya, öğretmenlerin halk tarafından seçilmesi konusunu vurguladı; burada, okulu ve halkı birbirlerine yaklaştırmak, halkı eğitim işlerine çekmek ve eğitim sisteminin bürokratik karakterini ortadan kaldırmak için güçlü bir araç gördü.

Yeni program taslağı, eğitim alanında zamanı için ileri demokratik talepleri kapsıyordu.

Bu bağlamda Krupskaya, şunları söyledi: «Okulu, ortaokul ve lise ile meslek okuluna ayırmak, eğitimi azınlıktaki onbinler için yüksek öğretim, büyük kitleler için pratik mesleğe hazırlayan öğretim diye ikiye ayırmak, modern okulun sınıf karakterinin bir ifadesidir. Bu nedenle meslek eğitimi talebi, sosyaldemokrasi için kesinlikle yersizdir» (Krupskaya 1966, s. 16).

Program taslağı, tutarlı bir biçimde 16 yaşına kadar tüm çocuklar için zorunlu genel eğitim ilkesini savunduğu ve 16 yaşına kadar tüm çocuklar için birlik okulunu öngördüğü için, okul çocuklarının ücret karşılığı çalışmalarının

yasaklanmasını talep etti ve meslek eğitimine ilişkin tezlerini iptal etti. Ama bu, meslek eğitimi sorununun hiç tartışılmadığı mı demektir? Kuşkusuz hayır! Fakat 16 yaşına kadar çocukların genel ve politeknik eğitimi çerçevesinde okulun ortaokul - lise ve meslek okulu olarak ayrılması olanağı ortadan kaldırıldı.

N. K. Krupskaya'nın aktif olarak katılımı ile Lenin tarafından eğitim sorunlarına ilişkin olarak hazırlanan Parti Programı talepleri, Ekim 1917 zaferinden sonra tüm basamaklardaki okulun devrimci değişiminin temelini oluşturdu. Bu talepler, birlik işokulunun kuruluşunu ertelemeksizin, eğitim cephesini sosyalist devrime hazırlamada partiyi bilimsel olarak temellendirilmiş strateji ve taktikle donattı.

Okulun komünist toplumun kuruluşunda ve bu değişikliği yapabilecek bir kuşağın eğitiminde rolü ve görevlerini Lenin, RKP(B)'nin VIII. Parti Kurultayında kabul edilen Parti Programı taslak çalışmalarında saptadı. P. V. Rudnev'in titiz çalışmasının gösterdiği gibi, eğitimle ilgili Parti Programı bölümü üzerinde Lenin'in yaptığı tüm değiştirme seçenekleri ve düzeltmeler saklanmadı. «Parti Programının Eğitim Üzerine Çalışmalarının Tarihi» adlı yapıtında Rudnev, seçenekleri inceledi ve karşılaştırdı (Krş. Rudnev 1961 a). Hepsi, 1917 nisan/mayıs aylarında Lenin'in yaptığı Parti Programının düzeltilmesine ilişkin materyallerle uyuşma içindedir.

Lenin 1917 ve 1918'de - 9 Mart 1918'de - «Komünist» dergisinde yayınlanan «Bir Program Taslağının İlk Müsveddesi»'ni hazırladı (Krş. Lenin 1960, s. 139 ve devamı). Ona göre 1914 taslağının pedagoji alanıyla ilgili tüm noktaları yalnız pekiştirilmemeli, aynı zamanda genişletilmelidir. Bu sonuç, Ekim Devrimi'nin zaferinden açıkça çıkmaktadır. Eski programın yeniden düzeltilmesi çizgilerinin saptandığı RKP(B) VII. Kurultayı (1918) sonuç bildirgesinde şu ortaya konuyordu: «Ağırlık noktası, Sovyet iktidarı tarafından girişilen ekonomik ve diğer yeniden düzenlemelerin kesin

olarak karakterize edilmesinde ve Sovyet iktidarının karşısına dikilen en yakın somut ödevlerin somut olarak ortaya konmasında bulunmalıdır» (Lenin 1960, s. 127 ve devamı).

Program komisyonunu yöneten Lenin, birçok seçenek üzerinde çalıştı. Tüm bu seçeneklerde, özellikle de program komisyonu tarafından kabul edilen seçeneklerde Lenin, aşağıdaki ilkesel program tezlerini temellendirdi:

— Okulu burjuvazinin sınıf egemenliği aleti olmaktan bu egemenliği ortadan kaldırma aracı olmasına dönüştürmeyi ve toplumun sınıflara ayrılmasını sonlandırmak.

— Proleterya diktatörlüğü döneminde, yani komünizmi tamamen gerçekleştirmeyi olanaklı kılan koşullara hazırlanma döneminde okul, komünizm ilkelerini yaşama geçirmede yalnız yol gösterici olmamalı, aynı zamanda proleteryanın, komünizmi kesin olarak gerçekleştirmeye yetenekli olan bir kuşak yetiştirmek amacıyla emekçi kitlelerin yarıproleter ve proleter olmayan katmanlarını ideolojik - örgütsel ve eğitsel etkilemesinde de yol gösterici olmalı.

Eğitim alanında en yakın görevleri ifade eden Leninist bu ve diğer tezler 1919 martında yapılan VIII. Parti Kurultayında kabul edilen programa alındı.

Program şunları talep ediyordu: «Okulu, toplumun sınıflara ayrılmasını tamamen ortadan kaldırma aracına, toplumun komünist yeniden düzenlenmesinin aracına» dönüştürmek. «Her iki cinsten çocuklara 17 yaşına kadar» parasız genel ve politeknik eğitim. «Her iki cinsten çocukların anadillerinde ders görecekleri birlik işokulu ilkelerini, mutlaka dünyevi» olan ve «dersin toplumsal - üretici işle bağlantısı olduğu ve komünist toplumun tüm yönlü gelişmiş üyesinin yetiştiği bir okulu gerçekleştirmek»; «17 yaşından büyük kişilerin genel politeknik bilgiler aktarmayla bağlantılı olan meslek eğitimlerini geliştirmek»; «yüksek öğrenim görmek isteyen herkesin, özellikle de en başta işçilerin» yüksek okullara serbestçe girmeleri (RKP(B) Programı 1966, s. 406).

Bunlar, Leninist Parti Programlarının temel talepleridir. Nisan 1919'da Lenin, gençlere şöyle seslendi: «Amaçladığımız müstakbel toplum, içinde yalnızca çalışanların olması gereken toplum; içinde hiçbir ayrımın olmadığı toplum; bu toplumu inşa etmek, zaman gerektirir. Şimdi biz, müstakbel toplumun köşe taşlarını koyuyoruz; büyüdüğünüzde onu sizler inşa etmelisiniz» (Lenin 1965 e, s. 313).

Okulun komünist toplumun inşasında, komünist eğitimde muazzam rolü, genç kuşağın komünizmi kuracağına ve okulun da bunun nasıl yapılacağını onlara öğretmesi gerektiğine ilişkin Lenin'in talimatı tarafından da pekiştirildi.

BÖLÜM III

LENİNİST KÜLTÜR DEVRİMİ KURAMI VE EĞİTİM İÇİN ÖNEMİ

KÜLTÜR DEVRİMİ - SOSYALİST DEVRİMİN BİR YAPITAŞI

Büyük Ekim Sosyalist Devrimi, toplumun politik ve ekonomik temellerinde, onun iç yapısında yalnız yeniden düzenleme değil, aynı zamanda insanın toplumsal ve zihinsel yaşamının tüm alanlarında niteliksel değişme idi. Kültür devriminin tarihsel önkoşulu ve güçlü öncüsü oldu; insanın bilincinde, ideoloji ve ahlâkında kökten değişmelere yol açtı. Çünkü yeni kuşakların komünizm ruhu içinde eğitilmelerinin koşullarını ve araçlarını yaratmıştı. Sosyalist toplum, ancak bilimsel bilgiyle donatılmış kitlelerin yaratıcı faaliyeti sonucu oluşup gelişebilirdi.

Emekçilerin üretici güçleri yönetebilmeleri için, yüksek iş verimliliğini hedefleyebilmek için halkın muazzam kültürel bir sıçrama yapması gerekiyordu. V. İ. Lenin, kendi ülkesinin zenginliklerinin kayıtsız şartsız efendisi olan muzaffer proleteryanın yeni üretim ve tüketimi sosyalist temel ilkelere göre organize etme görevi ile karşı karşıya olduğunu belirtti. «Daha önceleri tüm insan düşünmesi, insan dahiliği, bazılarına kültür ve tekniğin tüm nimetlerini sunmağa, bazılarına da zorunlu olan kadar vermeye» yönelmişti, diye söylüyor Lenin ve devam ediyordu: «Kültürün tüm kazanımları halkın ortak malı; bu andan itibaren de insan düşünmesi, insan dahiliği artık hiçbir zaman baskı aracı, sömürü aracı olmayacaktır. Bunu biliyoruz. Bu muazzam tarihsel görev için çalışmak, bunun için tüm güçleri seferber etmek zahmete değmez mi? Emekçiler bu dev tarihsel eseri meydana getireceklerdir. Çünkü onlarda, devrimin, yeniden doğ-

manın ve yenilenmesinin büyük güçleri yatmaktadır» (Lenin 1961 d, s. 480 ve devamı).

Emekçi halk, devleti yönetebilmek ve karmaşık politik sorunları çözebilmek için, kültürel geriliği ortadan kaldırmak ve kültürün tüm nimetlerini elde etmek zorundadır. Lenin, okuma - yazma bilmemenin ve cahilliğin emekçilerin, devleti bilinçli olarak yönetme olanağını ortadan kaldırdığını sık sık vurguladı.

«Okuma - yazma bilmeyen, politikanın dışındadır. Ona önce ABC öğretilmelidir. Bu olmadan politika olmaz; bu olmadan yalnızca söylenti, dedikodu, masal, önyargı vardır, ama politika değil» (Lenin 1962 j, s. 59).

Yeni devlet mekanizmasını yaratmak ve mükemmelleştirmek konusundaki çok zor görevi Lenin, halkın kültürünü yükseltmek göreviyle bağladı. Sosyalist devrim, emekçilerin zihinsel yaşamını yeni değerler temelinde değiştirmek, kitlelerin bilincinde değişmelere yol açmak, onlarda yüksek yaşama biçimlerini yaratmak ve pekiştirmek yeteneğini oluşturmak zorundaydı. «Devrime akla uygun, anlamlı ve başarılı biçimde katılmak için öğrenmek gerekir» (Lenin 1961 a, s. 328).

Lenin, her zaman şunu vurguladı: «Meydana getirmek istediğimiz değişiklikler ne kadar derin olursa, bunlara karşı ilgi ve tavır da o derece fazla uyandırılmalıdır. Bu zorunluluk, milyonlara, ama milyonlara inandırılmalıdır» (Lenin 1959 d, s. 495). Bu, Marksizmin en esaslı, aynı zamanda en yalın ve anlaşılır tezlerinden birisidir.

Büyük Ekim Sosyalist Devrimi, emekçilerin toplumdaki yerini ve rolünü temelden değiştirdi. Sosyalist devrimin görevleri, karakteri ve gereksinimleri, kitlelerin kültür elde etme konusunda tarihte hiçbir zaman olmamış hareketini belirledi. Clara Zetkin'le bir konuşmasında Lenin, uygulanan ekonomik devrim temelinde ve onunla ilişki içinde gerçekleştirilen Kızıl Ekim'in kültür devrimi için geniş bir yol açtığını... çeşitli uluslara ve ırklara mensup, çeşitli kültür

düzeyindeki milyonlarca erkek ve kadının, bunların hepsinin ileriye, yeni bir yaşama yöneldiklerini söyledi. Proleteryanın iktidarı ele geçirmesinden itibaren kültür devrimi için en önemli şey yaratılmıştı: Kitlelerin kültüre yönelik çabalarının yükselmesi. Yeni toplum düzeninin yarattığı ve bu düzeni kuran insanların sayısı arttı.

Sosyalist devrimin daha ilk yılları Lenin'in şu tezini doğruladı: «*İlk kez* sosyalizmle birlikte kamu ve kişisel yaşamın tüm alanlarında önce halkın *çoğunluğunun*, daha sonra tüm halkın katılımıyla kitlelerin hızlı, gerçek ve hakikî ilerleyişi harekete geçecektir» (Lenin 1970, s. 486).

Lenin'in anlayışına göre kültür devriminden hem kitlelerin kültür elde etme, yeni tip yüksek bir kültür yaratmak doğrultusunda devrimci hareket, hem de proleterya diktatörlüğü sistemi aracılığıyla eğitim sisteminin demokratikleştirilmesi, kitle hareketinin organize edilmesi ve yürütülmesi, kültürün yüksek düzeydeki kazanımlarını günlük yaşama sokmak ve tüm toplumsal yaşama nüfuz etmesi için yapılan devrimci yeniden düzenlemeleri anlamak gerekir.

«Kültür devrimi» kavramı, ilk kez Lenin tarafından toplum bilimine sokuldu. Lenin, kültür devriminin görevlerini, içeriğini, ekonomik değişmelerle ilişkisini ve yürütülmesinin temel yollarını saptadı. «Kültür devrimi» terimini de ilk kez «Kooperatif Üzerine» (1923) adlı makalesinde kullandı.

Kültürü kitlelere aktarmak, kültürü halkın ortak malı yapmak görevi, bir yandan kitleler, aydınlanmanın ve eğitimin elemanter temellerinden yüzyıllar boyunca yoksun bırakılan insanlar söz konusu olduğu için, diğer yandan da küçük bir azınlık için yaratılan ve bu azınlığın tekelini, hattâ ayrıcalığını ifade eden kültür söz konusu olduğu için karmaşık bir görevdi (Krş. Meçuyev 1967). Zorluk, eski kültürün tüm kazanımlarını eleştirici bir biçimde ciddi olarak gözden geçirmek; bu duruma ulaşılmışsa, yeni, sosyalist bir kültür yaratmak zorunluluğunda yatıyordu. Bunun için de

kısa bir süre içinde herşeyden önce kültürel geriliği ortadan kaldırmak gerekiyordu. Clara Zetkin'le bir konuşmasında Lenin, Sovyet iktidarının pekçok yüzyılın kültürel günahının ceremesini ödemek zorunda olduğunu söyledi (Krş. Zetkin 1960, s. 95).

20. yüzyılın başında Rusya'da 9 - 49 yaşları arasındaki halkın yaklaşık %80'i okur - yazar değildi. Kenar yerleşim yerlerinde, özellikle Orta Asya'da ve Kuzeyde halk, istisnasız okur - yazar değildi. Taçiklerin %0.5'i, Kırgızların %0.6'sı, Türkmenlerin %0.7'si, Özbeklerin %1.7'si okuyup yazabiliyorlardı. Kentte bin kişiden 61'i, köylerde 3 kişi ilkokul üstü öğrenim görmüştü. Ekim Devrimi sırasında durum çok az değişti. «RSFSR haritasına bakıyoruz» diyor Lenin «Kuzeyinde Vologda, güney doğusunda Don kıyısında Rostov ve Saratov, güneyinde Orenburg ve Omsk, kuzeyinde Tomsk, uçsuz bucaksız bir bölgeyi kaplıyor. Tüm bu bölgelerde babaerkil, yani yarı barbar ve barbar durumlar egemen. Rusya'nın ıssız bölgelerinde?.. Tüm bu yerlerde aynı şekilde babaerkil durumlar, oblomovluk*, yarı barbarlık geçerli değil mi?» (Lenin 1961 k, s. 363).

Ekim Sosyalist Devrimi düşmanları, tüm burjuva ve küçükburjuva parti ve akımları, devrimin muazzam görevleri ile geniş halk kitlelerinin kültürsüzlüğü arasındaki uyumsuzluğu gördüler; devrimin çöküşü üzerindeki düşlerini bu temel üzerine kurdular. Menşevik Sukanov, «Devrim Üzerine Notlar» adlı yazısında işçi sınıfının iktidarı ele geçiremeyeceğini, buna yetenekli olmadığını, çünkü bunun için kültür, bilgi ve eğitimden yoksun olduğunu ileri sürdü. Reformistler, işçi sınıfının gerekli kültür eğitimini ancak kapitalizm koşullarında elde edebileceğini söylediler. Bu soruna ilişkin reformistlerin görüşleri, «Komünist Enternasyonalin İkinci Kongresinin Temel Görevleri Üzerine Tezler»'de eleş-

* Oblomovluk: Rus yazarı İ. A. Gonçarov'un «Oblomov» adlı roman kahramanından türetilmiştir. Rus büyük toprak sahipleri sınıfını karakterize etmektedir. (Oblomov=hayâlci, tembel).

lirdi. Burada Lenin, «Emekçilerin ve sömürülenlerin, kapitalist kölelik koşullarında, burjuva boyunduruğu altında açık bir sosyalist bilinç, sağlam bir sosyalist tavır ve karakter kazanabilecekleri» iddiasını sert bir biçimle eleştirdi (Lenin 1959 n, s. 175). Lenin, bu düşüncelerin «kapitalizmin ve burjuva demokrasisinin güzelleştirilmesi» ve «işçilere yönelik bir yalan» olduğunu ortaya koydu. Uluslararası işçi hareketinin deneyimlerine dayanarak kapitalizmin gelişme eğilimlerini izledi ve işçi sınıfının burjuva düzeni koşullarında kültür zenginliklerini asla halkın ortak malı yapamayacağını kanıtladı. Kapitalist ülke ne kadar kültürleşmişse, egemen sınıfların ideolojik egemenliğinin ve kitlelerin kültürel bakımdan ihmâl edilmesinin yöntem ve biçimleri de o derece rafine edilmektedir. Kültürün kazanımları, işçilerin zihinsel bakımdan köleleştirilmesi için kullanılmaktadır. İlk kez siyasi iktidar ve üretim araçları işçi sınıfının eline geçmesiyle, «geniş emekçi ve sömürülen kölelerin aydınlanması, eğitimi ve örgütlenmesi, proleteryanın yönetiminde ve etkilemesi altında özel mülkiyetin yol açtığı bencillikten, parçalanmışlıktan, yükten ve eksikliklerden kurtulmaları; özgür işçiler birliğine dönüştürülmeleri olanaklıdır» (Lenin 1959 n, s. 175).

Lenin, reformistlere ve II. Enternasyonal yöneticilerine cevap verdi ve bu konuda şunları yazdı: «Siz sosyalizmin yaratılması için kültürleşmenin gerekli olduğunu söylüyorsunuz. Güzel. Ama sosyalizme ilerlemeyle başlayabilmek için niçin önce büyük toprak sahiplerinin ve Rus kapitalistlerinin uzaklaştırılması gibi kültürleşme koşullarını yaratamadık?» (Lenin 1962 o, s. 466).

Reformistlerin, Rusya'nın sosyalizm için henüz olgunlaşmadığı, geçiş için önce belli bir kültür düzeyine ulaşmak gerektiği iddialarını Lenin, öldürücü bir eleştiriden geçirdi. «Eğer sosyalizmin yaratılması için belli bir kültür düzeyi gerekliyse (üstelik kimse bu 'kültür düzeyinin' nasıl göründüğünü söyleyemez. Çünkü her Batı Avrupa devletinde fark-

lıdır), devrimci yolda bu belli kültür düzeyinin koşullarını elde etmekle, *sonra* da işçi - köylü iktidarı ve sovyet düzeni temelinde ilerlemekle ve diğer halklara ulaşmakla niçin işe başlamayalım?» (Lenin 1962 o, s. 464 ve devamı).

SOSYALİST KÜLTÜR VE GEÇMİŞİN KÜLTÜREL MİRASI

Kültür devrimini yürütebilmek için muzaffer proleteryanın geçmişin kültürel, öncelikle de burjuva kültürüne karşı tutumunun ne olduğu sorununun çözümlenmesi gerekiyordu. Lenin, bu soruna bilimsel bir yanıt getirdi. Daha devrim öncesi yapıtlarında Lenin, sömürücü iktidar yıkılınca soruna nasıl yaklaşılacağına işaret etti; bu oldukça karmaşık görevin çözüm yollarını gösterdi: Geçmişin kültürel zenginliğini kazanmak. 1919 ilkbaharında şöyle yazıyordu: «Ütopik sosyalistler, önce nazik, ay kadar temiz ve mükemmel insanın yetiştirilebileceğine, sonra da onlarla sosyalizmin inşa edilebileceğine inanıyorlardı.» Lenin, sosyalizmin kuruluşu hakkındaki böyle bir yaklaşımla alay etti ve şöyle dedi: «Biz sosyalizmi kapitalizmin bize bıraktığı malzemeden hemen inşa edeceğiz... Tüm bilimi ve tekniği, tüm bilgileri ve sanatı ele geçirmeliyiz. Başka türlü komünist toplum yaşamını inşa edemeyiz» (Lenin 1965 b, s. 54 ve devamı).

Fakat geçmişin kültür mirasından ne alınabilir ve nasıl alınabilir? Bu sorunun çözümünde Lenin, hem eski kültüre eleştirisiz bir biçimde yaslanmayla, hem de onu yok sayıcı tavırla mücadele etti.

Burjuva - reformist kuramcılar, kültürü her zaman toplumsal ilişkilere bağlı olmayan bir olgu, sınıflarüstü bir kategori olarak ele aldılar; önceki tüm kültürlerin «birlikli akımı», otomatik olarak birbirlerini izlemeleri (basit gelenek aktarımı) kuramını geliştirdiler. Bu nedenle de burjuva kültüründe ilerici ve gerici ögeleri birbirinden ayırmayı, önce kullanmayı ve geliştirmeyi, ikinci olarak da kararlı biçimde

mücadele etmeyi reddettiler. Bu yüzden sosyalizmin geçmişin her kültürünü devralmasından yana çıktılar. Küçükburjuva ideologları ve sekterleri, buna karşılık, kültürün tamamen sınıfsal bir olgu olduğu, devrinde zafere ulaşmış emekçilerin geçmiş kültürden hiçbir şey alamayacağını, kendi proleter kültürünü yaratmak zorunda olduğunu savundular.

Lenin, eski ve yeni kültürün birbirlerini izlemeleri sorununu diyalektik bir biçimde çözdü. Marksist yöntemi kullandı, hiç seçme yapmadan insanlığın kültür zenginliğini toptan inkâr etmeye karşı kesin tavır takındı. Diyalektikte salt inkâr, faydasız inkâr, *kuşkucu* yadsıma değil, sallanma ve kuşku karakteristiktir - kuşkusuz inkârın ögesini, üstelik en önemli ögesi olarak kapsar -, hayır; tersine bağlantının rakibi olarak, gelişmenin, olumlu olanın sahibi olarak, yeni herhangi bir sallanma ve eklektisizm olmadan» (Lenin 1964, s. 218).

Burjuva kültürünü proleterya devriminin çıkarları için kullanmak ve gözden geçirmek zorunluluğu üzerine VIII. Parti Kurultayındaki raporda ayrıntılı olarak konuştu Lenin. Bu raporunda Lenin, bu konunun çelişkili ve zor bir görev olduğunu; çünkü burjuvazinin kesin ve tam olarak ortadan kaldırılması ve muzaffer proleter devrimin, burjuva kültürü, burjuva bilimi ve tekniğini kazanma ile koordine edilmesi gerektiğini ortaya koydu. Öte yandan şunları belirtti: Egemen sınıflar, «kapitalist kültürün en sağlam dayanağı ve en yüksek çiçekleri olan eğitim sistemini ve bilimi... insanlığın çoğunluğunu kölelik içinde tutmak için sömürü aracı ve tekel yaptılar» (Lenin 1959 k, s. 431 ve devamı).

Eğitim ve bilim üzerindeki tekel kırılmalıydı. Yeni sınıf, yönetimin her alanına girmeliydi; devlet kuruculuğuna ve yeni yaşamın yönetimine sokulmalıydı. Bu gerçek tarihsel sorun, ancak işçilerin ilerici kesimlerine ve onların geniş emekçi yığınlar arasındaki etkilerine dayanmakla çözümle-

nebilecek bir sorundu. «Rusya'da en başta çekingen, cahil, kendi başına inşa yeteneğinden yoksun, yüzyıllar boyunca büyük toprak sahipleri tarafından ezilen milyonlarca köylü varsa; köylüleri anlayan, onlara yakın olan, onların güvenini kazanmış kent işçilerinin ilerici kesimi köylülerin yanında yoksa; emekçi kitleleri birleştirmeye ve onlara tüm burjuva kültürünü kazanma görevinin önemini göstermeye, açıklamaya, inandırmaya yetenekli bir örgüt yoksa, komünizmi gerçekleştirmek olanaksızdır» (Lenin 1965 b, s. 59).

Lenin, çeşitli dönemlerin kültürlerinin gelişmesinde, birbirlerini izlemeyi ve çeşitli ülkelerin birbirlerini kültürel olarak etkilemelerini gördü; büyük ya da küçük, tüm halkların ve ulusların insanlığın genel kültürüne katkıda bulunduğunu; ulusal bir mülkiyet olarak kültürün kaçınılmaz olarak ulusal sınırların dışına taştığını ve dünya çapında bir olgu durumuna geldiğini kavradı. Sosyalist kültürün, geçmiş dönemlerin kültürel kazanımlarının gözden geçirilmesi ve eleştiri süzgecinden geçirilmesi temelinde oluşacağı; ama bu kültürlerden toplumsal ilerlemeye katkıda bulunan ögelerin alınacağı, ömrünü doldurmuş ve gerici ögelerin atılacağı, tüm sağlıklı ve ilerici olanların geliştirileceği görüşü, Lenin'in tüm yapıtlarında ifadesini bulmaktadır.

Lenin, geçmişin mirasına karşı nihilist ve inkâr edici tavrı mahkûm etti; moda kuramları, futurizm, kübizm, ekspresyonizm vb. gibi kuşkulu «yeni» sanat ve kültür formlarını eleştirdi. Lenin, bazı burjuva aydınlarının «köylü ve işçilerin eğitim kurumlarını... felsefe ve kültür alanında kendi özel düşleri için uygun bir zaman olarak gördükleri»'ne dikkati çekmekte ve şunları söylemektedir: «Burada adım adım yeni olan şey için en ahmakça çarpıtmalar ortaya kondu; abartmalı ve anlamsız şey, proleter sanat ve proleter kültür olarak masaya kondu» (Lenin 1965 c, s. 324).

Eski kültüre karşı tavır sorunu, proleter kültür yaklaşımı ve ideolojisi konusunda açıklığa kavuşmaksızın çözümlenemezdi.

Proleter kültür, daha Ekim Devrimi öncesinde oluştu. Organizatörleri A. A. Bogdanov ve onun yönettiği kültür devrimi grubu idi. 1918 sonbaharında ilk Tüm Rusya Proleter Kültür ve Eğitim Organizasyonları konferansı yapıldı. Konferans, «proleter kültür»'ün tüzüklerini kabul etti; «Proleter Kültür» merkez organı yazı kurulu bunu onayladı.

Proleterya kültü ideolojisi, temelden yanlış idi. Yandaşları, «proleter kültürünü inşa etme görevi proleteryanın bizzat kendi gücüyle çözülecektir, kendi saflarından çıkacak bilim adamları, sanatçı, mühendisler vb. ile» diye düşünüyorlardı (Perel'man 1962, s. 70). Bunlar, eski kültürün en iyi ögeleri ile hiçbir bağı olmayan özel bir proleterya kültürü yaratılmasını talep ediyorlardı. Aşırı sol yorumların mikrofonu olan «Gelecek» adlı dergi, şunu ilân ediyordu: Bizim sabahımız adına, Rafael'i yakalım, müzeleri yıkalım, sanatın çiçeklerini çiğneyelim!

Proleter kültü kuramcıları, kültürü kitlelerin deneyimini en üst düzeyde organize edilmesi olarak ele almaktadırlar. Fakat «deneyim» kavramını materyalist olarak değil, tersine idealist biçimde yorumladılar. Lenin'in daha Ekim Devrimi'nden önce ünlü yapıtı «Materyalizm ve Empriokritisizm»'de sert biçimde eleştirdiği Bogdanov'un empriomonist felsefesine dayanıyorlardı.

«Deneyim»in yanlış, idealist yorumundan yola çıkarak Bogdanov ve yandaşları, kültürü yalnızca bir sınıfın yaşantısı olarak ele aldılar. Proleter kültürü, kendisini hiçlikten yaratmaya girişti.

İlk proleter kültür kongresinden birkaç gün önce Lenin, şunları söylüyordu: «Proleter kültür gökten düşmüyor; o, kendilerine proleter kültür uzmanı diyen kişilerin bir buluşu değildir. Bunların hepsi, tamamen saçmadır. Proleter kültür, insanlığın kapitalist toplumun, büyük toprak sahipleri toplumunun, memur toplumunun boyunduruğu altında çalışarak elde ettiği bilgiler toplamını yasalara dayalı bir biçimde geliştirmek zorundadır» (Lenin 1959, s. 276). Genç-

lik örgütlerinin görevleri üzerine yaptığı bu konuşmada Lenin, yalnız eski kültüre karşı takınılan tavrı temellendirmiyordu, aynı zamanda, Karl Marx'ın politik yaşamını örnek vererek, proleter kültürün nasıl yaratılacağını da gösteriyordu. «İnsan düşüncesinin yarattığı herşeyi o, yeniden gözden geçirdi, eleştirdi, işçi hareketinde kontrol etti; bundan sonra da burjuva çerçevesine sıkışıp kalan ya da burjuva önyargıları ile eli kolu bağlanan insanların çıkaramadığı sonuçları çıkardı» (Lenin 1959, s. 276).

Lenin, proleter kültür anlayışının anti-Marksist durumların dışına konmasını kesin olarak mahkûm etti. 8 ekim 1920'de toplanan Proleter Kültür Kongresi için ele aldığı sonuç bildirisi taslağı, şu tezleri kapsıyordu:

«1. İşçi ve köylülerin Sovyet Cumhuriyetinde tüm eğitim sistemi, hem genelde politik eğitim alanında, özelde ise sanat alanında proleteryayı kendi diktatörlük amaçlarını gerçekleştirmeye sevkeden, yani burjuvazinin yıkılması, sınıfların ortadan kaldırılması, insanın insan tarafından her türlü sömürüsüne son verme, sınıf mücadelesi ruhuyla bezenmelidir» (Lenin 1959 g, s. 307).

Lenin, proleterya kültürü anlayışını kesin olarak reddederken şunları söylüyordu: «Özel bir kültür yaratma, kendini yalıtlanmış organizasyonların içine hapsetmek, Eğitim ve Proleter Halk Komiserliğinin çalışma alanlarını birbirinden ayırmak ya da Eğitim Halk Komiserliği bünyesinde «özerk» bir Proleter Kültür dalı oluşturmak vb. gibi girişimler, kuramsal olarak yanlış ve pratik olarak zararlı»dır (Lenin 1959 g, s. 308).

Lenin'in proleter kültüre karşı tavrı hemen oluşmadı; tersine proleter kültürde idealist anlayışlar ve proleterya diktatörlüğünden «bağımsızlık» eğilimleri açıkça ortaya çıkmaya başlayınca oluştu. Leninist yaklaşımı açıklayarak N. K. Krupskaya, 1920'de şunları yazıyordu: «Burjuvazi, eğitimden proleteryanın zihinsel köleleşmesi için bir alet yapmayı kavramıştı... Bu nedenle Komünist Partiyle birlik-

te el ele ve adım adım proleteryayı baskı altına alan sanat ideolojisinin arka planını açığa çıkardığı için Ekim Devrimi'nden önce proleter kültürün kuruluşu doğru idi...

Proleter kültür, büyük ve saygıdeğer bir rol oynayabilirdi. Tüm eğitim sistemini derinden etkileyebilir ve burjuva ideolojisinin kalıntılarına karşı, eğer kalmışsa, mücadeleyi geliştirebilirdi.

Ama proleterya kültürü akımı, yanlış yola girdi» (Krupskaya 1959 a, s. 58).

Leninist talimatlar doğrultusunda RKP(B) Merkez Komitesi, proleterya kültürü ideolojisine öldürücü bir darbe indirdiği «Proleterya Kültür Organizasyonları üzerine» adlı bir mektup hazırladı. Burada şu ortaya kondu: «1905 Devrimi'nin çökertilmesinden sonra çok yaygınlaşan ve birçok yıl (1907 - 1912) 'sosyaldemokrat' aydınların kafalarını meşgul eden, karşı - devrim döneminde dincilikten ve çeşitli idealist felsefe akımlarından mestolan bu anti - Marksist görüşler, aydınların anti - Marksist grupları bu görüşleri şimdi yozlaştırılmış bir biçimde proleter kültür organizasyonlarına içirmeyi denediler» (O proletkul'tach 1920). Mektupta Ekim Devrimi öncesinde bağımsız bir işçi örgütü olarak ortaya çıkan proleter kültü, Kerenski döneminde Eğitim Bakanlığından bağımsız olduğu, Ekim Devrimi sonrasında da bağımsızlık iddiasında bulunduğu ortaya kondu. Bu, onun Sovyet iktidarından bağımsız olmak istemesi anlamına geliyordu. Bu ve bazı başka nedenlerle sosyal yabancı ögeler, proleter kültür bahanesi altında, görüş ve eğilimlerini işçiler arasında, proleterya kültürü organizasyonlarında yayan küçükburjuva ögeler, proleteryayı rahatsız etti.

Lenin, proleter kültür akımının küçükburjuva eğilimlerinde, geçmiş dönemlerin kültürlerine karşı inkârcı tavrında sosyalizmi tehdit edici bir tehlike gördü. Mao - Zedung grubu tarafından yönetilen Çin'deki olaylar, bu eğilimin egemen ve resmi politika olarak onaylanmasının hangi trajik sonuçlara götürdüğünü göstermektedir. «Geçmişin mira-

sından değerli olan şeyleri eleştirici bir biçimde elde etmek yerine, Pekin yöneticileri bu mirası reddettiler» diye başlıyor Fransız komünist ve Çin uzmanı Jean Emile Vidal ve şöyle devam ediyor, «Her şeyi reddetme talebinde bulundular; aksi takdirde bunlar 'parti düşmanı ögeler kara listesi'ne alınacaktı» (Vidal 1967, s. 122).

Politbüro üyesi ve Dışişleri Bakanı Chen Yi, 21 haziran 1966'da Mao - Zedung çizgisini şu şekilde temellendirdi: «Geleneksel kültür ve gelenekse görenek ve adetler, halkımızın ruhunu zehirliyor. Bu nedenle hepsi atılmalı ve etkileri ortadan kaldırılmalıdır.»

Kamu ve özel kitaplıklardan Çince ve yabancı klasikler uzaklaştırıldı; damgalandı ya da odun yığınları üzerinde yakıldı. Sanat eserleri yokedildi ya da hasara uğratıldı. Çünkü bunlar 'eski kültürü' temsil ediyorlardı. Büyük ustaların tabloları ya da reprodüksiyonları, sanat galerilerinden atıldı; yerine Mao - Zedung resimleri kondu.

Shakespeare, Balzac, Victor Hugo, L. N. Tolstoy, dünya edebiyatının eski ve yeni usta yapıtları, Lao She, Yong Hanshong ve Zo Shuli gibi ünlü Çinli yazarların eserleri yasaklandı. Kurtuluştan önce Pekin üst düzey topluluğunun maskesini acımasızca yırtmış olan Lao She, ünlü «Tahteravan» romanının yazarı, intihar etti.

Bach, Mozart, List, Chopin, Çaykovski vb. ile pekçok Çinli kompozitörün dinlenmesine ve çalınmasına izin verilmedi.

Şankay'daki Puşkin anıtı ve Nanking'deki Sun Yatsen anıtları kaidelerinden söküldü, bilinmeyen bir yere götürüldü (Krş. Vidal 1967, s. 118).

Geçmişin önde gelen kültür yaratıları, Çin dergi ve gazetelerinde «kültür devrimi» ölçüleri açısından değerlendirilmeye başlandı:

Victor Hugo: «Eserlerinin sosyal ideali, burjuva toplumunun kalıcılaştırılması. Proleter devrimin günden güne güçleneceği bir dönemde Victor Hugo, kapitalist düzeni ko-

rumaya girişen bir burjuvanın pozisyonuna yerleşiyor.»

Balzac: «Karşı - devrimci hümanizm kuramının savunucusu. Toplumun yeniden düzenlenmesi için Balzac'ın önerdiği araçlar, gülünç ve yanlış.»

Mao - Zedung yandaşlarının Beethoven üzerindeki görüşünü Pekinli bir biyolog şöyle ifade etmektedir: «9. Senfonide hümanist burjuva aşkı görüşlerinin övülmesi, bende gerçeklikten çok uzak yanılsamalar uyandırdı. Fakat sosyalist kuram yardımıyla Batı burjuva müziğinin devrimci iradeyi yalnızca kötürümleştirebileceğini öğrendim.»

«Venji Bao» gazetesi, klasik müzik yapıtlarına, Mozart, Schubert, Chopin vb. saldırının şiddetlendiği dönemde, 1963 ocak ayında bunların, sadece «tek başına yaşayan aydınların romantik acı ve duygularını» ifade ettiğini yazıyordu.

1963 yaz aylarında halkın çok sevdiği ve dünyaca ünlü Pekin Operası ortadan kaldırıldı. Pekin yönetimi, Pekin Operası'nın «feodal toplumun bir ürünü» olduğunu açıkladı.

Mao - Zedung'un karısı ve «Proleter Devrim» alanında bir otorite olan Jiang Çing, 1966'da kültür devrimine yeni bir yönlendirme verdi: «Kapitalizm pekçok yüzyıldan beri vardı; ama buna rağmen sınırlı 'klasikler'e sahipti. 'Klasik' denilen eserlerden kopya edilen yapıtlardan bazıları, renksiz ve ifadesiz. Artık ilginç değiller. Bu nedenle de tamamen soysuzlaşmışlar... Tüm bu eserler çürümüş ve ahlâkdışı olarak, halkın yaşamını zehirleyen eserler olarak değerlendirilebilir» (zikreden Vidal 1967, s. 119 ve devamı).

Marx ve Engels, kaba komünizmi eleştirdiler; işçi hareketini, bilimsel sosyalizmin amaç ve ilkelerini «kışlalaştırılmış komünizm»in küçükburjuva idealiyle değiştiren «ultra devrimciler»'den sakınılması için uyardılar. Böyle bir «komünizm», küçükburjuva ögeleri değişik bir biçimde ifade eder «Ham komünizm bu acının sadece tamamlanmasıdır. *Göz önüne alınan* minimum biçimde. O *belli sınırlı* bir ölçü-

ye sahiptir.» Ham komünizm, yandaşlarına «tüm eğitim ve kültür dünyasını inkârı ve *yoksulların doğal* yalınlığına, ham ve ihtiyacı olmayan insanlara geri dönmeyi» dikte eder (Marx 1968, s. 543 ve devamı).

Lenin'in proleterya kültürü yandaşlarına karşı mücadelesi, proleter devrimin geçmişin kültürüne karşı tavrı üzerine tezleri, sosyalist kültürün, Sovyet eğitim ve öğretim sisteminin inşasına, Sovyet pedagoji düşüncesinin oluşmasını ve gelişmesini belirleyici olarak etkiledi. Bu mücadele ve tezler, zamanımızda da önemlerini yitirmediler.

Leninist kuram, içerik olarak sosyalist, biçim olarak ulusal kültür idi ve Sovyetler Birliği'nde kültürel inşanın köşe taşıdır.

Sovyet pedagojisinin oluşturulmasında hem eski pedagojiye karşı inkârcı tutum, hem de onun eleştirisiz bir biçimde devralınması, aşılmak zorundaydı. İnkârcı tavrın temsilcileri, Sovyet pedagojisinin gövdesini hiçten oluşturmayı denediler; hattâ pedagojinin Komenski, Pestallozzi, Uşinski vb. gibi klasiklerini inkâr ettiler. İkinci olarak hem asillerin ve burjuvazinin eski karşı - devrimci görüşlerini, sınıf bencili eğitim deneyimlerini, hem de Lay, Kerschensteiner, Dewey vb. gibi modern burjuva pedagoji kuramlarını yeni pedagojiye sokmayı denediler. Bunun ne kadar tehlikeli olduğunu söylemeye gerek yok. Her iki tavır da ortak hatalı bir yöntemsel temele sahiptirler ve Sovyet pedagojisini yanlış yola zorladılar.

Sovyet pedagojisi, her iki sapmaya karşı sert biçimde mücadelede Lenin'in görüşleri ile donatıldığı için, Komünist Partisi ve onun eğitim ordusu içindeki temsilcileri, Marksist pedagoglar, A. V. Lunaçarski ve N. K. Krupskaya'nın yönetiminde geçmiş dönemlerin kültürel kazanımlarını yasalara dayalı ardcısı olarak tutarlı ve yaratıcı bir biçimde proleter kültüre doğru yol aldığı için zafere ulaşabildi.

Komeski, Rousseau ve Pestallozzi'nin pedagojik hümanizmi; Rus devrimci demokratlarının - Belinski, Herzen,

Dobrolyubov, Çernişevski ve Pissarev - pedagojik görüşleri; ütopik sosyalistlerin - Sait - Siman, Fourrier ve Owen - plan ve düşünceleri; Uşinski ve L. N. Tolstoy'un mirası; Paris Komünü'nün ve uluslararası işçi hareketinin paha biçilmez deneyimleri, binlerce yılda pedagojik kuram ve pratikte yaratılan en iyi şey, Sovyet pedagoji hazinesine girdi. Geçmişin büyük pedagoglarının araştırma ve planlarını tek yanlılıklarından kurtardı, onların düşlerini gerçekleştirdi ve geçmişin demokratik pedagojisinin ardılı oldu.

Fakat sosyalist pedagoji, demokratik pedagojinin salt devam ettirilmesi ve geliştirilmesi değildir. O, pedagojik düşünmede yeni, pedagoji biliminin gelişmesinde daha üst düzeyde bulunan bir pedagojidir. Çünkü idealist felsefe ile hiçbir bağlantısı yoktur ve materyalist felsefi temelde gelişmiştir. O, modern burjuva pedagojisinin aksine insan eğitiminin hakiki bilimidir. Burjuva pedagojisinin çeşitli modern akımları, çoktan modası geçmiş, geçmişe dayanan noktaları aramaya ve Pragmatizmin, Davranışçılığın, Yeni Tomacılığın ve Varoluşçuluğun vb. karşı - devrimci görüşlerine sarılırken, Sovyet pedagojisi geleceğe yönelmektedir. Bilimin, kültürün, toplumsal pratiğin en büyük kazanımlarına dayanmakta; eğitim - öğretimi, dersi insan kişiliğini tüm yönlü geliştirmede amaca yönelik, bilimsel bir yönlendirme yapmaya çabalamaktadır.

Sovyet pedagojisinin toplumsal rolü, Lenin tarafından kesin olarak belirlendi: «Yeni pedagojinin görevi, öğretmenin faaliyetini toplumun sosyalist organizasyonu ile bağlamak» (Lenin 1960 c, s. 444). Bu tez, sosyalist pedagojinin işlevlerini, içeriğini ve ilkelerini belirlemektedir. O, eğitim ve öğretimi sosyalist kuruluş ödevleri ile bağlamada temel bir yönlendirme sağlamaktadır.

Lenin, kültür ve bilginin genel yükselişini yakıcı ekonomik gereksinmelerle bağlama zorunluluğunu özellikle vurguladı. Okulların, kulüplerin, kitaplıkların, üniversitelerin, bilimsel organizasyonların ve emekçilerin, işçi ve köylü-

lerin yakınlaşmasını talep etti. Özellikle halk kitlelerinin genel kültür düzeyinin yükselmesinin, üzerinde demokrasinin, sanat çiçeklerinin, bilim ve tekniğin gelişmesi için güçlü ve bitip tükenmez güçlerin yeşereceği uygun bir zemin yarattığını açıkladı. Lenin, kitlelerin kültürel yükselişini, politika ve toplumsal alanda, üretimde bilinçlerinin yükselmesine ve etkinliklerinin artmasına bağladı. Sovyet devleti koşulları altında okulların ve diğer kültür kurumlarının, tüm ekonomik, politik ve kültürel yaşam alanlarında kendi başına yaratıcı olarak iş görebilmek için zorunlu bir aşama olduğunu düşündü. Çünkü toplumsal sorunlardan, politikadan soyutlanmış bir okul, Sovyet devletinde temel toplumsal işlevini yerine getiremezdi.

KÜLTÜR DEVRİMİNİN İÇERİK VE GÖREVLERİ

Lenin'in son çalışmaları, onun politik vasiyetnamesi - «Anılar», «Kooperatif Sistemi Üzerine», «Devrimimiz Üzerine», «İşçi ve Köylü Müfettişliğini Yeniden Nasıl Düzenlemeliyiz?», «Daha Az, Ama Daha İyi» - kültür devrimine nasıl önem verdiğini göstermektedir.

Lenin, kültür kazanmaya yönelik kitle hareketlerini destekledi ve organize etti (okuma - yazma seferberliği, okuyup yazabilenleri harekete geçirmesi, orduda kültürel eğitim çalışması, kültür ve eğitim kurumları ağının geliştirilmesi); öte yandan bu hareketleri engelleyen her şeye şiddetle karşı çıktı. 1923'de şunları yazdı: «Proleter kültür ve onun burjuva kültürüyle olan ilişkisi üzerine gevezelik yaparken, olgular bizde burjuva kültürün çok zayıf olduğunu gösteren sayılar sunmaktadır. Beklendiği gibi genel okul öğretiminden çok uzak olduğumuz, hattâ ilerleme hızımızın Çarlık dönemleriyle (1897) karşılaştırmada çok yavaş olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu, 'proleterya kültürü' düşleri içinde kendilerinden geçenlerin ve şimdiye kadar da olanların adresine yönelik şiddetli bir uyarı ve ciddi bir eleştiridir» (Lenin 1962 q, s. 447 ve devamı).

A. V. Lunaçarski, Lenin'in kitlelerin kültürel düzeyinin olası olduğu oranda hızla, üstelik de yalnız proleteryanın kültürel düzeyini değil, aynı zamanda köylülerin de kültür düzeyinin yükseltilmesini kararlı bir biçimde talep ettiğini belirtmekte ve şunları söylemektedir: «Bu bakış açısından Vladimir İlyiç, eğitimin yüksek biçimine 'proleterya kültürü'nün sokulmasına şiddetle karşı çıktı. Böyle bir yaklaşımın savunucularını, temel atılmadan dördüncü katı inşa etmek isteyen insanlarla karşılaştırdı. Bizden, üstelik sık sık, gözlerimizi yeryüzüne çevirmemizi istedi ve şunları söyledi: «En önemli görev, okuma ve yazmadır. Okuyup yazmanın bir burjuva sorunu ya da proleterya sorunu olup olmadığını bilmiyorum. Ama buna ihtiyacımız olduğunu biliyorum. Okuma, yazma, aritmetik vb., bu, muazzam sayıdaki insanlara öğretilmelidir.'» (Lunaçarski 1965, s. 63).

Lenin, eğitim sisteminin kötü durumunu acımasızca teşhir etti ve aynı zamanda da «yarı asyatik kültürsüzlükten» kendilerinin yardımıyla çıkılabileceğine toplumsal güçlerin dikkatini çekti. «Bunun için olanaklarımız» vardır, dedi Lenin ve devamlı şunları belirtti: «Çünkü halk kitleleri hiçbir yerde bizdeki kadar gerçek kültüre ilgi duymamaktadır; bu kültürün sorunları hiçbir yerde bizdekinden doğru olarak ortaya konmamaktadır; hiçbir yerde hiçbir ülkede Sovyet iktidarı kendi kültürlerinin yetersizliğini, ama ilköğretimden geçirilmesini çok iyi kavrayan işçi sınıfının elinde değildir. Hiçbir yerde işçi sınıfı, bu açıdan kendi durumunu düzeltmek için bizdeki kadar fedakârlığa hazır değildir» (Lenin 1962 q, s. 448 ve devamı).

V. İ. Lenin, kültür devriminin anlam ve görevlerini, yalnızca eğitim düzeyinin genel olarak yükseltilmesiyle sınırlamadı. Onun için kültür devrimi, ülkenin toplumsal yeniden biçimlenmesinin temeli idi; özellikle de köylerin sosyalist düzenlenmesinde, köy ile kent arasındaki çelişkinin, zihinsel ve bedensel iş arasındaki çelişkinin ortadan kaldırılmasında güçlü bir alettir.

Kültür devrimi, öte yandan, sosyalist iktidar mekanizmasının oluşturulması ve mükemmelleştirilmesi için de önemli idi. Lenin, devlet mekanizmasının değiştirilmesini temel görev yaptı ve beş yıl boyunca bu alanda çok az şeyin yapıldığını saptadı. Gerçi geçmiş «altüst edildi, ama henüz aşılmadı, uzak geçmişe uzaklaştırılan kültür aşamasına sokulmadı» (Lenin 1962 g, s. 474 ve devamı). Çünkü kültürde ancak günlük yaşama giren, alışkanlık haline gelen şeyler geçerli olabilir.

Daha devrimin başlangıcında (ocak 1918) Lenin, işçi ve köylülerin kendi güçlerine yeterince güvenmediklerine, yüzyıllar boyunca süregelen talimatları «yukardan» bekleme geleneğine çok alışmış olduğuna dikkati çekti. «İnanıyoruz ki Sovyet iktidarının her adımıyla birlikte köylü ve işçilerin devleti yönetemeyeceği hakkındaki eski burjuva önyargısından kendilerini tamamen kurtarmış daha fazla insan ortaya çıkacaktır. O, bunu yapabilir; hükümet etmeye başladığında bunu öğrenecektir!» (Lenin 1961 d, s. 470). Lenin, bu konu üzerinde her zaman durdu. RKP(B) VIII. Parti Kurultayında tüm emekçilerin, istisnasız, devlet idaresine sokulmalarının önemini vurguladı. «Bu, dev gibi ve zor bir görevdir. Fakat sosyalizmi küçük bir azınlık - parti - yerleştiremez. Onu, bunu yapmayı öğrendiğinde milyonlar yerleştirebilir» (Lenin 1960, s. 122).

V. İ. Lenin, «Konuşmalarda... 'proleter kültür'ü çok fazla ve çok kolay» hazmedenleri eleştirdi; şu uyarıda bulundu: «Başlangıçta bize gerçek burjuva kültürü yeterli olmalıdır; başlangıçta bize, eğer burjuva kültürü öncesi meydana çıkmış özel kültür tipleriyle, yani memur ve kölelik kültürleriyle anlaşamıyorsak bu yeterli olmalıdır» (Lenin 1962 g, s. 474).

Lenin, sosyalist, sovyet nitelemesini hakeden gerçek yeni bir mekanizmanın kurulması için kültürün gerekli olduğunu söyledi. «Coşkuyla sosyalizm için mücadele etmiş olan işçiler», bunun nasıl oluşturulacağını bilmiyorlardı,

Bunlar, «yeterince eğitilmiş değillerdi... Yiğitlikle ya da girişimcilik hevesiyle, cesaretle ya da enerjiyle veya başka birşeyle böyle iyi insan özellikleri genel olarak çıkmayacağı için... devlet mekanizmamızı yenileştirmek için kendimize şu görevi -istenen şeye değer- vermeliyiz: Önce öğrenmek, ikinci olarak öğrenmek, üçüncü olarak öğrenmek; sonra da bilimin bizde ölü bir sözcük ya da moda bir deyim olup olmadığını (bu bizde sık sık oluyor, bunu gizlemiyoruz), bilimin gerçekten ete - kemiğe bürünüp bürünmediğini, günlük yaşamın tam ve gerçek bir parçası olup olmadığını kontrol etmek» (Lenin 1962 g, s. 475 ve devamı).

Lenin, tıpkı devrim öncesi Rusyasında olduğu gibi kültürel bakımdan geri kalmış bir ülkede kültür devriminin öncelikli, temel ve acil görevinin bilgiyi yaygınlaştırmak, ulusal bölgelerde geri kalmışlığı ortadan kaldırmak ve parasız genel öğretim verilmesi olduğunu belirtti. I. Tüm Rusya Okul Dışı Eğitim (yetişkinler eğitimi) kongresinde (1919) Lenin, basit, ama ertelenemez bir konuyu ele almayı, yani tüm okuma - yazma bilenleri okuma - yazma mücadelesi için harekete geçirmeyi önerdi.

İşe, 1918'de okur - yazar olmayanlar için okullar açılmasıyla başlandı. Okur - yazar olmamayı ortadan kaldırmayı en önemli politik görev olarak ortaya koyan 26 aralık 1919 tarihli Lenin'in kararnamesinde Sovyetler Birliği'nde okuma - yazma bilmeyen 8 - 50 yaşları arasındaki tüm halkın okuma - yazmayı öğrenme sorumluluğu taşıdığı, üstelik de isteğe göre anadilde ya da Rusçada, belirtilmektedir. 19 nisan 1920 tarihli Halk Komiserliği Konseyi kararnamesine göre eğitim sistemi Halk Komiserliğinde özel bir organ, Tüm Rusya Okuma - yazma Bilmemeyi Ortadan Kaldırma Komisyonu oluşturuldu. Vilayetlerde, ilçelerde ve ilçe yönetimlerinde özel yerel komisyonlar kuruldu.

Halkın okur - yazar olmamasını ortadan kaldırmada Sovyetler Birliği'nin deneyimleri - bunu bugün tüm dünya kabul ediyor - bu sorunun henüz çözümlenemediği yerlerde

geniş ölçüde kullanılabilir. UNESCO'nun ortaya koyduğu verilere göre 15 yaşın üzerinde 700 milyon erkek ve kadın okuma - yazma bilmemektedir bugün dünyada. Dahası var. Okuma - yazma bilmeyenler, her yıl 20 - 25 milyon artmaktadır. Afrika, Asya ve Latin - Amerikanın bazı ülkelerinde okuma yazma bilmemeyi ortadan kaldırma günümüzde en acil toplumsal görevlerden birisidir.

Kültür devriminin karakteristiği, emekçilerin tüm bilinçli kesimlerinin geniş gönüllü kitlelerin buna aktif olarak katılması idi. 1923'de Komsomol girişimi olarak gelişen kültür seferberliği, gönüllülüğü ifade etti ve destekledi. Kültür devrimi sırasında halkın görüş alanı genişledi, kültürel gereksinimleri arttı.

Lenin, emekçilerin yeniden ve yetişmekte olan kuşağın komünizm ruhu içinde eğitilmelerini kültür devriminin en önemli görevlerinden birisi olarak gördü. Bu görev, Ekim Devrimi zaferinden hemen sonra Parti tarafından ortaya kondu. Bu görev, sosyalizmin, eski toplumda yetişmiş ve eğitilmiş; Lenin'in söylediği gibi, yüzlerce, binlerce yıl boyunca kölelik, köleci toplum, kapitalizm tarafından, ürün ve iş için yüksek bir fiyat uğruna, pazarda küçük bir yer kapmak uğruna yürütülen herkesin herkese karşı savaşı tarafından bozulmuş insanlar tarafından inşa edilmesi gerektiği için çok önemliydi.

Lenin, dikkatini özellikle işçilerin, köylülerin ve diğer halk katmanlarının yeniden eğitilmelerinde topladı. Sınıfların ve toplumsal grupların kendilerine özgü bir zihniyete sahip olduklarına dikkati çekti. Komünist devrim başladıktan sonra işçi sınıfı, Lenin'in sözleriyle, «büyük toprak sahipleri ve kapitalistlerin toplumundan, sömürücü ve kan emicilerin toplumundan, kirli bencillik ve çoğunluğun sefaleti karşısında azınlığın kişisel zenginliği toplumundan miras almış olduğu kusur ve hastalıkların kökünü bir darbede kazıyamaz»dı (Lenin 1960 a, s. 392).

Lenin, işçilerin eski toplumdan bir Çin Seddiyle ayrılmış olmadığı olgusunun altını çizdi. İşçiler arasında kuşkusuz eski toplumun geleneksel zihniyetinden pekçok şey vardır. 1919'da Lenin, şöyle diyordu: «İşçi kendisini yeni bir insana dönüştürmeden, eski dünyanın pisliğinden temizlenmeden, hâlâ diz boyu onun içindedir, yeni bir toplum inşa etmektedir. Bu pislikten temizlenmek, bugün hâlâ bir düş. Bunun bugünden yarına gerçekleşeceğine inanmak, büyük bir ütopi olurdu» (Lenin 1959 k, s. 436 ve devamı). Lenin, daha sonra bu sorunu tekrar ele aldı; işçiler «kendi küçükburjuva önyargılarından kendilerini bir defada, mucizeyle, tanrı ananın emriyle, bir sloganın talimatıyla, bir bildiriyle, bir genelgeyle kurtaramaz; tersine ancak küçükburjuvalığın kitle etkisine karşı uzun bir ve zor bir kitle mücadelesiyle» kurtarır görüşünü önemle vurguladı (Lenin 1959 e, s. 103).

İşçiler, yönetici sınıf olarak tarihsel rolünü, sorumluluğunu kavraması ve kendisini kendi yaşamının efendisi ve yaratıcısı olarak hissetmesi doğrultusunda yetiştirilmeliydiler. Lenin, özellikle köylülerin yeniden eğitimden geçirilmelerine büyük önem verdi. Bu, köylünün çelişkili bir doğaya sahip olduğu için - bir yandan emekçi, diğer yandan küçükburjuva - en zor sorunlardan birisi idi. Burada onun bilincinde ve ideolojisinde gerçek bir yeni - olan biçimlenmeye gereksinim vardı. Köylüler, ataerkil dönemin bir sınıfıdır; Lenin'in belirttiği gibi, yüzlerce, binlerce yıldır kölelik içinde eğitildiler. Lenin, köylülerde küçük mülk sahiplerinin sömürücü ve karşı - devrimci heveslerini almak isteyen, ama bırakmak istemeyen anlayış, önyargı, devrimci yetenekler bulunduğuna işaret etti. Kapitalizmden arta kalan bir mirasla olası olduğu ölçüde pekçok şeyi kendisine çekmeyi ve kötü niyetle mahvetmeyi devlete karşı bir alışkanlık haline getirmişti. Bu nedenle, «proleterya iktidarında milyonlarca köylü ve küçük üreticileri, yüzlerce memur ve burjuva aydını yeniden eğitimden geçirmek; içlerinde burjuva alışkanlıklarını ve geleneklerini yenmeleri için proleter devlet ve

iktidarının şemsiyesi altına almak» gerekecekti (Lenin 1959 e, s. 104 ve devamı).

Emekçi kitlelerin yenibaştan eğitilmesi, geçmişin kalıntılarını insanların bilincinden atmak, insan toplumunda ilk kez pratik, acil toplumsal ve pedagojik bir görev olarak ortaya kondu. Bunun bir dizi nedeni vardı. Kapitalizmin oluşması ve gelişmesi döneminde insanların bilincinde feodal kalıntılar vardı. Fakat bunlar, kapitalizmi hiç rahatsız etmediler, onun için ciddi tehlike oluşturmadılar. Çünkü toplumsal yaşamın temeli, eskisi gibi üretim araçlarının özel mülkiyetine, buna bağlı olarak da insanın insan tarafından sömürülmesine dayanıyordu. Bu nedenle burjuva ideolojisi bugüne kadar, feodal ideoloji ile birlikte yaşadı; onu kendi yararına kullandı (Kapitalizm ne kadar fazla yaşlanırsa, feodal ideolojinin desteğine o kadar fazla gereksinim duymaktadır). Genç döneminde burjuvazi, feodal ilişkileri yücelttiği için, dine karşı çıktı ve dünyevi bir okul talep etti. Fakat iktidara gelince, özellikle de emperyalist dönemde, kendi egemenliğini ayakta tutmak aracı olarak dine dört elle sarıldı. Çağdaş sömürücüler, aynı bencil sınıf amaçlarını izlemekteler; eğitimi, gençliğin bilincini karşı-devrimci ideoloji ile zehirleme aracına dönüştürmektedirler.

Kapitalizmin tersine sosyalist toplum düzeni, insanın insan tarafından sömürülmesinin tüm biçimlerinin ortadan kaldırılmasını, insanların bilincinde, ideolojisinde ve kültüründe kökten değişmeyi talep eder. Bu nedenle eski kültürün, özel mülkiyetin ürettiği beceri ve alışkanlık kalıntılarını ortadan kaldırma, sosyalist toplumun gelişmesi için temel koşullardan birisidir.

Kültür devriminin görevi, yeni, sosyalist aydınlar yaratmaktır. Lenin, bilgi, teknik ve kültür olmadan komünizmin inşa edilemeyeceğini belirtti. Fakat devrimin başında bu bilgi, burjuva uzmanlarda vardı; bunlardan çoğunluğu da Sovyet iktidarına sempati duymuyordu. Yeni toplumun inşasında eski uzmanlardan yararlanmaya karşı çıkan «sol»

oportünist anlayışların tersine Lenin, bu insanların yeni toplumun inşasına sokulmaları gerektiğini, onlar için «Komünist çalışma ruhunun onları etkilemesi ve işçi - köylü iktidarı safına geçmeleri ve onun bir üyesi olmaya doğru yol almaları için dostça bir atmosfer yaratılması» görüşünü savundu (Lenin 1969 d, s. 132 ve devamı).

Lenin, eski uzmanların Sovyet iktidarıyla birlikte çalışmaları isteğinde nasıl hareket edilmesi gerektiğini ortaya koydu. Lenin'in talimatlarının gerçekleştirilmesi, henüz hiçbir yeni aydını olmayan barbar ve geri kalmış ülkelerde uzun ve zor sınıfsal meydan savaşı koşullarında eski uzmanları sosyalist toplumun inşasına ve onun kültürüne çekmeyi olanaklı kıldı. Sovyet iktidarının bu deneyimleri, ülkenin sınırlarını aştı ve uluslararası bir önem kazandı. Ekim Devrimi'nin daha ilk gününden itibaren Lenin, şu görevi ortaya koydu: «Kendi saflarından çıkan yönetim fonksiyonerlerinin sayısını artırmak, okullar kurmak, genel devlet ölçüleri içinde fonksiyoner kadrosunu yetiştirmek» (Lenin 1969 c, s. 466).

Her taraftan derin etkileri olan kültür devrimi - büyük sosyalist yeniden yapılanma planının bir parçası - Sovyetler Birliği'ne şaşılacak kadar kısa bir süre içinde okuma - yazma bilmemeyi, geri kalmışlığı ve cahilliği ortadan kaldırma; eğitim, bilimsel ve kültürel gelişme bakımından dünyada ön sırada yer almasını sağladı.

Kültür devrimi sırasında toplumsal bilinçte derin değişmeler oldu; toplumun zihinsel yaşamının yapısı temelden değişti, eğitim ve zihinsel etkinlik tekeli ortadan kalktı. Halk ve her birey, bilgi ve kültür kaynaklarına girme olanağı elde etti. Ama kültür devriminin hümanist karakteri, yine de toplumsal yaşamın yüksek biçimlerinin yaratılmasında yatmaktadır.

«Sosyalizmin inşası, geniş halk kitlelerinin kültürel yüksekliğini gerektirdi. Bu görev de başarılı bir biçimde çözümlendi. Ülkede *kültür devrimi* gerçekleştirildi. Emekçi kit-

leleri zihinsel kölelikten ve karanlıktan kurtardı, onlara insanlığın kültür haznesini açtı. Nüfusunun çoğunluğu okuma - yazma bilmeyen insanlardan meydana gelen ülke, büyük bir heyecanla bilim ve kültürün doruğuna yükseldi» (SBKP Programı 1961, s. 13).

Kültürel yeniden düzenlemelerin sonucunda Sovyetler Birliği'nde geniş dallı bir toplumsal eğitim sistemi, Kültür ve Eğitim Kurumları ve Bilimsel Enstitüler Sistemi oluştu.

Lenin'in direktiflerine uyarak Sovyet halkı, Komünist Parti öncülüğünde, gerçek demokratik bir okul yarattı; muazzam bir öğretmen ordusu yetiştirdi. Okul çağındaki tüm çocukları kapsaması, okulun verdiği bilgi düzeyi, eğitimin ideolojik ve ahlâki eğiliminden hareket edilecek olursa, bugün Sovyet halkı da dünyanın en yetişmiş halkıdır. Sosyalist yeniden düzenlemeler, kültür devrimi hakkındaki Leninist görüşlerin zaferi, burada açık ifadelerini bulmaktadırlar. Sovyetler Birliği'nden başka hiçbir ülke, bu kadar gelişmiş bir öğretim kurumları ağına, bilimsel ve kültürel eğitim kurumlarına sahip değildir. Sovyet yurttaşlarının dörtte biri, öğrenim içindedir. Sovyetler Birliği'nde tüm yaşam, bir komünizm okuludur; komünizmin yüksek idealleri, büyük Lenin'in mirası doğrultusunda insanların, özellikle de genç kuşağın eğitildiği okuldur.

İşte size eğitimdeki başarılarımızı yansıtan bazı rakamlar. Devrim öncesinde Sovyetler Birliği bölgelerinde tüm okullarda 9,6 milyon öğrenci vardı; 1970'de öğrenci sayısı 49,4 milyonun üzerindeydi. Çarlık Rusyasında yüksek okullarda 127 000 öğrenci kayıtlıydı; Sovyetler Birliği'nde 1970'de yüksek öğrenim öğrenci sayısı 4,6 milyondu. Ekonomi ve kültürün tüm dallarında 930 000'den fazla insan çalışmaktadır; dünyadaki tüm bilim adamlarının dörtte birinden fazla.

Kazanımlar, tek tek birlik cumhuriyetlerinde eğitim alanındaki başarılar göz önüne alındığında daha net bir biçimde gözler önüne serilmektedir. Büyük Ekim Devrimi'nden beri Sovyetler Birliği'nin tüm halkları, kendi ulusal kültür-

lerini hiçbir sınırlama olmadan geliştirme, çocuklarına anadilde ders verme olanağına sahiptirler. Günümüzde Sovyetler Birliği okullarında çocuklar 56 dilde ders görmektedirler. 40'ın üzerindeki uluslar, kendi yazı dillerini yaratmışlardır. Okulda ders dilini seçmede her yurttaş tamamen özgürdür. Devrim öncesinde Özbekistan'da 18 000 öğrenci varken, bugün 2,5 milyon öğrenci vardır. Kırgızistan'da öğrenci sayısı 7 000 iken, bugün 657 000; Taçikistan'da o zamanlar 400 öğrenci, şimdi ise 613 000 öğrenci vardır (Krş. Narodnoe obrazovanie... 1967).

Devrim öncesinde ilköğretimin görece yaygın olduğu bölgeler üzerine rakamlar vermek de ilginç olacaktır. Örneğin devrim öncesinde Estonya'da 92 000 öğrenci vardı, bugün 215 000'den fazla öğrenci vardır. Litonya'da o zamanlar 118 000 öğrenciye karşılık bugün 562 000 öğrenci vardır. Fakat burada yalnızca öğrenci sayısı söz konusu değildir. Devrim öncesinde ilköğretim, emekçi çocuklarına açıktı. Ama Sovyet iktidarı, onlara ortaöğretim meslek okulunun ve yüksek okulların kapılarını açtı.

Kültür devriminin en önemli sonuçlarından birisi, Sovyetler Birliği'nde eğitim - öğretim düzeyinin çok yükselmesidir. 1897 nüfus sayımının verilerine göre yaklaşık elli yıl öncesinde Tüm Rusya'da ilköğretim üzerinde öğrenime sahip insanların sayısı 1,4 milyondu. Bunların çoğu, büyük toprak sahibi, memur, kapitalist ve din adamı idi. Pekçok emekçi 3. ve 4. sınıfa kadar bile ilköğretimden geçmemişti. 1959 nüfus sayımına göre ise Sovyetler Birliği'nde 72,1 milyon insan ilköğretim üstü öğrenim görmüştü. Ne kadar muazzam bir sıçrama!

Kültür devriminin dikkati çeken sonucu yeni insanların eğitimidir. Sosyalist Sovyet düzeninin yıkılmaz gücü bir kerelik ekonomik ve bilimsel - teknik ilerleme tarihinin sonucunda değil, tersine yeni komünizmin yüksek görüşleriyle donatılmış insanların eğitimi sonucunda ortaya çıkmıştır.

SBKP Merkez Komitesi, kültür devriminin sonuçlarını şöyle nitelendirdi: «Kültür devrimi ülkemizde Sovyet insanlarına eğitim ve bilgi, bilimin çiçeklerini getirdi; halk aydınlarını yetiştirdi, sosyalist ideolojiyi toplumun zihinsel yaşamının tüm alanlarında yerleştirdi, dünya kültür hazinesini korudu ve zenginleştirdi. Sosyalist devrim görüşlerinin nüfuz ettiği edebiyat ve sanat, proleter bir şeyin, tüm halkın komünizmin zaferi için verdikleri mücadelenin bir parçası oldular. Sosyalizmin elli yıllık deneyimleri, kültürel inşa alanında partinin Leninist politikasının doğruluğunu kanıtladılar» (... Hazırlığı Üzerine 1968, s. 3). «Sosyalist kültür, insanlığın zihinsel gelişmesinde ileriye atılmış evrensel bir adımdır» (Lenin'in 100. Doğum Günü Üzerine 1970, s. 30).

Yeni bir sosyalist kültürü yaratma, eğitimin gelişmesine, zihinsel değerlerin kazanılmasına, halkın kültür ve eğitim düzeyinin yükselmesiyle sınırlandırılamaz. Onun kent ve köy arasındaki, bedensel ve zihinsel çalışanlar arasındaki farklılıkların tamamen ortadan kaldırılması çerçevesinde çözümlenebilecek başka, daha yüksek düzeyde bir görevi daha vardır: Harmonik olarak gelişmiş kişiliği oluşturmak ve herkesi yaratıcı bir faaliyete yönlendirmek.

Bu nedenle kültür devriminin Sovyetler Birliği'nde bittiği, çoktan tarih olduğu ileri sürülemez. Bazı filozofların bu yöndeki beyanları, her türlü temelden yoksundur. SBKP programı, perspektifi net biçimde çizmektedir: «Komünist toplumun kapsamlı inşası döneminde kültürel gelişme, büyük kültür devriminin son aşaması olacaktır. Bu aşamada komünizmin zaferi için tüm zorunlu ideolojik ve kültürel önkoşullar yaratılacaktır» (SBKP Programı 1961, s. 123).

Devrimin son aşamasını küçük görme ve onu inkâr etme, kültür devriminin görevinin sanki kültürel değerlerin paylaştırılması ve tüketilmesine ilişkin eski sistemi ortadan kaldırmak, yeni bir sistem yaratmak olduğu gibi yanlış sonuç çıkarmalara götürür. Sh. Baller ve N. Zlobin'in doğru bir biçimde belirttikleri gibi, burada söz konusu olan şey, zi-

hinsel değerleri halka açmak, kültürün tüketilmesi ve paylaştırılmasına ilişkin eski sistemi değiştirmek değil, tersine kitleleri doğrudan ve tüm yönlü olarak yaratıcı faaliyete yönlendirmektir.

«Kültür devrimi, şu halde, tüm zihinsel üretim sisteminin temelden yeniden düzenlenmesidir. O, hem kültürel değerlerin paylaştırılmasını ve tüketilmesini, hem de herşeyden önce zihinsel yaratmayı kapsar. Bu yeniden düzenlenme, kitlelerin ve tek tek insanların bilinçli tarihsel yaratıcılığa götürülmesinde, uyumlu olarak gelişmiş kişilikte kendisini ortaya koyar» (Baller/Zlobin 1970, s. 84).

Kültür devriminin son aşamasının görevleri SBKP programında saptanmıştır. Programda bu aşama, komünist toplumun ekonomik, toplumsal ve politik görevleri ile bütünlük içinde, toplumun komünist yeniden yapılandırılmasında en önemli ögelerden birisi olarak görülmektedir.

«Halkın kültürel olgunluk derecesi, geniş ölçüde üretici güçlerin yükselmesini, teknik ilerlemeyi ve üretim organizasyonunu, emekçilerin toplumsal aktivitelerinin yükseltilmesini, kendi kendini yönetmenin demokratik temellerinin gelişmesini, yaşam biçiminin komünist yeniden düzenlenmesini belirler.

Dünya kültürünün en iyi kazanımlarını devralan ve onları geliştiren komünizm kültürü, insanlığın kültürel gelişmesinde yeni ve yüksek bir aşama olacaktır. O, toplumun zihinsel yaşamının çeşitliliğini ve zenginliğini, yeni dünyanın yüksek ideallerini ve hümanizmini somutlaştıracaktır. O, sınıfsız toplumun, tüm halkın, insanlığın kültürü olacaktır» (SBKP Programı 1961, s. 123).

Kültür devrimi, sosyalizm ve komünizmin inşasında yasalara dayalı genel bir olgudur. Bu bakımdan da evrensel bir karaktere sahiptir ve her sosyalist devrimin bir parçasıdır. Onun zorunluluğu, asla bir kerelik değildir ve ülkenin kültürel geri kalmışlığına da bağlı değildir. Lenin, kültür devrimi görüşünü ortaya attığında Sovyetler Birliği'ndeki somut-

koşullardan hareket etti ve temel sorunların çözümüne özel bir dikkat harcadı: Kitlelerin okuma - yazma bilmemelerini ortadan kaldırmak, onların kültür düzeylerini yükseltmek, genel eğitim. Bu, bazılarında kültür devrimini yalnızca kültürel geriliğin ortadan kaldırılmasıyla bağlantı içine koyma anlayışına yol açtı. Fakat Lenin'in yorumuna göre kültür devrimi, toplumun sosyalizme ve komünizme yönelmesi hareketini karakterize eden çok kapsamlı toplumsal bir kategoridir. Yeni, daha yüksek bir kültür yaratmak; işte bu, kültür devriminin önemli ve genel görevidir.

Sosyalist devrimin kültürel gerilikle ve kitlelerin okur-yazar olmamasıyla karşılaştığı yerlerde kültür devrimi, kültürün derinden yeniden biçimlendirilmesi koşullarını yaratmak için kuşkusuz bunları ortadan kaldırmakla işe başlar. İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra ortaya çıkan sosyalist ülkeler, kültür devrimine bununla başladılar. Örneğin Polonya, Bulgaristan, Yugoslavya, Vietnam, Küba vb. ülkeler. Bu ülkeler arasında halkın eğitim düzeyi açısından büyük farklar vardı: Polonya'da halkın %16'sı, buna karşın Vietnam'da %95'i Moğolistan'da yaklaşık aynı oranda olmak üzere okur - yazar değildi.

Çekoslovakya'da ve Demokratik Alman Cumhuriyeti'nde okur - yazar olmama ile mücadele edilecek bir durum yoktu. Fakat buralarda da kültür devrimi acil görevlerden birisi idi; özellikle de yalnız zihinsel değerlerin paylaştırılması ve tüketimindeki eşitsizliğin ortadan kaldırılması değil, aynı zamanda da hem tüm kültür değerlerini kazanma, hem de halkın bu türlü değerlerin yaratılmasını güvence altına alan zihinsel gelişmeye ulaşması gerekiyordu.

Sovyetler Birliği'nde kültür devrimi, bir dizi özellikler gösteriyordu. Kendine özgü özelliklere ve zorluklara sahipti. Tanınmış kültür tarihçisi M. P. Kim, haklı olarak üç şeye, ülkede kültür devrimini yürütmede zaman zaman hatalara yol açan üç zorluğu anmaktadır.

İlk olarak Sovyet halkı ve Komünist Partisi, Sovyetler

Birliği'ne yeni bir yol açmak, işlenmemiş arazi açmak, araştırmak ve denemek zorundaydı. Sovyet halkı, yeni sosyalist toplumun inşasında ve muazzam kültür devriminin yürütülmesinde öncü çalışma yaptı. «Rusya'da proleter devriminin en büyük zorlukları, sosyalist devrim için inisiyatifti. Üzerimize almak zorunda olmamızda ve inisiyatifin bize ve ülkemize işitilmemiş, o güne kadar olmamış zorluklar yüklemesinde yatıyordu» (Lenin 1961 o, s. 105).

İkinci olarak kültür devriminin duyulmamış bir kültürel gerilikte olan ülkede, farklı gelişme aşamasında olan - ataerkil cemaattan kapitalist düzene kadar - bir ülkede yapılması gerektiği vurgulanmaktadır.

Üçüncü olarak kültürel inşanın, otuz yıl içinde düşman kapitalist bir çevre koşulları altında yürütülmek zorunda kalınmasıdır.

Fakat tüm özelliklerine ve zorluklarına rağmen Sovyetler Birliği'nde kültür devrimi, yalnızca Sovyetlere özgü bir olgu değildir. O, insanlığın toplumsal ve kültürel ilerlemesinde yeni bir aşamayı ifade eder. Kültür devriminin yürütülmesinde elde edilen Sovyet deneyimleri, sosyalizm yoluna giren tüm ülkeler için genel bir anlama sahiptir ve bunlar, onlar tarafından kendilerine özgü bir biçimde kullanılacaktır.

BÖLÜM IV

V. İ. LENİN'İN FELSEFİ ÇALIŞMALARI VE BUNLARIN EĞİTİM İÇİN ÖNEMİ

MARKSİST FELSEFENİN GELİŞMESİNDE YENİ BİR AŞAMA

Tıpkı Marx için olduğu gibi, Lenin için de dönemin felsefi olarak kavranması, kendi başına bir amaç değildi; tersine bu kavrama, dünyanın devrimci değişimi için bilimsel-kuramsal bir temel olmalıydı. Felsefe sorunlarıyla uğraşmaya Lenin'i iten şey, akademik ilgiler değil, tersine toplumsal gelişme sürecinin anlamını kavramaya ilişkin bilimsel zorunluluk, Marksist metodolojiyi mükemmelleştirme konusunda acil gereklilik ve ideolojik mücadelenin görevleri idi.

Lenin, Marx ve Engels'in kuramını geliştirdi. Bilimin sorunlarını revizyonistlere karşı diyalektik materyalizm yaklaşımı açısından, felsefi açıdan işledi; Marksizmin yöntem ve dünya anlayışının temel ilkelerini savundu. İdealist ve metafizik kuramları esaslı bir biçimde eleştirdi. Kapitalizmden sosyalizme devrimci geçişin yasalarını gün ışığına çıkardı, tarihsel - toplumsal gelişmenin temel sorunlarını yanıtladı.

Daha ilk çalışmalarında (1893 - 1897) Lenin, o zamanki Rusya'nın toplum düzenini diyalektik materyalizm yaklaşımıyla çözümledi ve toplum yaşamında çeşitli toplumsal olguların ve sınıfların rolü üzerine sonuçlar çıkardı. Materyalizme ve diyalektiğe tutarlı ve kesin bir biçimde dayanma, yüzyılın temel sorunlarını çözme ve Marksist felsefenin büyük yaratıcı gücünü gösterme olanağı sağladı.

Milliyetçilerin metafizik ve öznelciliklerinin karşısına toplumsal yasaların nesnel karakteri hakkındaki materya-

list yaklaşımı, Marksist diyalektiği koydu. «Halkın Dostları Kimdir ve Sosyal Demokratlara Karşı Mücadele Ediyoruz» (1894) adlı kitabında Marksist felsefenin gelişmesinde yeni bir aşamanın yolunu açtı.

Karmaşık ve yoğun toplumsal değişmeler, doğa bilimindeki değişmeler, sert ideolojik mücadele koşullarında, Marksizmi işçi hareketinde yaygınlaştırma ve pekiştirme koşullarında Lenin, Marksizmi tahrif etmenin ne kadar tehlikeli olduğunu ilk gören kişidir. O, kendisini Marksizm maskesi ile gizleyen ve Marksizme sadıkmış görüntüsü altında onu yüzeyselleştirme ve kendi amacı doğrultusunda ele almaya girişen komünist hareketin özüne düşman güçleri gün ışığına çıkardı. «Anti-Marksist kuramları Marksizm olarak ortaya koymada daima rafine girişimler: Hem ekonomi politikte, hem de taktik sorunlarında, felsefede, bilgi öğretisinde ve sosyolojide modern revizyonizmin belirtisi»dir (Lenin 1962 i, s. 334).

Lenin'in en büyük katkılarından birisi, oportünist akımlara ideolojik açıdan öldürücü darbe vurmasıdır: milliyetçilik, legal Marksizm, anarşizm, ekonomizm, reformizm, menşevizm ve troçkizm.

Marksizmin oportünist çarpıtmalarına karşı mücadelede Lenin, diyalektiğin yerine eklektizmi koyan tehlikeli olgunun kaynağını ve karakterini ortaya koydu. «Böyle bir yerine koyma, kuşkusuz yeni birşey değildir; onu Antik Yunan felsefesinde bile görmek olanaklıdır. Oportünizm kılığında Marksizmin çarpıtılmasında diyalektik, kitlelere eklektizm biçiminde; gerçekte toplumsal gelişme süreci konusunda birlikli ve devrimci bir yorum getirmediği, sürecin tüm yönlerini, tüm gelişme eğilimlerini ve tüm çelişkili etkileri yüzeysel ele aldığı biçiminde kitlelere sunulmaktadır» (Lenin 1970, s. 412).

Çözümü devrimci değişimleri hazırlama ve gerçekleştirmede işçi sınıfı öncülerinin bilimsel olarak temellendirilmiş strateji ve taktiğe sahip olup olmamasına bağlı olan so-

run, nesnel ve öznel etmenlerin ilişkisi sorunu idi.

Lenin, tarihin nesnel yasalarının ve insanların (sınıflar, partiler, kişiler) öznel faaliyetinin birbirlerini dışlayan etmenler olmadıklarını, yalıtlanmış olmadıklarını, tersine birlikli bir süreç olduklarını kanıtladı. Yeni bir biçimin pekişmesi ve gelişmesi, ancak Marksist parti sayesinde bu yasaları tanımak ve bilinçli olarak uygulayabilmek gücünde olan kitlelerin devrimci eylemi ve yaratıcı gücüyle olur. Kitlelerin böyle bir eylemi, öznel etmenin rolünün büyümesini belirler.

Bu tezi Lenin, hem milliyetçilerin, anarşistlerin, sosyal devrimcilerin ve troçkistlerin öznelci tutumlarına karşı, hem de legal Marksistlerin, ekonomistlerin, reformistlerin ve menşeviklerin nesnel yasalara karşı takındıkları kaderci - nesnel tavırlarıyla mücadelede savundu.

«V. İ. Lenin'in 100. doğum gününe» ilişkin olarak SBKP Merkez Komitesi tezlerinde Lenin'in toplumsal gelişme diyalektiğini, ekonomi ile politikanın karşılıklı ilişkisini, toplumsal varlık ile toplumsal bilinç arasındaki karşılıklı bağlılıkları her yönüyle incelediği vurgulandı. Sosyal - felsefi ve sosyolojik araştırmaların genel yöntemsel temeli olarak Lenin tarafından incelenen tarihsel materyalizmin anahtar sorunları, insan ve toplum biliminin gelişmesine büyük etkilde bulundular. Lenin'in eserlerinin incelenmesi, insana ilkesel yeni bir yaklaşımı, onun insan hakkındaki düşüncelerinin zenginliğini açıkça ortaya çıkarmaktadır. Sosyalizmin ve komünizmin pekiştirilmesi mücadelesinde yeni insanın gelişmesine ilişkin Leninist anlayış, ancak diyalektik materyalizm temelinde oluşabilir ve gerçek bilimsel bir kuram olabilirdi. Ancak ve ancak diyalektik materyalizm metodolojisi temelinde yeni insanm oluşturulması gibi karmaşık bir sorunun çözümünde felsefe ile somut bilimler arasında verimli bir alış veriş olanaklı oldu.

Lenin, materyalizmi yalnız idealizmin (empriokritisizm, pozitivizm, pragmatizm vb.) küplere binmiş saldırısından

korumadı, aynı zamanda da idealizme öldürücü darbeler indirdi. Bu mücadelede «Materyalizm ve Empriokritisizm» (1908) adlı kitabı büyük rol oynadı. Bu felsefi baş yapıtında Lenin, toplumsal deneyimleri ve en önemli bilimsel buluşları genelleştirdi; «zamanının doğa bilimindeki kazanımlarında muazzam bilimsel devrimin başlangıcını gören, büyük doğa bilimcilerin temel buluşlarının devrimci anlamını kavrayan ve onları felsefi olarak genelleştiren yüzyılın ilk düşünürü» olarak ortaya çıktı (Lenin'in 100. Doğum Günü 1970, s. 14).

Pekçok çalışmasında, özellikle de «Militan Materyalizm» (1922) adlı makalesinde Lenin, diyalektik materyalizmin, bilimin tüm buluşlarını elde etmeden gelişemeyeceğini; aynı zamanda da bilimcilere bilimsel araştırmalarında doğru yolu gösteren bilimsel bir temel olduğunu gösterdi. Marksist felsefenin doğa bilimi ile ittifakı, «Gelişmiş bir felsefi temel olmadan hiçbir doğa bilimi, burjuva görüşlerine ve burjuva dünya anlayışının yeniden ortaya konmasına karşı mücadelede hiçbir materyalizm devam edemez» (Lenin 1962 b, s. 219).

Lenin, maddenin bitip tükenmezliği tezini temellendirdi; maddenin varlık biçimlerinin felsefi kategori olarak maddeye indirgenmemesi gerektiğini gösterdi. Marksist «madde» kavramını geliştirdi; maddenin (nesnel gerçekliğin) mutlak karşıtının ve bilincin yalnızca felsefenin temel sorunu çerçevesinde etkili olduğu, bu çerçevenin dışında bu karşıtlığın gerçekliğinin tartışılmaz olduğu görüşünü ortaya attı. İnsan bilincinin nesnel dünyayı yalnız yansıtmadığını, onu yarattığını da kanıtladı. Bu tez, Lenin'in nesnel realitenin bilgisini kazanmada ve bu realitenin değiştirilmesinde bilincin aktif rolü kuramını işlemesine olanak verdi. Bilimin tüm gelişimi tarafından doğrulanan bu tez, kendisini oldukça değerli bir tez olarak gösterdi; bilime, kendi olanaklarını gösterdi, üstelik de yeni tüm bilimsel alanların kuramsal temeli oldu.

Leninist yansıma kuramı, materyalizm ile diyalektiğin bağlılığına ilişkin en başta gelen örnektir. Lenin, bilginin «spiralvari» yolunu araştırdı, bilgi sürecini inceledi ve diyalektiğin karmaşık sorunlarda nasıl kullanılacağını gösterdi.

1914'ten 1915'e kadar Lenin, diyalektik hakkında özel bir yapıt üzerinde çalıştı. «Felsefe Defterleri», «insan düşünmesinin, bilimin ve tekniğin tarihinin *diyalektik* incelenmesi» (Lenin 1964, s. 137) yolunu gösterdikleri için Marksist felsefenin gelişmesinde çok büyük bir rol oynadılar.

Düşünme biçimleri ve yasaları, bunların karşılıklı ilişkileri, düşünmenin oluşması yolları kuramında Lenin, diyalektik düşünmenin toplumun uzun gelişme sürecinde şekillendiğini; bunun insan düşünmesinin en büyük başarısı ve dünya bilgi tarihinin sonucu, toplamı olduğunu gösterdi. Somut tarihsel bir dönemin, süreç ve olgularının çözümlenmesinde Lenin, içerik ve biçim, genel ve özel, soyut ve somutun diyalektiğini inceledi.

Hem diyalektik materyalizm sorunları üzerindeki çalışmalarında, hem de tarihsel materyalizm sorunları ile ilgilenen eserlerinde Lenin, çeşitli dünya anlayışlarının özünü; toplumsal, sınıfsal ve bilgi öğretisel köklerini gün ışığına çıkardı.

Toplumsal sorunlar üzerindeki çalışmalarında Lenin, bilimsel bir dünya anlayışının oluşturulması yollarını gösterdi; özel bilinç oluşturma biçim ve yöntemlerini kombine etme, genişletme, gerçekliği yenileştirme ve iyileştirmeye aktif olarak katılmada kazanılan deneyimleri toplama görevini ortaya koydu. «Sol Köktencilik, Komünizmin Çocukluk Hastalığı» (1920) adlı çalışmasında şöyle yazmaktadır: «İşçi sınıfı çoğunluğunun görüşlerinde bir değişme olmadan devrim olanaksızdır. Fakat bu değişmeye, asla propaganda ile değil, kitlelerin politik deneyimiyle ulaşılacaktır» (Lenin 1959 e, s. 71).

Bu tez, Lenin'in pekçok yapıtında, özellikle de III. Kom-

somol Kongresi'ndeki konuşmasında somutlandı.

«Devlet ve Devrim» adlı yapıtta, parti programı çalışmaları materyallerinde, III. Komsomol Kongresindeki konuşmada, diğer çalışma ve konuşmalarında Lenin, Marx'ın kuramına sıkı sıkıya bağlı kalarak, önemli toplumsal olguların özgüllüğünü, onların karşılıklı ilişkilerini ve bunların sosyalist toplumdaki görünüm biçimini gösterdi. Eğitimin özünü, belirlenmişliğini ve onun diğer olgu ve etmenlerle ilişkisini açığa çıkardı. Lenin, sosyalist toplumun ilkesel özelliğine, yeni toplumun ve onun devletinin niteliksel özelliklerini ifade eden artan kültürel - eğitsel işlevine felsefi bir temellendirme getirdi.

Lenin, yeni bir kültürün oluşması ve gelişmesindeki yasaları, komünist ideolojinin oluşturulması sürecini ortaya koydu; bu şekilde Partiyi ve Sovyet halkını kültür devriminin yürütülmesinde bilimsel bir kuramla donattı. Bu tezler, sosyalist devletin kültürel - eğitsel faaliyetinde kuramsal oldular; bilimsel teknik - devrimin özü ve sonuçlarını; bunun ekonomik, sosyopolitik ve zihinsel süreçlerle ilişkisini incelemede yöntemsel bir temel oluşturdular.

Lenin'in felsefi çalışmaları, eğitim sorunlarının çözümüne, toplum ve devletin eğitim alanındaki faaliyetine, genel ve politeknik eğitimin içeriğini düzenlemeye doğru yaklaşmada metodolojiktir.

Leninist felsefe, toplumun ve toplumsal süreçlerin, bunlar arasında eğitim ve öğretimin de sevk ve idare edilmesi konusunda bilimsel bir temel sağlamaktadır.

SOVYET PEDAGOJİSİNİN OLUŞMASI VE GELİŞMESİNDE LENİN'İN FELSEFİ YAPITLARININ ÖNEMİ

Sovyet pedagojisi, Marksist felsefeye Lenin'in katkısını kavramamış olsaydı, muazzam toplumsal devrimin ortaya koyduğu yeni sorunları anlayamaz ve çözemezdi.

Ekim Devrimi'nden sonraki ilk günlerde eğitim sorunları, acımasız ideolojik mücadelenin alanı oldular. Pedagoji

alanındaki kuramcılar ve burjuva ideolojisiyle yoğrulmuş eski öğretmen grubu, idealist felsefenin çürümüş ve eski dogmalarını savundular; yeni, devrimci görüşlerin karşısına çıktılar. Sosyalist devrime karşı düşmanca tavır takındıklarından eğitim alanında komünistlerin ortaya attığı görüşleri reddettiler; birlikli, dünyevi ve politeknik işokuluna, okulun kökten demokratikleştirilmesine, eğitim ve öğretimin materyalist yorumuna, eğitim - öğretimin toplumun sosyalist dönüşümüyle birleştirilmesine karşı çıktılar. «Pedagojik Düşünceler» dergisinde o zamanlar ilerici bir pedagog olan Prof. P. F. Kapterev, dünyevi okulun kurulmasının Rus eğitiminin başına gelen «en büyük yıkım» olduğunu yazdı. Okul içinde ve okul dışında gençlik örgütlerinin eğitimini daha büyük bir yıkım olarak niteledi. Aynı dergide Prof. I. Grews, hatalı okul ile politikanın birleştirilmesi ilkesinden vazgeçilmesi, pedagojiyi sınıflarüstü bir bilim yapma çağrısında bulundu. Okul ve pedagojinin «herkes için zorunlu, eşit, insani ve güzellik gibi bağımsız mutlak ezeli - ebedi kazanımlar»la ilgilenmesi gerektiği görüşünü savundu (Krş. «Pedagogiçeskaya msyl» 1921). Hem Kapterev, hem de Grews, eğitim ve öğretimi somut tarihsel koşullardan, toplumsal gereksinimlerden, toplumun gelişme eğilimlerinden ayırdılar, kopardılar. Eğitim ve öğretimin amaç ve görevlerini belirlemede ezeli - ebedi, mutlak ve apriori hakikatlar anlayışından hareket ettiler.

İktidardan bağımsız okuldan yana çıkan bazı pedagoglar (K. N. Wentzel ve diğerleri), Sovyet devleti ile feodal-burjuva devlet arasındaki temel farkı kavramadıkları için Sovyet devleti koşullarında okulun bağımsızlığı mücadelesini sürdürdüler.

Hattâ hemen ya da belli bir yalpalamadan sonra sağlam bir yaklaşıma sahip olan ve sosyalist yeniden yapılanmayı savunan bazı pedagoglar (P. P. Blonski, S. T. Schatzki, A. P. Pinkeviç, N. N. Jordanski, N. V. Çekov) ideolojik ve yöntemsel yanlışa düştüler. Eski pedagoji kadrosunun peda-

gojide Marksist metodolojiye giden yolu, zor ve çelişkiliydi. Dünya anlayışı olarak Marksizmin benimsenmesi ile onu araştırmalarda ve insanın kendi pedagojik faaliyetinde tutarlı olarak uygulama yeteneği arasındaki uçurumun aşılması gerekiyordu.

P. P. Blonski, Ekim Devrimi'nden sonra Marksizmi kendi çalışmalarında uygulamayı denedi. Fakat belli bir süre Marx ve Dewey'in görüşleri ve tezleri arasındaki farkı göremedi; pragmatist pedagojinin görüşlerini devraldı; biogenetik ilkeyi savundu. Blonski, öğretim programlarını ve ders kitaplarını okuldan uzaklaştırmayı ve sınıf dersinden vazgeçilmesini önerdi. Eski okulda dini - ahlâki eğitimin tehlikesini gördü ve işokulunda ahlâk eğitimi ile uğraşma zorunluluğu bulunmadığı görüşündeydi.

A. P. Pinkeviç ve A. B. Salkind, Marksizm ile Freudizmi bağdaştırmayı denediler. Pekçok pedagog, şu ya da bu biçimde serbest eğitim görüşlerini savundu. Eski okulöncesi pedagogları, pedozentrik* görüşler içindeydiler.

Genç Sovyet pedagojisi, eski burjuva pedagoglarının (S. K. Gessen, N. D. Vinogrodov) Marksizme saldırılarını önlemek zorundaydı. Bununla birlikte bu saldırıya, Sovyet pedagojisini genel metodoloji olarak Marksist felsefe ile bağlantısını açık - seçik görememiş olan Blonski ve Pinkeviç gibi önde gelen pedagoglar, «yalnızca Marksist yöntemin pedagojiyi bilim yapacağı»nı ileri sürdükleri için her zaman yeterince kesin ve bilimsel olarak temellendirilmiş darbe indirilemedi.

«Eğitim Sorunlarının Çözüm Yöntemi Olarak Marksizm» (1921) adlı makalesindeki Blonski, şunları yazıyordu: «Pedagojide bugüne kadar pekçok darkafalılık, ama çok az bilimsellik vardı... Fakat pedagoji daha önce de bilim olamazdı. Eğitim, toplumsal bir süreçtir ve toplumsal bir bilim olarak pedagoji, her toplum bilimini gerçek bir bilim yapan yöntemi uygulamaya başladığı zaman ancak bilim olabilir.

* Çocuğu merkeze alan görüş (Çn.)

Bu yöntem, Marksist yöntemdir. Ancak Marksist yöntem, pedagojiyi bilim yapar. Ancak Marksist pedagoji, hem darkafalı mantıktan, hem de ütopik pedagojik romanlardan bağımsız olabilir» (Blonski 1961, s. 301). Bu, oldukça tanımsal gelmektedir. Bununla birlikte yalnızca genel bir tez. Onu somut pedagojik olgulara uygulamak söz konusu olunca, pedagojiyi metodolojik temelle birleştirmeyi tamamen doğru göremediği ortaya çıkmaktadır. 1922'de şöyle yazmaktadır Blonski: «Felsefi pedagoji, pedagojik bir ütopizm doğurmaktadır... Buna karşılık bilimsel pedagoji yüksek idealler, normlar ve yasalar ortaya koymakla işe başlamamakta, tersine eğitilecek organizmanın gerçek gelişmesini ve onunla onu eğiten çevre arasındaki gerçek karşılıklı ilişkiyi incelemekle işe başlamaktadır» (Blonski 1929, s. 11).

Burada hangi felsefi pedagoji söz konusu? Eski pedagoji mi? Öyleyse, Blonski'nin değerlendirmesi belli bir dereceye kadar doğru. Sovyet pedagojisi genel metodoloji olarak Marksist felsefeye dayanmadan acaba bilimsel olabilir mi? Blonski, burada güya felsefeyi inkâr eden, fakat gerçekte öznel idealizmin bir türü olan pozitivizmin etkisi altındadır.

Natorp'un pedagojinin felsefeye dayandığı tezini reddeden A. P. Pinkeviç, Marksist pedagojiyi felsefeye dayamanın hiçbir nedeni yoktur... Pedagojinin diyalektik materyalizme dayandığını düşünmek, tamamen gereksizdir» (Pinkeviç 1925, s. 94).

Küçük bir Marksist pedagoglar grubu - N. K. Krupskaya, A. V. Lunaçarski ve M. N. Pokrovski - o zamanlar pedagojide Marksizmi tutarlı bir biçimde savundu; Marx ve Lenin'in görüşlerinin eğitim - öğretim sorunlarının çözümünde nasıl yaşama geçirebileceklerini gösterdi.

1920'de Lenin'in önemli eseri «Materyalizm ve Empriokritisizm»'in ikinci basımı çıktı. O zamana kadar çok az pedagog bu yapıtı tanıyordu, ama şimdi tüm pedagoji aleminin dikkatinin yoğunlaştığı merkez oldu.

Yalnız didaktik değil, aynı zamanda eğitim kuramı da bilgi öğretisel bir temel kazandı.

Genel metodoloji olarak Marksist-Leninist felsefeye dayanarak Sovyet pedagojisi, yoğun bir biçimde yöntem sorunlarıyla uğraştı. Bilimsel bir eğitim kuramının, öğretim ve ders kuramının temelini hazırlamak için kuşkusuz belli bir zamana gereksinimi vardı. Özellikle pedagoji üzerine idealist felsefenin ve vulger materyalizmin etkisinin aşılması, temel yöntem sorunlarının ve bunların çözüm yollarının belirlenmesi gerekiyordu.

Yirmili yıllarda yöntem sorunlarına aşırı ilgi, bu dönemde Marksist pedagojinin temelinin atılması ve pedagojinin temel tezlerinin ortaya konması ve radikal bir biçimde kontrol edilmesiyle açıklanabilir. Eski pedagojik mirasın eleştirel bir biçimde denetimden geçirilmesi sürdürüldü. İdealist pedagojinin dogma ve kurallarının cazibesi yokedildi; geçmişin ilerici ve demokratik pedagojik görüşleri diğerlerinden ayıklandı. Yeni pozitif görüşler ve kavramlar oluştu. Komünist eğitimin ilk deneyimleri sistemleştirilip genelleştirildi.

Eski pedagojiyi, onun yöntemsel ve kuramsal temellerini eleştirmek, karşı- devrimci pedagoji kuramlarını açığa çıkarmak, Sovyet pedagojisinin önemli bir görevi idi. Ama onun temel amacı, Marksizm-Leninizm temelinde eğitimin, öğretimin ve dersin temel problemlerini yapıcı bir biçimde incelemekti. Özellikle de sosyalist toplumda eğitimin sosyal özünü ve içeriğini ortaya koymak, okulun işlevlerini ve eğitim-öğretim kuramlarında faaliyetin içeriğini ve temel eğilimlerini belirlemek, yeni bir eğitim sisteminin kurulması ilkelerini temellendirmek; çeşitli öğrenim aşamaları arasındaki, genel eğitim ile meslek eğitimi arasındaki bağlantıları saptamak ve uygun bir eğitim-öğretim yöntemi geliştirmek zorundaydı. Eğitim-öğretimin içeriğini temelden değiştirmek, yeni bir eğitim ve ders kuramı yaratmak, ders çizelgesi ve yöntemsel faaliyetin temellerini (ders çizelgesi, öğretim programları, ders kitapları, ders araçları vb.) oluşturmak zorunluluğu vardı. Özellikle işeğitimi ve politeknik öğretim

sorunlarının çözümü daha da karmaşıktı. Sovyet pedagojisinin başka bir görevi de eğitim-öğretimin amaç ve görevlerine ilişkin yeni yoruma uygun olarak pedagogların eğitim sürecindeki rollerini belirlemek, öğretmenler ile öğrenciler arasında yeni ilişkilerin ilkelerini saptamak ve öğrencilerin kendi kendilerini rasyonel yönetme biçimlerini, bağımsızlık ve kolektivizm anlayışının gelişmesini sağlamak idi.

Sovyet pedagojisi, Lenin'in görüş ve tezlerine, Marksist kurama dayanarak zor koşullar altında tüm bu ve diğer sorunları çözdü. Sovyet pedagojisinin oluşması döneminde şu yöntemsel sorunlar önplana çıkarıldı: İnsanın gelişmesinde biyolojik ve sosyal olan, eğitimin sosyal yönü, okul ve toplum, devlet ve okul, kolektivizm ve individualizm, eğitim sürecinde ulusçuluk ve enternasyonalizm. Sovyet pedagojisi Marksist-Leninist metodolojiye dayandığı için karmaşık ve çelişkili pedagojik olgulara nüfuz edebildi; aynı zamanda da geri ve tahrip edilmiş bir ülkede oluşması döneminde dünya tarihi bakımından önemli sonuçları amaçladı.

Sovyet pedagojisi, biyolojik eğilimleri aşmada en büyük zorlukla karşılaştı. Yöntemsel açıdan insanın gelişmesinde eğitim ve kalıtımın ilişkisi sorununun çözümlenmesi gerekiyordu. Sovyet pedagojisi, derinlere kök salmış olan eğitimin çocuğa doğuştan verilen şeyi görünüşe-açığa çıkardığı anlayışı ile karşı karşıya kaldı. İnsanın gelişmesi konusundaki Marksist-Leninist kurama dayanarak sosyal olanı, biyolojik olandan önceye koydu; kişiliğin oluşmasında biyolojik, çevresel ve eğitsel olanın anlamı sorununun nasıl çözümleneceğini gösterdi.

Sovyet pedagojisi, çocuğun kendi gelişmesinde insanların ve toplumun tarihsel gelişme aşamalarını tekrarladığını öne süren biogenetik ilkenin bilimsel tutarsızlığını açığa çıkarmak zorundaydı.

A. P. Pinkeviç, bu anlayışa karşı çıktı, onu embriyoloji ve karşılaştırmalı anatominin gelişmesi için uygun bir yön-

tem olarak gördü; fakat onun psikolojiye ve pedagojiye aktarılmasını «hiçbir emprik temele dayanmayan bir spekülasyon» olarak gördü (Pinkeviç 1927, s. 52).

Eğitimin biyolojikleştirilmesiyle bağlantılı olan açık karşı-devrimci düşünce ve görüşler, pedagojiyi istilâ etti. Pedagoji, insanın terbiyesi, «insan ırkının iyileştirilmesi» bilimine dönüştürülmek istendi. Bu amaç için «Eugenik laboratuvarlar» kurulması çağrısında bulunuldu. Hatta Golovkovski, «Bağımsız Bir Bilim Olarak Pedagoji» adlı kitabında faşist pedagog Ernst Krieck'in biyolojik ırk kuramının propagandasını yaptı.

A. B. Salkind, «Marksizm ve Freudizm» adlı yapıtında Freud'un kuramının materyalist olduğunu ve yalnızca Marksist bir açıklamaya ihtiyaç duyduğunu pedagoglara inandırmaya çalıştı. Bu tez, Blonski, Pinkeviç, I. A. Aryamov vb. tarafından desteklendi. Freudizmin görüşleri, tıpbı, psikoloji ve sosyolojiyi, hattâ sanat kuram ve pratiğini istilâ etti. Salkind, Blonski, Aryamov ve Pinkeviç, Freudizmin öznel idealist psikolojiye, burjuva ikiyüzlülüğüne darbe indireceğine; ortaya koyduğu «determinizm»iyle de Sovyet pedagojisinin bilimsel-materyalist temelini genişleteceğine inanıyorlardı. Diyalektik materyalizmi yaratıcı bir biçimde pedagojik olguların bilgilerine uygulamak için tüm bu «modern» akımların ve vülger materyalizm biçimlerinin aşılması gerekiyordu.

Lenin, Bogdanov'u toplumsal biçimleri biyolojik biçimlere, toplum bilimlerince «elde edilen sonuçları biyolojik biçime ve enerji terminolojisine» soktuğu için eleştirdi (Lenin 1962 i, s. 331). Bu konuda şöyle yazıyordu Lenin: «Enerjinin 'ayıklanması', 'özümlenmesi', 'özümlenmemesi', enerjinin dengesi vb. kavramların toplum bilimleri alanında uygulanması, *boş sözden* başka birşey değildir. Gerçekten bu kavramların yardımıyla toplumsal olguların *araştırılması*, toplum bilimlerin *yöntemini* açıklamak *olanaksızdır*. Bunalım-

lar, devrimler, sınıf mücadelesi vb. olgularına «energetik» ya da «biyolojik-sosyal» etiketi yapıştırmaktan daha kolay birşey yoktur; fakat bunu onaylamaktan daha verimsiz, daha safsataca ve daha ölü birşey de olamaz» (Lenin 1962 i, s. 331 ve devamı). Sosyal ve biyolojik olguları, bizzat kavramlarda ve terminolojide birbirine karıştırmanın doğru olmadığına ilişkin Lenin'in uyarısı, eğitim ve pedagojinin biyolojikleştirilmesine karşı mücadelede Marksist pedagogların her zaman hareket noktası oldu. Terminoloji ve kavramlarda toplumsal ve biyolojik olguları karıştırmanın doğru olmadığına ilişkin Lenin'in uyarıları, eğitim ve pedagojiyi biyolojikleştirmeye karşı Marksist pedagogların çıkış noktası oldu.

Lenin'in, Freud ve savunucularını eleştirmeye yönelen çalışmaları yoktur.

1925'de Clara Zetkin'in «Lenin'den Anılar» adlı yapıtı yayınlandı. Burada Zetkin, Lenin'in bir sözüne yer vermektedir: «Freud kuramı, bir moda oldu çıktı. Makale, inceleme, broşür vb. lerin cinsel kuramına karşı güvenim yok. Kısaca burjuva toplum fideliğinde bol bol yetişen spesifik edebiyat kuramlarına» (Zetkin 1960, s. 134).

Freud'u değerlendirmede Marksist pedagoglar, Lenin'in ortaya koyduğu metodolojik ilkelerden hareket ettiler. Bu, Sovyet pedagojisinin Freudizme karşı doğru bir tavır oluşturmasını sağladı. N. K. Krupskaya, Freud'un «materyalist bir dünya anlayışından çok uzak» olduğunu, Freud'un kuramını «en başta papaz ve din vaizlerinin kullanmaları»nın bir raslantı olmadığını belirtti. Krupskaya, aynı zamanda şuna da dikkati çekti: «Freud'da bazı değerli şeyler de var. Yeterince bilgim yok; ama bana göre bilinçaltı ve bilinçli dürtüler arasındaki ilişkinin açıklanması, çok önemli. Konunun bu yanı, Freud'da çok ilginçtir. İdealist Hegel'den pekçok şey devralırsak, belki materyalizme o derece yabancı olan Freud'dan da o kadar ilginç düşünceler almak ve onları materyalist yaklaşımımız açısından kesin olarak yeniden işlememiz

gerekir» (Material diskussii o pedologii... 1932, s. 41).

Sosyolojikleştirme akımının savunucuları, gelişmenin temelinde çocuğun gelişen insanın yaşamında kaderci bir öge olarak ortaya çıkan toplumsal çevreye uyumu bulunduğunu ileri sürdüler. Bu anlayışın özü şu: Çevre nasılsa, kişilik de öyledir; onun davranış mekanizmaları da öyledir.

Eğitimin amacı ve yasaları, Sovyet pedagojisinin çözmek zorunda olduğu temel ve karmaşık sorunlardı. Özellikle bu noktada tüm olası idealist, görünüşte Marksist, vülger, eklektik görüş ve akımlar birbirleriyle çatışıyorlardı. Bu, eğitimin toplumun nesnel gereksinimlerinden koparılmasına götürdü; pratikte ağır çarpıtmalara yol açtı ve bilimsel bir metodolojinin oluşturulmasını geciktirdi.

1928-1931 yılları arasında yapılan pedagojik tartışmalarda, kişilik gelişmesini biyolojikleştirme ve sosyolojikleştirme anlayışları, özellikle de eğitimin amaç, görev ve yöntemlerini biyoloji bilimlerinden çıkarma denemeleri eleştiriden geçirildi.

Pedagojik tartışmalarda şunlar gibi metodolojik sorunlar üzerinde duruldu: Pedagojinin konusu ve sınırları, kişiliğin gelişmesinde toplumsal çevrenin ve eğitimin rolü, kişiliği düzenlenmiş ve kendiliğinden etkileme vb.

V. N. Şulgin, M. V. Krupenina ve diğerleri, pedagojiyi kişiliğin sosyal biçimlenmesi bilimi olarak ele aldılar. Pedagojinin, insan üzerindeki tüm etkilemelerin, üretim, günlük yaşam, sanat, sokak hayatı ve en geniş anlamda toplumsal çevrenin incelenmesi olduğu görüşündeydiler. M. V. Krupenina şöyle yazıyordu: «Pedagojinin inceleme konusu, insanın tüm sosyal biçimlenme süreçlerinin incelenmesi; insanın hem somut tarihsel dönemin koşulları altında, hem de sınıfsal çevre koşullarında geliştiği organizasyon, yöntem ve biçimlerin incelenmesi; onu belirleyen tüm olguların ve tabî olduğu tüm yasaların incelenmesi olmalıdır» (Krupenina/Şulgin 1929, s. 89).

Bütünün (sosyal biçimlenme), bütünün bir parçası ile

(eğitim) özdeşleştirilmesi, bir dizi metodolojik yanlışlara yol açtı. Pedagojinin sınırları, kendi konusunu, araştırma alanını kaybedecek ve diğer toplum bilimlerinin alanlarına (politika, felsefe, sosyoloji, sosyal psikoloji, kriminoloji, hukuk, sanat) girecek derecede geniş tutuldu.

V. N. Şulgin, okulun gelişmesinde çok basit bir diyalektik yorumuna sahipti. Okul ile devlet arasındaki ilişki anlayışında metodolojik bir hata yaptı. Komünizmde devletin yok olması kuramından okulun da ortadan kalkması kuramını çıkardı. Metodolojik olgun olmama, her zaman fantazilerde bir denge bulmaya girişmektedir. Şöyle yazıyor Şulgin: «Bence müstakbel komünist toplumda hiçbir okul olmayacak, çocuklar hemen toplumsal işe gireceklerdir. Orada hiçbir pedagog da olmayacak, tersine yeteri derecede kültür edinmiş ve çocuklarla ilgilenebilecek bir iş yöneticisi olacaktır. Daha doğrusu herkes pedagog olacaktır. Çocuk toplumsal işten işletmeye, oradan ilgilendiği sorunların yanıtını alabileceği kitaplığa geçecektir. Bu amaca şimdi gittikçe daha fazla yaklaşıyoruz» («Narodnoe prosveşçenie» 1925, s. 126).

Diyalektik materyalizm doğrultusunda Sovyet pedagojisinin gelişmesine en büyük etkiyi, 1931-1935 yılları arasında okul konusunda Komünist Partisi Merkez Komitesi'nin kararları, özellikle de «Eğitim Halk Komiserliği Sisteminde Pedagojik Çarpıtmalar Üzerine» kararı, pedagojide geniş bir bakış açısı sağladı; kendisini idealist, vülger materyalist yaklaşımlardan kurtarmasında ve metodolojik proje yapıcılığını aşmada pedagojiye yardımcı oldu.

Bu dönemde Lenin'in metodolojik tezlerini pedagojik sorunların ortaya konması ve çözümlenmesine uygulayan N. K. Krupskaya, çok önemli bir rol oynadı. Diyalektik materyalizm yöntemi, eğitimin amacının belirlenmesinde parlak bir biçimde uygulandı. Krupskaya, eğitimin özü ve amacının yorumunda burjuva ve işçi sınıfı arasındaki temel farkı ortaya koydu; eğitim amacının toplumsal ve sınıfsal karakterini açığa çıkardı; eğitim amacının toplumsal düzenin ka-

rakterine ve amaçlarına bağlı olduğunu vurguladı.

1923'de Şazki, Blonski, Şulgin ve L. A. Gordon, okulun amaçları hakkındaki tezlerini basında tartışmaya açtılar. «Okulun Amaçları Sorunu Üzerine» adlı makalesinde Krupskaya, bu tartışmayı bitirdi.

Bu makale, bilimsel bilgi yöntemi olarak diyalektik materyalizmin pedagojik olguların çözümlenmesine uygulanmasında yol gösterici bir örnektir. Krupskaya, işçi sınıfının iktidarı ele geçirdikten sonra ortaya koyduğu eğitim amaçlarının klasik belirlenmesini ortaya koydu.

«Hem burjuvazi, hem de işçi sınıfı okula belli amaçlar yüklemektedirler» diye yazıyor Krupskaya ve şöyle devam ediyor: «Fakat proletarya, okulu sınıf egemenliğine son verme yeteneğinde olan genç kuşağın eğitilmesi aracı olarak ele alırken, burjuvazi onu sınıf egemenliği aracı olarak görmektedir. Burjuva devletinin amaçları, çocukların çoğunda baskıya ve bilincin körleşmesine yol açmaktadır. Bunlar, genç kuşağın ilgilerine aykırıdır. İşçi sınıfınca okula yöneltilen amaçlar, her çocuğun kişiliğinin gelişmesine, onun görüş alanının genişlemesine, bilincin yükselmesine ve yaşantılarının zenginleşmesine götürür. Bunlar, genç kuşağın ilgileriyle uyuşma içindedir. Burjuvazinin amaçları ile proletaryanın amaçları arasındaki fark, işte burada yatmaktadır» (Krupskaya 1967, s. 394).

Eğitim amacını belirlemede spekülatif bir biçimde hareket eden idealist pedagojinin tersine Krupskaya, belli tarihsel bir dönemin toplumsal gereksinimlerinden, toplumsal düzenin taleplerinden hareket etti.

Krupskaya, yeni bir düzen yaratmak için yeni bir kuşağın yetiştirilmesi gerektiğini vurguladı. Eski pedagojik araçlarla yeni bir kuşak yetiştirilemezdi.

Eğitimin özü hakkındaki Marksist-Leninist yorumdan hareket edilerek yeni bir pedagoji anlayışı ortaya çıktı. Onun belirleyici özelliği, yetişmekte olan kuşağın toplumsal ilişkiler sistemine sokulması, her kişiliğin tüm yeteneklerinin ge-

liştirilmesi, tüm yaşamının bilimsel olarak düzenlenmesi sayesinde onun vazgeçilmez bireyselliğinin ve tüm yönlü faaliyetinin gelişmesidir.

Burjuva pedagojisi, kendisine böyle bir görev yüklemez, üstelik yükleyemez de. O, özü gereği sınıf bencilidir, kişiliği aktif toplumsal faaliyetten uzak tutar; kişiliğin mutlak bağımsızlığını onun toplumdan bağımsızlığını savunur. Buna karşılık Sovyet pedagojisi, her zaman nesnel olgulardan; çocuğun ve insanın toplumsal bir varlık olduğu, farklı topluluklarda yaşadığı ve faaliyette bulunduğu olgularından hareket etmektedir. Özü, ideolojik eğilimi, içeriği ve pratik gerçekleşmesi gereği Sovyet pedagojisi, gerçek sosyal bir pedagojidir. Bu bakımdan o, burjuva pedagojisinden temelde ayrılmaktadır.

Leninizm metodolojisi, Krupskaya tarafından kişilik ve komünist eğitim sisteminde kolektif gibi, karmaşık sorunların çözümünde başarılı bir biçimde uygulandı.

Çocuk kolektifi sorununu, Marksist açıdan ilk inceleyen Sovyet pedagogu olarak Krupskaya, çevrenin yaşamını iyileştiren, faaliyet ve organizasyonunda yeni ileri toplumsal ilişkileri somutlaştıran çocuk kolektiflerini organize etmeden komünist eğitimin görevlerini çözmenin olanaksız olduğu görüşünü savundu. «Çocukların mutlu bir kolektif yaşamım organize etme, içerik bakımından zengin ve tamamen yaratıcı faaliyet: Çocukları seven, anlayan bir eğitimcinin yapmak zorunda olduğu şey, işte budur» (Krupskaya 1962, s. 114 ve devamı).

Pedagoji için yeni ve çok karmaşık bir sorun olan «Kolektif ve Kişilik» sorununu işlemek, Marksizm-Leninizmle çelişen teori ve pratiği esaslı bir biçimde eleştirmeyi gerektiriyordu: Toplumsal çevrenin spontan etkilemesi, çocuk ve okul kolektifinin bağımsız, toplumsal yaşamdan kopuk bir biçimde düzenlenmesi, çocuk kolektifinin ve çocuk kişiliğinin gelişmesinde içsel yasaların mutlaklaştırılması vb. Diyalektik materyalizm yöntemini tutarlı ve tam olarak kullanan N. K.

Krupskaya, kişilik ile kolektif arasındaki ilişkilerin yapısını belirledi.

Lenin'in görüşlerini geliştirdi; kolektifin eğitsel rolünü gösterdi, okul ve tüm Sovyet eğitim sisteminin çocukların yaşamında kolektivist ilkelerin gelişmesine katkıda bulunması gerektiği sonucuna vardı. Fakat bu, kişiliğin kolektif tarafından, toplum tarafından baskı altına alınmasına yol açmamalıdır. Tam tersine ilerici bir Sovyet kolektifinde kişilik, güç kazanacaktır. Ancak böyle bir kolektifte tek tek kişilikler, tam anlamıyla gelişebilecektir.

Krupskaya, sorunu Leninist bir yaklaşımla ele aldı. Toplumsal çevrenin kişilik üzerinde yaptığı etkinin önemini azaltanların anlayışlarının tutarsız olduğunu gördü.

Şulgin'in hatası, bu muazzam etkinin tanınmasında değil, tersine «bu sürecin spontanitesini yüceltmede, bu çevrenin çocuk üzerindeki etkisini belli bir biçimde düzenlemenin önemini aşağı görmede, gelişmekte olan kuşak üzerine okulun ve sistematik etkilemenin rolünü aşağı görmede yatmaktaydı» (zikreden Pedagogiçeskie vzgljady... 1969, s. 134).

N.K. Krupskaya, aynı zamanda çocuk kişiliğinin ve çocuk kolektifinin gelişmesinin kendi iç mantığı olduğuna; başarılı olmak istiyorsa, eğitimde bu mantığı göz önünde bulundurmak gerektiğine dikkati çekti.

Yirmili ve otuzlu yıllarda pekçok pedagog ve psikolog (Makarenko, Şazki, Blonski, N. M. Şulman, S. M. Rives, A. S. Saluşni, J. Ruskin ve diğerleri), çocuk kolektifi sorununa teori ve pratik açıdan büyük bir ilgi duydu. Bunlar içinde A. S. Makarenko'nun özel bir önemi vardır. Makarenko'dan önce Sovyet pedagojisinde gerçi bu sorunun bazı yönleri üzerine ilginç araştırmalar yapılmıştı. Fakat Makarenko, Marksist yönteme dayanarak, çocuk kolektifinin pedagojik olarak düzenlenmesine ve gelişmesine ilk kez bilimsel bir temellendirme getirdi; kolektifte kişilik eğitimi yöntemini geliştirdi ve onu pratikte denedi. Şöyle yazdı Makarenko: «*Çağımızda ve devrimimize yaraşır organizasyon gö-*

revi, kapsamlı ve birlikli, ama aynı zamanda her tek insana kendi özelliğini geliştirme ve bireyselliğini koruma olanağı veren bir yöntem yaratmakla yerine getirilebilir. Böyle bir görev, birey ve kolektif sorununu çoktan çözmüş olan Marksizm olmasaydı kuşkusuz pedagojinin gücünü aşardı» (Makarenko 1969 a, s. 370).

A. M. Gorki, Makarenko'nun öğrencilerini karakterize etti; tüm öğrencilerin kolektif insan zihniyeti olan insanlar olduklarını; her birisinin az çok belirgin bir bireysellik olduklarını, her birisinin «aynı yüze sahip» insanlar olduklarını söyledi.

Somut olgulara dayanarak N. K. Krupskaya, pedagoglara idealizme karşı mücadele yöntemlerini; diyalektik materyalizmi pedagojik olguların araştırılmasında kullanma yeteneğini öğretti. «Yeni Okul Yolları» adlı dergide çocukların moral eksiklikleri görüşünü savunan J. C. Priçard ve G. Troçin'i eleştirdiği makale yayınlandığında, Krupskaya redaksiyonunu yaptığı derginin aynı sayısında «Moral Eksikliği Olan Çocuklar Sorunu» adlı yazısını yayınladı (Krş. Krupskaya 1958, s. 151 ve devamı). Blonski, yeni «kuramın» teorik ve sınıfsal köklerini açığa çıkaramadı; buna karşılık Krupskaya, tehlikesini gördüğü bu «kuramı» esaslı bir biçimde eleştirdi.

«Moral Çöküntülü Çocuklar» kavramında Krupskaya, «acı çeken, acı veren, hasta çocuklar»a ilişkin tipik bir burjuva tavrını gördü. «Moral çöküntülü çocuklar» kavramı, herhangi bir ebedi, değişmez, dışardan sunulan yasaları şart koşar; insan bunları tanımaz ve izlemezse, moral çöküntüsüne düşer anlayışı, felsefi idealizmin hareket noktalarından birisidir.

Burjuvazi, ahlâka ilişkin bu anlayışı seve seve benimser. O, toplumsal çevreyi ve onun yasalarını değişmez olarak ele alır; kendi ahlâk anlayışını ezeli- ebedi, değişmez ahlâk anlayışıyla birleştirir.

Marksist yöntemi kullanarak Krupskaya, ahlâk anlayış

ve normlarının değişen toplumsal ilişkilere ve sınıf yapılarına bağımlılığını gösterdi. Yeni «kuramın» tüm yönlerini ayrıntılı olarak inceledikten sonra şu sonucu çıkardı: «Moral çöküntü... bu tehlikeli burjuva terimi», daha fazla kullanılmamalı. Moral çöküntüsü içinde olan çocuk yoktur. «Fesatçı, acı çektiren, acı çeken, hasta çocuk vardır». Onlarla ilgilenmede «büyük bir nezaket, incelik ve gözleme yeteneği gerekir» (Krupskaya 1958, s. 151 ve devamı).

Sovyet pedagojisi, Lenin'in Marksist felsefeye katkılarını esaslı biçimde inceledi ve öğrendiği oranda pedagojik araştırmanın metodolojik düzeyi, eğitim ve ders yöntemlerinin etkililiği o derece yükseldi.

Sovyet pedagojisi halk eğitimi alanında sosyalist yeniden düzenlemenin yolları ve araçları sorununu ne kadar ciddi olarak ele aldığı, Sovyet pedagojisi pratiğe ne kadar fazla hizmet ettiği oranda, pedagojik süreçlerin bilgisi ve yönetimi için diyalektik yöntemi elde etmek görevi, eğitim alanında tüm çalışanlar için o kadar fazla güncelleşti.

Lunaçarski, Krupskaya, M. N. Pokrovski ve daha sonra A. S. Bubnov, Lenin'in eski ve yeni kültürün ilişkileri üzerindeki görüşlerini tutarlı ve yaratıcı bir biçimde yaşama geçirdiler. Sovyet öğretmenlerini geçmişin tüm pedagojik bilgilerini eleştirel bir biçimde yeniden incelemeye ve öğrenmeye; Leninist kültür devrimi kuramını emekçilerin faaliyeti olarak ele almaya yönelttiler.

Lunaçarski ve Krupskaya'nın Marksist pedagojiye büyük katkısı, Lenin'in eğitim, öğretim ve kültür üzerine söylediği görüşlerini tanıtmalarıdır. Krupskaya, Lenin'in pedagojik görüşleri üzerine 70'den fazla makale yazdı (Krş. Pedagogiçeskie Vzgljad... 1969). Tüm konuşma ve makaleleri, Lenin'in görüşleri etkisi altında ve Leninist ruhla kaleme alınmıştı. Şöyle yazıyor: «Lenin'in ölümünden sonra onun kültür üzerine tüm söylediklerini daha sık tekrar tekrar okumaya başladım. O zamandan beri tüm makalelerimi Lenin'in söylediklerileyle kendiliğinden bağlantı içine soktum» (Krupskaya 1934, s. 5).

Krupskaya, hangi sorunu incelediyse, pedagojik sürecin diyalektiğini açığa çıkardı. Pedagojiyi, toplum bilimi olarak niteledi. Bu arada karakterinin toplumsal sisteme uygun olarak değiştiğini, bu nedenle bir ülkede eğitim durumunun bu ülkenin tarihsel geçmişi, bu ülkedeki eğitim sisteminin tarihi ile bağlantı içinde ele alınması gerektiğini belirtti.

Pedagoji kavramlarının çözümlenmesinde Krupskaya, onların değişkenliğini, mekân ve zaman bağlılığını gösterdi. Pedagojik süreç, daima somuttur. Eğitimde pekçok etmen etkilidir. Bu etmenlerin kendi bütünlüğü içinde araştırılmaları, bunlardan hiçbirinin keyfi bir biçimde ele alınmaması ve mutlaklaştırılmamaları, çeşitli dönemlerde bu etmenlerin eğitsel rolü arasındaki ilişkinin farklı olduğunun her zaman göz önünde bulundurulması gerekir.

N. K. Krupskaya, çalışmalarında diyalektik yöntemin, hem komünist eğitimin içeriğini çözümlemede, hem de eğitim ve ders yöntemlerinin oluşturulmasında nasıl uygulanması gerektiğini gösterdi; tek tek yönlerin abartılmaması ya da tek tek pedagojik araçların mutlaklaştırılmaması ve herşeye gücü yeter biçime sokulmaması gerektiği konusunda uyardı.

1933'de öğretmenlerin diyalektik yöntemin uygulanmasında Lenin'den öğrenmeleri gereken şeyin ne olduğunu ve nasıl öğrenecekleri konusunda bir makale yayımladı (Krş. Krupskaya 1966 a, s. 213 ve devamı).

Pedagoji teori ve pratiğinde yapılan hata ile materyalist diyalektiğin taleplerine aykırılık arasındaki bağlılığı Krupskaya, tasarı ve karmaşık programların değerlendirilmesinde inandırıcı bir biçimde kanıtladı. «Karmaşıklığa ilişkin temel düşünce doğru idi. Nesneler ilişki ve bağlantıları içinde ele alınmalıdır. Fakat kötü olan, insanın yaşamda varolan bağlantılar değil, tersine yapma ve doğadışı herhangi bir ilişki ortaya konuyor. Bu, hepimizin diyalektiği kötü bildiğimizi kanıtlamaktadır. Bu nedenle doğal ilişkiler, yapma ilişkilerin altına kondu. Çocuğu, öğrenciyi daha iyi yön-

lendirmek yerine, o, biçimi bozulmuş bir karmaşıklıkla saptırıldı. Bu, en kötüsü idi» (Krupskaya 1959, s. 599 ve devamı).

«Diyalektiğin Ögeleri» adlı çalışmasında Lenin, her şeyde, her olguda «içsel çelişki *eğilimleri*», «zıtlıkların birliğini» ve toplamını, bu zıtlıkların, çelişkili çabaların gelişmesi *mücadelesini* görmenin çok önemli olduğuna dikkati çekti. Lenin, dikkatini «yalnız zıtlıkların birliğini değil, aynı zamanda her özelliğin, her hususiliğin, nitelik belirleniminin her başka özelliğe, nitelik belirlenimine *geçişini* de görmek gerektiğinde yoğunlaştırdı (Lenin 1964, s. 213).

Eğitimin ve kişiliğin gelişmesinde çelişkiler ve harekete geçirici güçler sorununun, eğitim ve ders sürecinde çelişkiler ve bunların çözümü sorununun o zamanlar hem pedagojide hem de psikolojide yeterince işlenmediğini burada vurgulamak gerekir. Fakat «Felsefe Defterleri»nin 1929/1930'da yayınlanmasıyla belli bir ilerleme kaydedildi. Psikolojide L. S. Vgotski, A. N. Leontyev, G. S. Kostyuk, L. V. Sankov ve diğerleri bu sorunun işlenmesine katkıda bulundular; pedagojide ise Krupskaya ve Makarenko, çalışmalarını bu konularda yoğunlaştırdılar.

«Kişilik oluşmasının tüm aşamalarında yasal bir biçimde ortaya çıkan iç çelişkilerden biri» diye yazıyor. G. S. Kostyuk ve şöyle devam ediyordu: «Yeni ortaya çıkan gereksinimler, talepler ve çabalar ile bunların duyurulması için gerekli olan araca egemen olma arasındaki zıtlıktır. Toplulukta yetişmekte olan insanların yaşamı, onların yetişkinlerle ilişkileri, gereksinimlerin, onların doyurulması olanaklarından çoğunlukla büyük olması sonucunu doğurur. Bunlar arasındaki uyumsuzluk, kişiliği aktive eder, onu kendi güncel gereksinimini giderebileceği davranış biçimlerini kazanmaya iter» (Korolyov/Gmurman 1972, s. 174 ve devamı). Çocuğun ve insanın gereksinimlerini karşılayan etkilemeler ve etkiler ile kendi aktivitesine dayanma, eğitsel değerdedir ve onun gelişmesinde bir ilerlemedir. Eğitim sürecinde çocuğun güçleri uyandırılırsa, gereksinim ve ilgileri, gelişmesini harekete

geçiren güçler göz önüne alınırsa, eğitim ve ders çocuğun içsel gelişme yasaları ile uyum içinde olursa, eğitim belirlenen amaca ulaşır.

İnsanın gelişmesi, çeşitli bilgi alanlarında ve pratik faaliyette edinilen bilgi, yetenek ve becerilerin yığınıyla ve kazanılmasıyla sınırlandırılamaz. Gelişme, herşeyden önce psişik faaliyetin niteliksel değişmesinde, bu faaliyetin alt basamaklarından üst aşamalarına geçişte, niteliksel yeni kişilik özelliklerinin oluşmasında ve yaratıcı faaliyette kendisini somutlaştırır.

Makarenko, pedagojik süreçte çelişkiler sorununa büyük bir dikkatle eğildi. Marksist-Leninist metodolojiye ustaca egemen oldu; başka hiçbir kimsenin yapamadığı real pedagojik olguları çözümlemeyi kavradı. Eğitim sürecinin tüm karmaşıklığını ve çelişkilerini gördü.

İnsanın kişiliğinin gelişmesinin kaynaklara, harekete geçiren güçlere ve araçlara, yaşamın ve eğitimin birliğine ilişkin Marksist-Leninist kurama dayanarak Makarenko, paralel pedagojik etkileme ilkesini formüle etti, onun kullanılması yöntemini detaylandırdı. Bu yöntemin anlamını Makarenko, anababalara yönelik bir radyo konuşmasında şöyle tanımladı: «Eğitim işinin gerçek özünü çocukla konuşmalarınız, onu etkilemeniz oluşturmaz, tersine - belki siz de çoktan bu görüşe ulaşmış olabilirsiniz - ailesini, kişisel ve toplumsal yaşamını ve çocuğun kendi yaşamını organize etmek oluşturur. Eğitici çalışma, herşeyden önce organize eden çalışmadır» (Makarenko 1970, s. 375).

Makarenko, çeşitli toplumsal etmenlerin eğitici rolünü keşfetmek, komünist eğitim amaçlarına ulaşmak için bu eğitici rolden en yüksek düzeyde yararlanan bir yöntem yaratmakla büyük takdiri hak etmiştir. Makarenko, eğitimin amaç ve aracının birbiriyle nasıl ilişki içine konabileceğini kuramsal olarak temellendirdi ve bunu pratikte gösterdi. Diyalektik bir biçimde hareket etti ve hiçbir pedagojik aracın mutlak, her zaman ve her yerde uygun araç olarak ele alın-

malması gerektiği; tek bir aracın hem olumlu hem de olumsuz olabileceği; başarı için ortak bir görüş ve birlikli bir mantık tarafından birbirine bağlanmış bir pedagojik araçlar sisteminin belirleyici olduğu tezini ortaya koydu. Bu tez temelinde Makarenko, yön gösterici iki yöntem kuralını geliştirdi. Birincisi, hiçbir aracın değişmez bir biçimde, sürekli olarak yararlı ve etkili olarak daima aynı kesinlikte ele alınamayacağı. İkincisi, hiçbir araç, diğerlerinin etkisi, aynı zamanda kullanılan aracın etkisi kontrol edilmeksizin olumlu olarak nitelendirilemeyeceği.

Makarenko, birlikte etkileyen pedagojik araçlar sistemindeki mantığı, hem de tek tek araçların bu sistemdeki rolünü ve ilkelerini gösterdi. Bu yolla pedagojik araçların seçimi ve birleştirilmesinde diyalektiği görme olanağı elde etti. En mükemmeli de teori ve pratik faaliyetinde materyalist diyalektiği sosyalist çocuk kolektifinin gelişmesindeki yasaların bilgisine uygulaması; tek tek gelişme aşamalarını birbirinden kesin olarak ayırması, bu aşamaların cereyan edişleri için koşulların araştırılması ve bununla uyum içinde pedagojik araçlar sistemini değiştirmesi idi.

Yetişmekte olan kuşaklara, komünist eğitim amaçlarıyla uyum içinde, büyük ve zor sorumluluklar yüklenmektedir. Makarenko, gençliğin kendi mutlu ve yaratıcı yaşamının kaynakları olacak bu sorumlulukları aktif ve bilinçli olarak yerine getirmeye girişeceği bir öğretim yöntemi yarattı. O, yalnız bilinç ile davranış arasındaki çelişkiyi ortaya çıkarmakla kalmadı, aynı zamanda temel sorun olan bu çelişkinin çözüm yöntemlerini, komünist olarak her zaman doğru davranma yeteneğini eğitme yöntemlerini de buldu.

Sovyet pedagojik deneyimler, öğrencilerde ahlâki tutumu oluşturma sürecini ancak diyalektik yöntemle anlamanın olanaklı olduğunu inandırıcı bir biçimde kanıtlamaktadırlar. Ahlâki ilkeleri, kuralları ve normları öğrenme, öğrencinin davranışının bunlara uygun olduğu anlamına gelmez. Çocuğun, gencin ve yetişkinin ahlâki tutumu, bir-

birleriyle çatışan, karşı olan ve bazen de birbirlerini dışlayan etkiler altında oluşur. Olay ve olguları dikkatlice gözlemek, onları esaslı biçimde çözümlemek, başka olgularla karşılıklı ilişki içinde her olgunun yerini ve rolünü tanımak gerekir. Bir kelimeyle, diyalektik yönteme gerçekten ve ustaca egemen olmak zorunludur.

İnsanda ahlâki özelliklerin oluşması sorununu sosyolojik açıdan inceleyecek olursak, belli bir toplumsal varlığın kendisine uygun bilinç ve davranış oluşturduğunu görürüz. Fakat Marksizm, toplumsal varlık ile birey ve onun bilinci arasındaki bağlılığı hiçbir zaman doğrusal bir biçimde ele almaz. Bir ve aynı olgular, bir ve aynı etkiler, belli koşullar altında tek tek insanlarda farklı ahlâki görüş ve davranışlar doğurur.

Bir ahlâk eğitimi programı hazırlamak ve öğrencileri davranış kural ve normlarını kazanmaları için harekete geçirmek zor değildir. Sistematik alıştırmalarla okulda bu norm ve kurallara uyulması sağlanabilir. Fakat bu, çocukların ahlâk eğitiminin gerekli yönde cereyan etmesi demek değildir. Eski okulun tüm araçlarla, pedagojik ve polis baskısına dayanan araçlarla dinsel-ahlâki ilkeleri yaydığını; öğrencileri bu kuralları koruma doğrultusunda eğittiğini ve onları çok sıkı bir biçimde koruduğunu; buna rağmen eski okuldan yalnız toplumsal ideal ve çabalar değil, aynı zamanda ahlâki tutumları bakımından da farklı olan insanların çıktığını hepimiz biliriz. Bu anlaşılır bir durumdur. Çünkü yaşam toplumsal çatışma ve karşıtlıklarla doludur. Okulda büyük bir çabayla yayılan ahlâki norm ve kuralların yaşamın atılımına dayanamayacak derecede şiddetli bir sınıf mücadelesi vardır.

Didaktik araştırmalar, içinde büyük sayıda çeşitli «güç» ve etkilerin karşı karşıya geldiği eğitim sürecinin yalnızca didaktik süreç olarak ele alınabileceği ve düzenlenebileceğini göstermektedirler (Krş. örneğin Daniloc 1963). Ders sürecinde diyalektik yasaları, çeşitli seçimlerde yansır. Ders sürecinde öğrencinin bilgilerinin sürekli olarak arttığı göz önü-

ne alınmalıdır. Aynı zamanda çocuğun bilincinde, düşünmesinde önce gizli değişmeler olur; bunlar daha sonra belli bir aşamada onun zihinsel faaliyetinde, onun genel gelişmesinde açıkca görülen değişmelere götürür.

Marksizm, eğitim yasalarını belli koşullara bağımlılıkları içinde ele alınması gerektiğini öğretmektedir. Bir yasanın ortaya çıkardığı koşullar yok olursa, yasada değişen koşullarda etkisini yitirir. Bilimsel bir yasanın ve onun görünüm biçiminin Leninist yorumunu açıklamak için Sovyet felsefecisi M. M. Rozental şöyle yazmaktadır: «Bilimsel bir yasa, olgulardaki özü, oldukça «durgun» ve kalıcı, aynı olanı ifade ettiği için, içinden soyutlandığı gerçekliğin tüm çeşitliliğini veremez» (Rozental 1963).

Bir yasanın somut görünüm biçimi, yasa olarak, aynı biçimde değil, tersine biçimlerde realize edildiğinde, somut gerçeklik kanalıyla değindiğinde daha zengindir. Marx, Engels ve Lenin tarafından formüle edilen ve eğitimin sosyal doğasını ve özünü açıklamak için kullanılan eğitimin sınıfsal karakteri üzerindeki yasayı ele alalım. Modern burjuva dünyasında eğitim pratiğinin çözümlenmesi, bu yasanın görünüm biçiminin, 19. yüzyıldaki etkisi ve görünüm biçiminden farklı olduğunu göstermektedir. Burjuvazi, tüm olası dolaplarıyla, eğitim alanında tüm halk katmanları için eşit olanakların bulunduğu anlayışını uyandırmak istemesi koşullarında etkili olmaktadır. Kapitalizm için karakteristik olan «üst düzeydeki onbinler için ve büyük kitle için» ikili eğitim sistemi bazı ülkelerde açıkca ortaya çıkmaktadır.

Buna karşılık bazı ülkelerde (örneğin ABD'de) tüm çocukları içine alan okullar sistemi dejenere olmuştur. Bu okullarda emekçi ve burjuva elit çocukları için akademik, genel ve meslek eğitimi görüntüsü altında farklı eğitim sistemleri söz konusudur.

Toplumsal yasalar için, bunlar arasında pedagojik yasalar da, Engels'in ekonomik yasalar için ortaya koyduğu karakteristik geçerlidir. Şöyle yazıyor Engels: «Bunların hepsi,

doğrudan doğruya gerçeklik değil, yaklaşımda, eğilimde ve ortalamada ortaya çıkan realiteden başka bir realiteye sahip değildirler» (Engels 1968 b, s. 431). Eğitim, öğretim ve ders alanında diyalektik süreçleri gerçekten tanımak için somut pedagojik olguların esaslı bir bilgisi gereklidir.

Diyalektik yöntem, pedagojiyi kendine özgü yöntemlerin yardımıyla somut araştırmalardan asla koparmamaktadır. Pedagojinin görevi, somut pedagojik olay ve olguları esaslı bir biçimde inceleme yoluyla eğitim sürecinin diyalektiğini araştırmak ve ortaya çıkarmaktır. Real pedagojik olgulara her kötü gözle bakma, en sonunda, boş soyutlamalara, spekülatif hatalı kuramlara ve skolastiğe götürür.

Sovyet pedagojisinin görevi, Marksist-Leninist metodoloji temelinde pedagojinin özel yöntemlerini geliştirmek ve pedagojik araştırma yöntemlerini mükemmelleştirmektir.

BÖLÜM V

KOMÜNİST EĞİTİM KURAMI

V. İ. LENİN VE EĞİTİMİN TOPLUMSAL ÖZÜ

İnsan toplumunun gelişim tarihi, toplumsal bir düzenin başka bir toplumsal düzen tarafından çözülmesinin tüm eğitim sisteminin temelden yeniden yapılanmasına da yol açtığını kanıtlamaktadır. Eğitim hakkındaki görüşler, ilkesel olarak değişir; eğitimin amaç ve görevleri yeniden belirlenir ve formüle edilir; eğitim-öğretim kurumları, örgütlenme ve yapı bakımından değişir.

Büyük Ekim Sosyalist Devrimi, eğitim-öğretimde derin değişmelere yol açtı. Proleter ve burjuva devrimi arasındaki temel fark ile sosyalist toplumun kuruluş ve gelişmesinin özellikleri, bu yeniden yapılanmaların derinlik ve karakterini belirler.

Büyük Ekim Sosyalist Devrimi, gerçekten halka dayalı sosyalist bir eğitim sistemini yaşama geçirdi. V. İ. Lenin, okulu burjuvazinin insan kişiliğinin eğitilmesi aracı yapmaya hiçbir zaman ilgi duymadığını vurguluyordu. «Bugün herkesce açıktır ki» diye yazıyor Lenin ve şöyle devam ediyor: «Bunu, tüm emekçi ve ezilenlerle ayrılmaz bir bağlantı içinde, yalnızca sosyalist okul yapabilir» (Lenin 1959 j, s. 419).

Yalnızca Sovyetçi sosyalist okulun insan kişiliğini eğitme görevi üstlendiğine ilişkin Lenin'in görüşü, Marx'ın insanın bir kişilik olarak doğmadığı, tersine ilk kez toplumsal deneyimleri aktif olarak kazanma sürecinde kişilik olduğu, her toplumun insan kişiliğinin gelişmesi için zorunlu koşulları yaratmadığı tezine dayanmaktadır.

Lenin, eğitim ve öğretimde toplumsal deneyimlerin aktarılması ve kazanılması için önemli bir aracı gördü. Bu deneyimler, insanlığın maddi ve zihinsel kültüründe nesnelleşmişlerdir. «Toplumsal deneyimler» kuramı, çok geniş bir kavramdır. O, herşeyden önce üretim tekniklerine ilişkin deneyimleri kapsar: Üretim alet ve araçları, insanın üretim faaliyetinin biçim ve yöntemleri. Fakat toplumsal deneyimlerin aktarılması ve kazanılması, üretici iş alanında oluşan üretim deneyim ve ilişkilerinin aktarılması ve kazanılmasıyla sınırlı değildir. Toplumsal deneyimler, zihinsel kültürde de birikir; bunların aktarılması ve kazanılması da üretim deneyimlerinin kazanılması ve aktarılması kadar önemlidir.

Kişi, tüm yaşam boyunca toplumsal deneyimler kazanır. Eğitim ve öğretim, toplumsal deneyimleri aktarmak ve onların kazanılmasını sağlamak görevini üstlenmiştir. Özellikle okulda belli bir sistem içinde toplumsal deneyimler aktarır; öğrenciler bilim ve kültürün temellerini kazanırlar; dünya anlayışı, belli ahlâki özellikler, yetenek ve beceriler oluşur.

Burjuva okulu, faaliyetinde (kuşkusuz spesifik bir biçimde) burjuva toplumunun çelişki ve özelliklerini yansıtır. Toplumsal deneyimleri kuşaktan kuşağa belli ölçüde sınıf süzgecinden geçirerek aktarır. Egemen sınıfın kuşakları, toplumdaki bir üstünlüğe hazırlanır. Fakat ezilen sınıfın çocuklarını ise, kendi yaşam koşullarına intibak ettirir, okuldan bu işlev için gerekli bilgi, yetenek ve beceriler kazanırlar.

Sosyalist devrimin bir kazanımı olan ve yeni toplumun inşası koşullarında gelişen Sovyet okulu, sınıfsal farklılıkları; insanların «yüksek» ve «aşağı» diye insanlığa yaraşmayacak bir biçimde ayrılmasını ortadan kaldırmak görevini üstlendi. Sovyet okulunun tüm faaliyeti, sosyalist hümanizm ilkelerine dayanmaktadır. Sovyet okulu, kişiliğin toplumsal gelişmenin edilgen bir ürünü olmadığı, tersine bu sürecin canlı ve aktif bir öznesi olduğu anlayışından hareket etmektedir.

Kişilik, yalnızca toplumsal koşulların ürünü değildir,

aynı zamanda onun yaratıcısıdır. O, toplumun içine girerek, belli bir toplumsal sisteme girerek kaybolmaz, tersine birey ve bağımsız bir eleman olarak ortaya çıkar. Kişilik, bireysel deneyimler ve kişiliğin tüm gelişme yolu çeşitli yaşam durumlarından ve koşullarından çıktığı için, görece bağımsızdır. Toplumun düşman sınıflara ayrılmasıyla eğitim, sınıf mücadelesi aracı olur. Bu mücadele ne kadar fazla şiddetli ise, eğitimin yetişmekte olan kuşak üzerindeki etkileme aracı olarak oynadığı rol de o derece büyük olur.

Burjuva devleti, tüm eğitim biçim ve türlerini, özellikle okulu etkisi altına alır. Özel ve kamu eğitim kurumlarını denetler, kendine özgü bir «aydınlatma» mekanizması yaratır; pekçok parçalara ayrılmış okul ve okul dışı kurumlar ağı, basından, film, radyo ve televizyondan geniş ölçüde yararlanır; çocuk ve gençlik örgütleri kurar. Burjuva siyasi partileri, onların parti mekanizmaları ve onların denetledikleri toplumsal örgütler, burjuvazinin tüm diktatörlük mekanizması, kitleler ve gençlik üzerinde sürekli ve aktif bir biçimde burjuva devletinin amacına uygun olarak eğitsel etkide bulunurlar.

Modern burjuva düzeninin ideologları ve savunucuları, eğitim-öğretim hakkı gevezeliğiyle uygulanan eğitimin sınıfsal özünü gizliyorlar; eğitim ve öğretimin tüm topluma hizmet ettiğini ileri sürüyorlar. Kendi bencil çıkarlarını, tüm toplumun çıkarları olarak ortaya koyuyorlar. Burjuvazi eğitim alanında biçimsel olarak herkese eşit olanaklar vadetmesine rağmen, kapitalist ülkelerde öğretim ve eğitim, özellikle eğitimin yüksek basamakları genelde yalnızca egemen sınıfların çocuklarına açıktır. Bunu, pratik açıkça göstermektedir. «Bir burjuva devletinin kültürel düzeyi ne kadar yüksekse, okulun politikanın dışında olduğu ve tüm topluma hizmet ettiği ileri sürüldüğünde, o derece fazla rafine bir biçimde yalan söylenmiş demektir. Gerçekte ise okul, burjuvazinin tamamen sınıf egemenliğinin aracına dönüştürülmüştür. Burjuva kast ruhuyla tamamen doldurulmuştur. O, kapitalistlere bo-

yun eğen uşaklar ve çalışkan işçiler sunmalıdır» (Lenin 1959 i, s. 74).

Lenin, okulun sınıfsal karakteri üzerindeki aynı düşünceyi 1919'da II. Tüm Rusya Kongresi'nde enternasyonal pozisyonda bulunan öğretmenlere yaptığı konuşmada açıkca dile getirdi. Şöyle diyordu Lenin: «Bu burjuva ikiyüzlülüğüne okulun politikanın dışında olduğu iddiası da girmektedir. Bu iddianın nasıl bir yalan olduğunu çok iyi biliyorsunuz.» Gerçekte ise burjuvazi, eğitim sistemini kendi sınıf politikasının köşe taşı yapmaktadır. Hatta genel okul dersini, «burjuvaziye itaatkâr, çalışkan hizmetkârlar, iradelerini yerine getiren, sermayeye köleler yetiştirecek» biçimde düzenliyor, diyor Lenin ve şöyle devam ediyor: «Okulu insan kişiliğini eğitme aracı yapmaya burjuvazi hiçbir zaman ilgi duymamaktadır» (Lenin 1959 j, s. 418 ve devamı).

Bugün kapitalist dünya birbiri ardına mevkiî yitirdiği için, onun uzak görüşlü ideologları, burjuvaziyi eğitimin kapitalist toplumun temel mevziî olduğunu, onun her ne pahasına olursa olsun pekiştirilmesi gerektiğini kavramaya çağırmaktadırlar. Son yıllarda ABD'de ve diğer gelişmiş kapitalist ülkelerde yapılan eğitim reformlarının anlamı, işte burada yatmaktadır.

V. İ. Lenin, eğitim ve öğretimin toplumsal özünün toplumsal düzen, onun ekonomik ve siyasi yapısı tarafından belirlendiğini; bu nedenle tarihte ve buna bağlı olarak da - sınıflı toplumda - sınıfsal karaktere sahip olduğunu her zaman vurguladı. Bilimsel olarak temellendirilmiş bu Marksist tezden her sapmayı eleştirdi. Aynı zamanda Lenin, eğitimin genel insani karakterini gözardı etmedi; sömürü toplumunda bu karakterin deforme edilmesini, çarpıtılmasını açık bir biçimde gördü.

Eğitim, insan toplumuyla birlikte ortaya çıktı. Başlangıçta iş ile içiçe idi. Daha sonra, tarihsel gelişme sürecinde, bağımsız toplumsal bir faaliyet oldu; çeşitli eğitim-öğretim kurumları için özel bir ağ oluşturuldu. Toplumun ortaya çık-

masından itibaren eğitim, birbirini izleyen kuşakların insanlık tarafından yaratılan maddi ve zihinsel zenginlikleri yardımıyla kazandıkları araçtır; yaşamsal bir zorunluluk ve araçtır.

Bu nedenle toplumsal bir olgu olarak eğitim, belli sosyoekonomik biçimlenme için karakteristik olan olgular kategorisine sokulamaz. Eğitimde mevcut sosyoekonomik kuruluş tarafından oluşturulan özel olan yanında, tüm kuruluşlar için karakteristik sayılan genel olan da yer alır.

Bu yüzden Lenin, eğitimi genel ve ebedi kategorilere dahil etti; liberal milliyetçi ideolog N. K. Mikailovski'yi, özel mülkiyete dayalı toplumun yarattığı miras kurumunu çocuk meydana getirme ve çocuk eğitimi ile bağlantı içine koyduğu için şiddetle eleştirdi.

«Gerçekte Bay Mikailovski'nin miras kurumu ile çocuk eğitimi, çocuk yapmanın ruhsal yanı vb. arasındaki bağlantı konusundaki bu gevezeliklerinin» diyor Lenin «miras kurumunu, çocuk eğitimi gibi ebedi, zorunlu ve kutsal olmasından başka anlamı olamaz!» (Lenin 1965 g, s. 145). Lenin, Mikailovski'nin metafiziğinin köklerini «tarihsel olarak belirlenmiş bir toplum biçiminin üst yapısı ve kategorilerinin çocuk eğitimi ve cinsler arasındaki ilişkiler gibi genel ve ebedi saymasında» gördü (Lenin 1965 g, s. 147). Lenin'in bu anlatımı, burjuva toplumunun miras kurumu ve diğer kategorilerinin tersine eğitimin, her toplumun gelişmesi için vazgeçilmez ve mutlak bir önkoşul olduğunu ifade etmektedir. Bu, pedagojinin dikkati *yalnızca* genel olana, *her* eğitim için karakteristik olana çevirmesini haklı göstermez.

Toplumsal bir olgu olarak eğitim, toplumun gelişmesinde genel yasalara tabîdir. Bu nedenle eğitim, her tarihsel dönemde spesifik bir biçimde gelişir ve etkiler.

Fakat eğitim amaç ve görevlerinin gerçekleştirilmesi için somut yollar ve biçimler, eğitim objesinin özelliklerine de bağlıdır. Örneğin okulöncesi kurumları, genel eğitim okulları ya da yetişkin eğitimi kurumları için eğitim araçları ve

biçimleri belirleyecek olursak, öğrenenlerin yaş özelliklerini, bedensel ve zihinsel gelişme düzeylerini her zaman göz önünde bulundurmamız gerekir.

Eğitimin organizasyonu ve eğitim yöntemlerinin, eğitim sürecinde kazanılacak olan eğitim-öğretim materyallerinin karakteri bilimsel bilgi, yetenek ve becerilerin içeriği tarafından da etkilendiği bilinmektedir. Eğitim faaliyetinin organizasyonu ve yöntemleri, fiziksel ve psikolojik gelişmenin özellikleri bilinirse, pedagojik olguların mantığına ve eğitim sürecinin özüne nüfuz edilirse, mükemmelleştirilir. Yüzyıllarca eski eğitim pratiğinde eğitim yöntemleri için belli bir temel oluşturulmuştur. Bu temel, sürekli olarak zenginleştirilmektedir. Toplumsal yeniden yapılanmalarda, bir toplum düzeninin başka bir toplum düzeni tarafından çözülmesi ve eğitimin amaçları, görevleri ve karakteri önemli ölçüde değiştiği durumlarda yüzlerce yıldan beri oluşturulan yöntemsel temel, pedagojik-teknik tamamen bırakılmaz, tersine yeni amaç ve görevlere ulaşmak için az çok gözden geçirilerek kullanılır. Pedagojik-teknik, zihinsel kültürün bir parçasıdır; bu nedenle burada ilkesel olarak kültürlerin birbirlerini izlemeleri ve çeşitli dönemlerin kültürleri arasında karşılıklı ilişkiler yasaları etkili olurlar. Eğitim pratiğinde hakiki kazanımların, pedagojik yaratmanın usta yapıtlarını, onların pekçok dönem için, özellikle de insanlığın yarattığı en iyi şeylerin takipçisi sosyalist toplum için ifade ettikleri nesnel değeri korumanın gerekçesi, işte buradan kaynaklanmaktadır. Yüzyıllar boyunca oluşturulmuş pedagoji tekniğini eleştirel bir değerlendirmeden vazgeçmeyiz, ama onlardan da vazgeçemeyiz.

Lenin, eğitimde genel olan ile özel olan arasındaki, genel insani olan ile sınıfsal olan arasındaki yönleri çok kesin bir biçimde ayırdı. Hem «ezeli-ebedi» olanın, genel olanın mutlak anlamına dayanarak eğitimi politikadan, somut yaşamdan koparanlara karşı çıktı, hem de geçmişin tüm pedagojik deneyimlerini sömürücü sınıfın kültür ürünü diye atan-

lara karşı çıktı. Ezeli, Ebedinin mutlaklaştırılması dogmatizme, verimsiz soyutlamaya yol açarken, özel olanın, somut-tarihsel olanın mutlaklaştırılması da öznelciliğe, voluntarizme, nihilizme, tehlikeli çarpıtmalara ve ağır hatalara götürür.

Sömürücü toplumda eğitimin sınıfsal karakteri egemen sınıfların eğitimi her zaman kendi bencil amaçları doğrultusunda düzenlemelerinde; eğitimi kendi sınıf amaçlarını pekiştirme ve halk kitlelerini baskı altında tutma aracına dönüştürülmelerinde ortaya çıkmaktadır. Buna karşılık sosyalist eğitimin sınıfsal karakteri, eğitimi işçi sınıfının sınıfsız toplumu kurmada, halkın aydınlatılmasında, yaratıcı güçlerin yaratılmasında bir araç olarak kullanılmasında yansımaktadır.

Eski okul, kuşkusuz böyle tarihsel bir görevin üstesinden gelemezdi. Bunu, proletaryanın diktatörlüğü döneminde «yalnız genel olarak komünizm ilkelerini değil, aynı zamanda proletaryanın, emekçilerin, yarı-proleter ve proleter olmayan kesimlerine ideolojik örgütsel ve eğitsel bakımdan etkisini, komünizme ulaşma yeteneğinde olan bir kuşak yetiştirmek amacıyla, aktarmak zorunda olan yeni bir okul, Sovyet okulu yaratılmalıydı» (VKP (b) v rezolucijah... 1940, s. 288).

Çok yönlü ve çok derinlere nüfuz eden bir devrimci süreç olarak toplumun komünist yeniden yapılanması, insanın hem zihinsel, hem de ahlâki gelişmesini içerir. Bu nedenle Lenin, genç kuşağın eğitimini tüm toplumun yeniden yapılandırılmasıyla bağlantı içinde ele aldı. III. Komsomol Kongresi'nde şunları söylüyordu: «Eski, kapitalist toplumun yeniden yapılandırılmasıyla aynı zamanda komünist toplumu kuracak olan yeni kuşakların eğitim ve öğretimi, ama eski biçimde değil, cereyan edecektir... Ancak gençliğin eğitim ve öğretimini temelden yeni baştan yapılandırdığımız takdirde genç kuşağın çabası sayesinde eskisine benzemeyen, yeni komünist bir toplum yaratmaya erişebiliriz» (Lenin 1959, s. 272 ve devamı).

Lenin eğitimin amacını sosyalist toplumun temel gerek-

sinimlerine bağladı. Burjuva pedagojisinin eğitim amacı sorunu idealist ve metafizik bir yaklaşımla ele almasının ne kadar anlamsız olduğunu gösterdi. Burjuva pedagojisinin en önde gelen temsilcileri bile eğitimin amacını toplumsal gelişmenin somut tarihsel gereksinimlerinden kopuk bir biçimde ele aldılar. Lenin toplumsal gelişme ile eğitim amacının organik bağlılığı hakkmdaki Marksist tezi komünist toplumun amacını: aktif, tüm yönlü gelişmiş komünizm kurucularını yetiştirme biçiminde formüle ederek geliştirdi.

Eğitime ve eğitim amacına yeni yaklaşımın izine daha «RSFR Birlik İşokulu Kararnamesi»'nde raslanmaktadır. Bu belgelerde sosyalist hümanizma ve Sovyet eğitim-öğretiminin gerçek demokratlığı saptandı; birlikli, politeknik ve dünyevi işokulu ilân edildi; toplumsal kolektif eğitimin, kapsamlı öğrenci yönetiminin ve öğretmen ile öğrenciler arasındaki yeni ilişkilerin ilkeleri ve ilerici eğitim yöntemleri, gerçekleşme olanağına kavuştular. Eski pedagojide yaygınlaşmış olan talim ve terbiye yöntemlerinin karşısına çocukların bağımsızlık ve aktivitesini uyandıran yöntemler kondu. Kişiliğin tüm yönlü gelişmesine katkıda bulunan araç ve yollar saptandı.

Ekim Devrimi tarafından oluşturulan bu belgelerin en önemli tezleri, Komünist Partisi Programı'nda geliştirildi ve kuramsal olarak temellendirildi. Bolşevik Partisi Pogramı'nda şunlar ortaya kondu: «Anadilde ders verilen, her iki cinsiyetten çocukların ortak ders gördükleri birlikli işkolunun; dünyevi, yani her türlü dinsel etkiden bağımsız ve içinde ders ile üretici işin sık bir bağlantı içinde olduğu, komünist toplumun tüm yönlü gelişmiş üyesinin yetiştiği okulun ilkelerinin tamamen gerçekleştirilmesi» (KPR (B) Programı... 1966, s. 406).

Lenin'in eğitim anlayışından yeni bir pedagojik kavram ortaya çıktı. Bu kavram, kişiliğin bilimsel olarak organize edilmiş, amaca yönelik gelişmesinin, yetişmekte olan kuşağın yaşamını organize etmeyi ve tüm yönlü faaliyetini zo-

runlu olarak içerdiğini ifade ediyordu. Çocukları ve gençleri toplumsal ilişkiler sistemine sokmak, eğitimin, okulun görevidir.

Komünist toplumun tüm yönlü gelişmiş üyesinin eğitimi üzerindeki Lenin'in görüşü, Sovyet pedagojisinin en temel görüşlerine girer. O, geçmişte felsefi ve pedagojik düşünmenin ifade ettiği ve aydınlanmacılar, ütopik sosyalistler ve Rus devrimci demokratlar tarafından savunulan tüm yönlü gelişme görüşünün yalnızca mantıksal olarak geliştirilip tamamlanması değildir. Bu tez, Marx'da üretimin gelişmesindeki devrimci teknik değişmelerin çözümlenmesinde ortaya çıktı. Lenin, insanın tüm yönlü gelişmesi tezini toplumun sosyalist yeniden düzenlenmesiyle, toplumsal ilişkilerin kökten değişmesiyle sosyalist temelde toplumun yeniden yapılanmasının belirlediği toplumsal ilerlemeyle bağlantı içine soktu. Daha birinci Parti Programının hazırlanmasında Lenin, sosyalizmin kapitalizmi yalnız toplumun toplumsal ve ekonomik gereksinimlerini doyurmadığı için değil, aynı zamanda «toplumun *en yüksek* refahını ve *tüm* üyelerinin özgürce *tüm yönlü* gelişmesini güvence altına almak için» de çözdüğüne dikkati çekti (Lenin 1956 e, s. 40).

Lenin, kişiliğin tüm yönlü gelişmesi sorununu tekrar tekrar ele aldı. Bu sorunun sosyal yönü konusunda şunları yazdı: «Kapitalizm, sosyalizme, eski ve yüzyıllar boyunca oluşan mesleki ve sanat farklılıkları, kaçınılmaz bir biçimde bir yandan işçiler arasında, diğer yandan da sendikalar arasında miras bıraktı. Bunlar, çok yavaş, uzun yıllar boyunca genişleyen, ama daha az loncasal üretim birlikleri olarak (tüm üretim dalları ve yalnız tek bir dal, branş ve mesleği kapsamaz) gelişirler. Bundan sonra bu üretim birlikleri aracılığıyla insanlar arasındaki işbölümünü ortadan kaldırmaya, *herşeyi* yapabilecek *tüm yönlü* gelişmiş, *tüm yönlü* eğitilmiş insanı yetiştirmeye ve oluşturmaya geçilecektir» (Lenin 1959 e, s. 34 ve devamı). Lenin, aynı zamanda bu problemin çok zor olduğuna dikkati çekti ve bu zorluğun aşağı görülmeme-

si, tüm yönlü gelişmiş insanın yetiştirilmesine yavaş ve planlı geçiş koşullarını yavaş yavaş yaratan her günlük küçük çalışmaların hor görülmemesi konusunda uyarıda bulundu. «Tamamen gelişmiş, tamamen pekiştirilmiş ve oluşturulmuş, olgun komünizmin gelecekteki bu sonucunu pratik olarak öne almak denemesi, dört yaşındaki çocuğa yüksek matematik öğretmek istemeye benzerdi» (Lenin 1959 e, s. 35).

Rusya'da eğitim ve öğretimin devrimci yeniden yapılanması, pedagojik mirasın ilkesel çözümlenmesini gerektiriyordu. Yeni toplumun kurulması ve gelişmesinin boyutları ve yasalarından, sosyalizm temelinde dünyanın yenileştirilmesi planının bir parçası olarak komünist eğitiminin uygun düşeceği temel talepler çıkarılmalıydı, komünist eğitimin temel ilkeleri belirlenmeliydi.

Bu, sosyal-pedagojik sorunlardan birisi idi. Onu, ancak dünyanın toplumsal yeniden düzenlenmesi hareketinin başında olan ve kapitalizmden sosyalizme geçiş yollarını net bir biçimde gören adam çözebilirdi: V. İ. Lenin.

KOMÜNİST EĞİTİMİN İLKELERİ

Komünist eğitim ve ilkeleri, özel mülkiyet temeline dayanan burjuva pedagojisinin tamamen karşısındadır.

Komünist eğitim ve ilkeleri, emekçi kitlelerin sömürücü sınıflara karşı, ateşinde komünist ahlâkın yoğrulduğu, tüm devrimci mücadelenin deneyimlerine dayanmaktadır. Sosyalist kuruluş sürecinde bu yeni ve hakiki insan ahlâkının ilkeleri ve normları geliştirildi.

Komünist eğitimin içeriği ve temel biçimlerinin temelinde daha sosyalist devrimin bağlangıcında Lenin'in ortaya koyduğu görüşler bulunmaktadır. Leninist ilkeler, sosyalist toplumdaki eğitimin önemli yasalarını yansıtmaktadırlar. Bu ilkeler, ya Lenin tarafmdan formüle edildiler ya da onun sosyal-pedagojik anlayışından çıkmaktadırlar:

- Eğitimin Komünist Partisinin politikası ile bağlılığı ilkesi;

- Eğitim ve öğretimin yaşamla, sosyalist kuruluş pratiğiyle bağlılığı ilkesi;
- Dersin, toplumsal yararlı işle birleştirilmesi ilkesi;
- Teorinin pratikle, bilimin yaşamla bağlılığı ilkesi;
- Eğitim ve öğretim sürecinde bilinçlilik, bağımsızlık ve aktiflik ilkesi;
- Kolektivizm ilkesi;
- Eğitimin tüm yönlerinin birliği ve karşılıklı bağlılığı ilkesi.

Bunlar, önemlerine göre temel ve kapsamlı ilkelerdir. Komünist eğitimin belli yönlerini ve boyutlarını inceleyen tüm toplum bilimleri, bu ilkelerden hareket etmektedirler.

EĞİTİMİN KOMÜNİST PARTİSİ POLİTİKASI İLE BAĞLILIĞI İLKESİ

Bu ilke, en önemli genel-pedagojik ilkelerden birisidir. Kaynağı, yeni toplumsal ilişkilerdir; toplumun kuruluşunda partinin öncü rolünden çıkmaktadır. Yaşamın kökten yeniden düzenlenmesinde en güçlü faktörler olarak eğitim ve öğretimin yeni toplumsal rolünü yansıtır. Kapitalizm ile sosyalizm arasında ideolojik mücadelenin keskinleşmesi bağlamında bu ilke, günümüzde özel bir önem kazanmaktadır.

Sosyalizmi içten sarsmak için düşmanlarının, tüm umutlarını gençliği ideoloji dışında tutmaya bağladıkları görülmektedir. Gençliğin bilincini köreltmeye; genç kuşağı, devrimci gelenekleri horlayan ve gençliğin devrimci çabalarını sislendiren eski kuşaklarla karşı karşıya getirmeye çalışmaktadırlar. Anti-komünizm propagandacıları, gençliğin artık sınıfsal dayanışma bağı içinde olmadığını ileri sürmektedirler.

Batı Alman sosyoloğu Helmut Schelsky, gençliğin çeşitli katmanlarının görüşlerindeki farklılıkların kaybolduğunu açıklamakta; gençliğin endüstri toplumunun şimdiki taleplerine uyum yaptığını söylemektedir.

Burjuva ideologları, modern dünyayı hareket ettiren şeyin sınıf mücadelesi değil, tersine kuşaklar arasındaki çatış-

ma olduğunu da öne sürmektedirler. Sovyetler Birliği'nde ve diğer sosyalist ülkelerde yaşlı ve genç kuşak arasında ideolojik bir çatışma olduğu masalını yaymaktadırlar. Anti-komünizm propagandacıları, sözde yaklaşan, «kişiliğin endüstriyel-teknik insanlık dışına çıkarılması»na karşı gençliğin bilincine pragmatizmi, kuşkuyu, yılgınlığı ve çaresizliği yerleştirmeye çalışmaktadırlar.

Eğitimin Komünist Partisi politikası ile bağlılığı ilkesi, acaba neyi ifade etmektedir? Buradan komünist eğitimin teori ve pratiği için hangi sonuçlar çıkmaktadır? Bunlarm yanıtı şudur: Komünist eğitim süreci, ilk olarak, genç kuşağın parti programının gerçekleştirilmesine, yaşamın iyileştirilmesine ve komünist ilkelere göre bunun düzenlenmesine aktif olarak katılmasını amaç edinmek zorundadır. Ikinci olarak da komünist ideolojinin, Marksizm-Leninizm ideolojisinin zenginliğini, yetişmekte olan kuşağa ve tüm halka kazandırmaya yönelik olmalıdır.

Yukarda anılan talepler, okulun tüm ders etkinliklerinde, az çok her derste, eğitim çalışmasında, okuldışı etkinliklerde, Komsomol ve gençlik örgütünün çalışmalarında adım adım, ama tutarlı bir biçimde gerçekleştirilmelidir.

Pedagojinin, didaktiğin, eğitim kuram ve yöntemlerinin görevi, Leninist ilkeyi öğretim programlarında, ders kitaplarında, yöntemsel kılavuzlarda eğitim-öğretim programlarında ve kurumlarında gerçekleştirmektir.

EĞİTİM VE ÖĞRETİMİN YAŞAMLA, SOSYALİST KURULUŞ PRATİĞİYLE BAĞLILIĞI İLKESİ

Pedagoji bu bağlılıkla çoktandır ilgilenmektedir. Fakat bugüne kadar yalnızca salt pedagojik ilgi açısından ele alınmıştı. Yaşamdan olguların, örnek ve illustrasyonların öğretim ve eğitim programlarına alınması gerektiği düşünülüyordu. Burjuva pedagogları, okul ile yaşamın bağlılığından öğrencilerin, toplumsal yaşamın alışmış oldukları koşullarına, toplumda belli bir konuma hazırlanmalarını anlamaktadır-

lar. «Yaşamla böyle bir bağlantı», ilkokulun genel karakterinden yana çıkan liberal pedagoglar tarafından bile eleştirildi.

Okulun yaşamla, sosyalist kuruluşla bağlılığına ilişkin Leninist görüş, öğrencilerin yaşam etkinliğinin bilinen biçimine uyumunu değil, tersine eğitim ve dersin yeni toplumun kuruluşuyla doğrudan doğruya bağlılığını, genç kuşağın bu toplumun yaratılması ve geliştirilmesine aktif olarak katılmaya hazırlanmasını ifade eder.

Leninist ilkenin sosyal boyutu, onun pedagojik boyutunu da - öğretim çizelgelerinin, öğretim programlarının, ders kitaplarının, yöntem kılavuzlarının oluşturulması; ders ve eğitimin toplumumuzun somut-tarihsel yaşam koşulları altında çeşitli biçim ve yöntemlerinin işlenmesi ve düzenlenmesini - içerir.

Bu Leninist ilke, tüm Sovyet eğitim sisteminin kuruluşunun temeline kondu. Sovyet okulu, kendisini politeknik öğretime doğru geliştirdi. Okulun yaşamla bağlılığı, ekonomik, toplumsal ve politik yaşamla bağlılık, maddi üretimle ve toplumun çok yönlü zihinsel yaşamıyla bağlılık demektir.

Acaba Lenin, okulun maddi üretimle bağlılığını nerede görüyor? Bu soruyu tekrar tekrar ele aldı Lenin. Ülkenin elektrifikasyonu sorununu incelediğinde ve içsavaştan barışçıl bir kuruculuğa geçişteki ekonomik görevleri saptadığında Lenin, dikkatini bu soruna daha fazla çevirdi.

Lenin, okulun yaşamla bağlılığını, yalnızca maddi üretimle bağlılığıyla sınırlandırmadı. Gençliğin ülkenin toplumsal ve pratik yaşamına aktif olarak katılımına büyük değer verdi. Özellikle de bu katılımı, gençliğin hem komünist toplumdaki yaşama hazırlanmaları aracı olarak, hem de genç kuşağın içinde özdevinimini ve bağımsızlığını kanıtlayabileceği bir form olarak ele aldı. Okulun toplumsal ve politik yaşamla bağlılığını, Lenin, öncelikle öğrencilerin toplum bilimlerinin temellerini öğrenmelerinde, toplumun gelişme yasalarını kapsayan ve genç kuşağı toplumsal yaşamı

kavramaya götüren bilimlerde gördü. Okulda komünizmin temellerini aktarmak görüşünü Lenin ortaya attı.

Lenin, aynı zamanda gençlerde komünist inançların ancak ve ancak onların toplumun devrimci yeniden düzenlenmesine, ortak çalışmaya, işçi ve köylülerin ortak mücadelesine aktif olarak katılmasıyla oluşturulabileceğini sürekli olarak vurguladı.

Okulun toplumsal ve politik yaşamla bağlılığı, çocukların ve gençlerin çeşitli toplumsal örgütlerdeki, özellikle de Öncü ve Komsomol örgütlerindeki aktif çalışmalarıyla yaratılabilir. Toplumsal aktivite ve toplumsal yaşama hakiki ilgi duyma eğitimi, örgütsel yetenek ve becerilerin oluşturulması, komünist toplum yönetimine hazırlanma, okulun ve Öncü-Komsomol örgütünün görevlerinden birisidir.

Komünist kuruluşun günümüzdeki aşamasında çocuk ve gençlik örgütleri, dikkatlerini üyelerini kolektif ruhla eğiten görevlerde yoğunlaştırmak zorundadırlar. Çocuk örgütlerinin yardımıyla okul, çocukların tüm yönlü bireysel ilgi ve gereksinimlerini doyurmalı; zihinsel dünyasını, toplumsal ve politik görüş açılarını genişletmeli; onlarda topluluk ve toplumsal sorunlara gerçekten katılma ruhu oluşturmalıdır.

Okulun yaşamla, komünist kuruluşla bağlılığından söz edeceksek, bu arada yalnız bugünkü yaşamı, üretimin ve zihinsel yaratıcılığın günümüzdeki durumunu değil, aynı zamanda geleceği de göz önünde bulundurmalıyız. Okuldan başka hiçbir kurum, geleceğe çağrı çıkarmaz. Okulun pedagojik stratejisi burada yatmaktadır. Yeni insanm eğitimi, komünist kuruluşun günümüz aşamasına kopmaz şekilde yalnız bağlı kalmaz, aynı zamanda bu safhayı da aşmak zorundadır. Ne yazık ki okulun yaşamı aşması düşüncesi, pedagojide yeterince incelenmemiştir.

DERSİN TOPLUMSAL YARARLI İŞLE BİRLEŞTİRİLMESİ İLKESİ

Geleceğin toplum idealinin dersin genç kuşağın üretici

işiyle, üretici işin bağlılığı olmadan düşünülemeyeceğine ilişkin Leninist tez, genel olarak bilinmektedir. Marx, temel ağırlığı çocukların ve reşit olmayanların işiyle eğitim-öğretimi birleştirmeye verdi. Lenin, dersin ve öğretimin üretici işle birleştirilmesini talep etti. Konuşmalarında, özellikle de III. Komsomol Kongresi'nde üretici iş kavramını geliştirdi. Şöyle diyordu: «Şimdi onbeş yaşında olan kuşak, tüm öğrenme görevlerini gün be gün herhangi bir köyde, herhangi bir kentte ortak çalışmanın şu veya bu görevini ister basit, ister önemsiz olsun, pratik olarak çözecek biçimde ele almalıdır» (Lenin 1959, s. 289). Burada çok geniş sosyopolitik anlamda toplumsal yararlı iş söz konusu edilmektedir.

Dersi üretici işle bağlamayı zorunlu ve olanaklı yapan nesnel maddi etmenler, modern üretimde her zaman açık bir biçimde ortaya çıkmaktadır. Modern üretimin temel eğilimi, üst düzeyde eğitilmiş, tüm yönlü gelişmiş işçilere, zihinsel işle bedensel işi birbirine bağlama yeteneğinde olan insanlara olan gereksinimin artmasıdır. Ağır beden işi gerektiren meslekler yok olmaktadır; makina ve mekanizmaları kullanan işçilerin sayısı artmaktadır. Üretimde bile bedensel ve zihinsel işin birleştirilmesi için maddi temel yaratılmaktadır.

Ders ve işi tüm eğitim-öğretim alanlarında birbirine bağlama zorunluluğu, günümüz endüstri ve tekniğinin, tüm sosyoekonomik ilişkiler sisteminin yetişmekte olan kuşağa yüksek düzeyde genel ve politeknik öğretim ve eğitim aktarılmasını, onun toplumsal yararlı işe hazırlanmasını talep etmesinden çıkmaktadır.

Lenin, politeknik eğitim ilkesini dersin üretici işle birleştirilmesi ilkesiyle sıkı bir bağlantı içinde ele aldı. Politeknik öğretim-eğitim üzerine Marksizm kurucularının temel görüşlerini geliştirdi, onlara somut içerik kazandırdı.

Dersin üretici işle ve politeknik öğretimle birleştirilmesi, sosyalist toplumun üretici güçlerinin gelişmesine katkıda bulunan modern politeknik bilgilerle genç kuşağın donatıl-

ması demektir. Modern eğitim, kendisini bilimlerin temellerine egemen olmakla sınırlandıramaz; aynı zamanda modern teknik ve teknolojinin genel temellerinin kazandırılmasını da içermektedir. Bilimsel ve teknik bilgilerin entegrasyonu, bilimsel-teknik ilerleme tarafından dikte edilmektedir. Teknik, bugüne kadar görülmemiş ölçüde benimsendi. İşletmede, caddede, konutlarda - her yerde - adım adım teknik gereçlerle çevrelenmiş durumdayız. Teknik ilerleme, işçiden, teknikerden, mühendisten yeni ve yüksek nitelikler talebinde bulunmakta; kadroların kapsamlı ve esaslı genel eğitim ile politeknik eğitimini zorunlu kılmaktadır.

Lisede politeknik öğretim-eğitim, öğrencileri fizik, kimya ve biyoloji derslerinde üretimin ve tekniğin bilimsel temellerini tanıtmakla sınırlı kalamaz. O, şunları da yapmak zorundadır:

a) Bilim ile tekniğin karşılıklı bağlılıklarını göstermek; bilim-teknik ilerlemenin özü hakkında bir anlayış uyandırmak;

b) Meslek olanaklarını tanıtmakla meslek seçimini kolaylaştırmak;

c) Elemanter teknik yöntem ve becerileri öğretmek;

d) Maddi üretim alanında okul (üst sınıflar için) ile iş arasındaki bağlılığı garanti etmek.

TEORİ İLE PRATİĞİN, YAŞAM İLE BİLİMİN BAĞLILIĞI İLKESİ

İdealist metodoloji, teori ile pratiği ayırır. Lenin, teorinin büyük önemini gördü, ama onu nesnel gerçekliğin genelleştirilmiş yansıması olarak pratik ile sıkı bağlantı içinde ele aldı. Lenin'e göre pratik, bilginin kaynağı, bilimin uygulama alanı, kuramın doğruluğunun ölçeğidir.

Lenin, eski okulu, dersi yaşama yabancı ve pratik görevlerden kopuk olduğu için eleştirdi. Pekçok konuşmasında, özellikle III. Komsomol Kongresi'ndeki konuşmasında teori ile pratiğin bağlılığı ilkesini, en geniş anlamda eğitim-öğretimi, işçi ve köylülerin işiyle, bilgileri öğrencilerin pratik faa-

liyetiyle birleştirerek ele almakla temellendirdi. Lenin, okulun iş yaşamına ve ülkenin toplumsal yaşamına karışmasını savunmadı, öğrencilerin toplumsal bakımdan önemli sosyal ve ahlaki faaliyetini hararetle destekledi.

Bu Leninist ilke, Sovyet pedagojisi tarafından geniş ölçüde kullanıldı. Hem didaktik (öğretim yöntemleri) sorunlarının çözümlenmesinde, hem de eğitim sorunlarının araştırılmasında bir model görevi yapmaktadır.

EĞİTİM - ÖĞRETİM SÜRECİNDE BİLİNÇLİ, BAĞIMSIZ VE AKTİF OLMA İLKESİ

Bu ilke, kitlelerin bilinçli yaratıcılığını ifade eden, kitlelerin bağımsızlık ve aktif olmalarını talep eden sosyalizmin özünden çıkmaktadır. Bilinçli, bağımsız ve aktif olma ilkesini Lenin, mesleki, toplumsal ve kültürel yaşama *-tüm yaşam faaliyeti türlerine-* aktardı; onu yetişmekte olan kuşağın eğitim-öğretim sorunlarını araştırmada uyguladı.

Lenin, Parti Programında şu teze de yer verdi: «Bağımsızlığın geliştirilmesi, emekçi kitlelerin eğitim sistemine aktif olarak katılmalarının sağlanması (eğitim paylarının geliştirilmesi, okuma - yazma bilenlerin harekete geçirilmesi vb.). Ek taslakta çocukların okuldaki bağımsızlıklarından söz edilmesini istedi.

Sovyet pedagojisi, okulun toplumsal ve pedagojik görevlerinden hareket ederek, bilinçli olma, bağımsız ve aktif olma ilkesini, tüm ders ve eğitim sürecine aktardı. Onun yeni toplumun bilinçli ve aktif kurucularını yetiştirme görevini, okul, ancak tüm ders ve eğitim sürecinde bilinçlilik, bağımsız ve aktif olma ilkesi üzerine kurulmuş ise çözebilir. Bu, en önemli pedagojik görevlerden birisidir.

KOLEKTİVİZM İLKESİ

Kolektivizm ilkesi, sosyalist toplumda insanlar arasındaki ilişkilerde karakteristik özelliği ifade eder. Lenin'in III.

Komsomol Kongresi konuşması, kolektifin eğitim düşünceleriyle doludur.

Büyük Ekim Sosyalist Devrimi, üretim araçlarının toplumsal mülkiyetini sosyalist düzenin temeli yaptı; bireycilik ve bencillik ideolojisini yıktı; kolektif bilincin gelişmesi için büyük olanaklar yarattı. Bu nedenle sosyalist toplumda kolektivist ruh, genel ahlâki davranış ilkesi yapılmaktadır. Emekçilerin birlikli ilgileri ve konuya inanmışlıkları, kolektivist ruhun, dostluğun ve dayanışmanın gelişebileceği bir zemin yaratmaktadır. Burjuva pedagojisinin tersine Sovyet pedagojisi, görüşlerine, eğilimlerine, yöntemlerine ve anlayışına göre kolektivist bir pedagojidir. Komünist eğitim, kolektif eğitim sorununu önplana çıkarmaktadır.

EĞİTİMİN TÜM YÖNLERİNİN BİRLİĞİ VE KARŞILIKLI BAĞLILIĞI İLKESİ

Burjuva pedagojisi, bu yönlerin özgüllüğüne büyük bir değer verir; eğitim ve öğretimin bağımsızlığını mutlaklaştırır; zihinsel, ahlâki ve estetik eğitimi birbirinden kopuk olarak ele alır. Herbart tarafmdan ortaya konan eğitici ders ilkesi, derste yalnızca öğretim sorunlarının çözümlenmediğinin altını çizer; ama eğitimin tüm yönlerinin birliğini ve karşılıklı bağlılığını ifade etmez. Lenin, eğitim ve öğretimi, modern bilimsel bilgilerin kazanılmasını, komünist görüş ve inançların oluşturulmasını; zihinsel ve ahlâki eğitimi birlik içinde ele aldı. Aynı zamanda da eğitim ve öğretimin spesifik görevlerini; bilgi aktarmada, dünya anlayışı oluşturmada ve komünist ahlâk kazandırmada spesifik olanı da gördü. Eğitimin boyutlarını mutlaklaştırmadı, birbirinden koparmadı, tersine karşılıklı bağlılıkları ve ortak amaca yönelmelerini gösterdi.

Eğitimin tüm boyutlarının birliği ve karşılıklı bağlılığına ilişkin diyalektik ilke, Sovyet pedagojisinde büyük bir rol oynar. Komünist eğitimin teori ve pratiğinde doğru olarak kullanılması, komünist kişiliğin oluşturulması için tüm eği-

ilim-öğretim araçlarının işe koşulmasını sağlar; belli bir fonksiyonalizmi ortadan kaldırır; aynı zamanda eğitim ve öğretimin özelliklerini, zihinsel, ahlâki, estetik ve bedensel eğitimin özelliğini ve kendilerine özgü görevlerini tanıma olanağı verir.

KOMÜNİST EĞİTİMİN İÇERİĞİ VE ÖGELERİ DÜNYA ANLAYIŞI OLUŞTURMA

III. Komsomol Kongresi'ndeki konuşmasında Lenin, bilgi ve ahlâkın, bilinç ve davranışın bağlılıkları sorununu ele aldı. Neyin öğrenilmesi gerektiği sorusuna yanıt olarak yeni toplumun kuruluşu için gerekli olan bilgilerden söz etti. Nasıl öğretilmesi gerektiği sorusuna yanıt olarak da komünist dünya anlayışı oluşturmaktan ve komünist ahlâk eğitiminden söz etti. Bilginin yaşamla; yeni toplum için, insanlar arasındaki yeni ilişkiler için mücadele etmekle bağlılığında Lenin, insanların komünist ruhla eğitilmesinin temel yolunu gördü. Bu tez, bugüne kadar önemini ve güncelliğini korudu.

Komünist dünya anlayışı; bu, yalnızca bir bütün olarak dünya hakkında bilimsel görüşlerin sistemi değildir, aynı zamanda insanların mutluluğu için dünyanın yeniden yapılanmasına yönelik devrimci eylemlerin de programıdır. Lenin, sosyaldemokrasinin tüm dünya anlayışını bilimsel sosyalizm temelinde, yani Marksizm temelinde oluşturduğunu yazdı. «Komünist Parti Manifestosu» üzerindeki görüşlerini Lenin, bu eserde yeni bir dünya anlayışının net biçimde ortaya konduğu; tutarlı materyalizmi, toplumsal yaşam alanlarını, sınıf mücadelesi ve gelişme kuramı olarak diyalektiği içerdiği biçiminde ifade etti. Komünist dünya anlayışı, insanlara, zamanımızda insanlığın en büyük amacını tanımaları ve ona tüm emekçilerle birlikte ulaşılması olanağı sağlar.

Lenin, insanların dünya anlayışının yaşam koşullarının etkisi altında, özellikle de toplumsal ve üretici faaliyet sürecinde oluştuğuna dikkati çekti. Fakat bir dünya anlayışının oluşması için eğitim sürecinde cereyan eden insanlar üze-

rinde amaca yönelik ve sistematik bir etkileme kaçınılmazdır. Komünist dünya anlayışının, komünist ideolojinin oluşması için de nesnel temeller ve zorunlu deneyimler yanında düzenli, amaca yönelik ve sistematik bir eğitim çalışması gereklidir. Aksi takdirde, kitleler, toplumsal gelişmenin özünü ve eğilimlerini yeterince kavrayamazlar. Bu, yalnız başına deneyimle, pratikle de olanaklı değildir. Bunun için geniş toplumsal pratiğin genelleştirilmesini ifade eden bilimsel görüş ve kavramların kazanılması zorunluluğu vardır. Lenin, aynı zamanda görüşlerin kendi başlarına gücüne inanmayla alay etti. Görüşlerin, ancak kitleleri sardığı takdirde toplumsal rolleri yerine getirebileceklerine ilişkin Marksist tezi, tekrar tekrar vurguladı.

Eğitim sorunlarının çözümlenmesinde Lenin, toplumsal yararlı faaliyetin, pratiğin ve nesnel yaşam koşullarının sosyalist bilincin, komünist dünya anlayışının oluşması için nesnel temeller oldukları görüşünden hareket etti. Aynı zamanda kişiliği ideolojik olarak etkilemenin ve onun belli bilimsel kuram ve görüşler sistemi ile donatılmasının ne kadar önemli olduğunu gösterdi. Bilimsel dünya anlayışı oluşturmada nesnel ve öznel etmenlerin karşılıklı etkileri üzerindeki Leninist tezler, Sovyet pedagojisine hem kişisel deneyimin belirleyici rolü hakkındaki pragmatik pedagojinin hatalı görüşlerini, hem de sözel etkileme biçimlerinin gücü üzerindeki yanlış tezleri bir kenara itmesine yardımcı oldu. Leninist mantık, komünist dünya anlayışı oluşturmada önemli olanın toplumsal ve kişisel deneyimin, pratik ve bilimsel bilgi ve görüşlerin kazanılmasının bağlılığı olduğunu ortaya koymaktadır.

Komünist dünya anlayışı oluşturmada okul büyük bir rol oynar. Genel lise eğitimine geçişle bağlantı içinde önemi ve olanakları çok artar. Öğrencilerde bilimsel, komünist bir dünya anlayışı oluşturmak demek, delikanlı ve kızların dünya üzerine doğru anlayışlar kazanmaları, doğa ve toplumun gelişmesindeki yasaları, insanın dünyadaki yeri ve rolünü doğru kavramaları demektir.

Okulda tüm ders ve eğitim çalışmaları sistemi, Komsomol ve gençlik örgütlerinin faaliyeti, komünist dünya anlayışı oluşturmaya yöneliktir. Tüm dersler, komünist anlayış ve inançların oluşturulması için aktif bir biçimde katkıda bulunurlar. Doğa bilimleri, doğa hakkında bilimsel-materyalist anlayışlar oluşturur; toplum bilimleri, öğrencileri toplumsal yaşamı doğru olarak kavramaya götürürler.

Okul ve Komsomol örgütü, gençlerin sosyalizme babalarının izledikleri yoldan, biçimden ve durumdan farklı yaklaştıklarına ilişkin Lenin'in uyarısını her zaman göz önüne almalıdır. Bu görüş, günümüzde özellikle günceldir.

Gençlikte bilimsel bir dünya anlayışı ve ideolojik inançlar oluşturmanın temeli, Marksist-Leninist ideolojidir. Çünkü bu ideoloji, komünizme giden yollar üzerine, komünizmin yüksek idealleri ile pratik sorunların çözümü arasındaki bağlılık üzerine bilimsel ve doğru bir anlayışı aktarır.

Bilimsel-materyalist bir dünya anlayışı, yetişmekte olan kuşakta komünist inançların oluşturulmasında en güvenilir temeldir. Daha kesin söylenirse, komünist inançlar, entegre eleman olarak, içsel öz olarak dünya anlayışı kavramına dahildir. Marksist-Leninist bir dünya anlayışı, komünist inançlar olmadan düşünülemez. Bu nedenle okulun görevi, baştan itibaren tüm eğitim-öğretim çalışmasını öğrencilerde komünist bir dünya anlayışı oluşturmaya yöneltmektir. Fakat bunun için derste her türlü formalizmi bir kenara itmek; bilimsel bilgilerin «yansızlığı» aldatmacasını aşmak; inançlar oluşturmanın öğrenciden bağımsız düşünme ve onun ahlâkını, iradesini ve duygularını önceden planlanmış bir pedagojik etkilemede bulunmak gerekir.

Burjuva anlayış ve yaşam biçimine karşı mücadelede, Marksist ideolojiyi temiz tutma mücadelesinde hakiki bir komünist dünya anlayışı, komünist ilkelilik ve inanmışlık oluşturur.

KOMÜNİST AHLÂK EĞİTİMİ

Lenin, Marksist ahlâk kuramını geliştirdi. Yapıtlarında

yeni toplumun kuruluşu ve gelişmesinde komünist ahlâkın özü ve önemini esaslı biçimde inceledi.

Lenin, ahlâk eğitimi kuramının temelini attı. Herşeyden önce güya ahlâkiliği yadsıdığı iddiasıyla Marksizmi aşağılayan burjuva ideologlarının girişimlerinin maskesini alaşağı etti. «Konu, sanki bizim ahlâkımız yokmuş gibi ortaya konuyor. Burjuvazi, güya biz komünistlerin her türlü ahlâkı inkâr ettiğimiz suçlamasında bulunuyor. Bu, işçi ve köylülerin gözünü boyamak için kavramları karmakarışık yapan bir çarktır» (Lenin 1959, s. 280). Lenin, komünist ahlâk ile üretim araçlarının özel mülkiyetine, insanın insan tarafından sömürülmesine, çoğunluğun, azınlık tarafından ezilmesine, bireyselliğe ve bencilliğe dayanan burjuva ahlâkı arasındaki ilkesel farklılığı ortaya koydu. Burjuva ahlâkının karşılıklı güvensizlik, düşmanlık, emekçilerin fiziksel ve psikolojik köleleşmesi ahlâkı olduğunu kanıtladı.

Burjuva ahlâkının temel ilkesi, bireyselliktir. Bu ilke, üretim araçlarındaki özel mülkiyetle birlikte oluşmuştur. Fakat özel mülkiyetin farklı gelişme aşamalarında farklı biçimde günlük ahlâk görünümlerinde ortaya çıktı. Kapitalizm, bireyciliği en yüksek tepe noktasına vardırdı.

Burjuva bireyciliği, tekelci egemenlik döneminde, tekelci kapitalin devletle birleşmesi döneminde totalitarizme götürmektedir. Eski bireyciliğin bunalımı başlamıştır. Burjuva ideologları, ahlâkın temeline günümüzde bireycilik ilkesini koyuyorlar. Fakat çağdaş birey, konformizm (tutuculuk) çerçevesiyle sınırlıdır. Bu, kişisel çıkar ve başarıya yönelik eski tavırda ifadesini bulmaktadır. Fakat tutucu, mevcut en güçlü gruba bağlılık duyduğu takdirde kendisini rahat hisseder. Bu koşullar altında tutucu, kendini güvenli hisseder; kendi bireysel özelliklerini açığa vurmak biçiminde değil, tersine başkaları gibi davranmaya hazırdır. «Kitle insanı» ya da «organize olmuş insan» için grup düşünmesi, grup zevki karakteristiktir. Bu insan, kendine özgü «Ben»'den ve kişisel sorumluluktan yoksundur. Böyle bir insan, tekeller için ya-

rarlıdır; çünkü beyni kolaylıkla yıkanabilir (Krş. Şişkin/ Şvarcman 1968; Zamoskin 1966; Kon 1971). Bu nedenle «organize» olmuş insan tipinin genel reklamı yapılmaktadır.

Tutuculuğun nüfuz ettiği, bireyi bürokratik mekanizmanın bir vidasına dönüştüren ve insanı grup düşüncesinin, grup yaşama biçiminin, grup modasının kölesi yapan yeni bireycilik, modern burjuva toplumunun «zihinsel durumunu» değiştirebilecek yetenekten çok uzaktır. İngiliz Marksist filozof Jon Lewis, şöyle diyor: Batı kültürünü sosyalizm «tehlikesi» karşısında savunan insanlar, «kendileri tarafmdan bireyin tanrılaştırılması olarak göklere çıkarılan Batı kültüründe kapitalist toplumun bir örgüt çerçevesindeki insanı... modern Amerikan yaşamının ortaya çıkardığı muazzam örgütlerin birey üzerindeki etkisi... aynı şekilde düşünme ve görüşlerde birbirine bağımlı olma gibi özelliklerle ifade edilen bir kişilik özelliğine indirgenmektedir... Toplumun kişilik üzerindeki baskısını, ideolojik normlar haklı göstermektedir... Grupla hareket etmek, birey için daha iyidir» (Lewis 1961).

Burjuva toplumunda ahlâk bunalımı, şu ya da bu biçimde çeşitli ahlâk kuramlarında yansımaktadır. Modern burjuva felsefesinin önemli akımları, ahlâk için sağlam bir temel bulmuş değildir. Çünkü ahlâk bunalımından çıkış, özel mülkiyetin toplumsal mülkiyet tarafından ortadan kaldırılmasıyla bağlantılıdır. Ancak bu temelde kapitalizmin bireyci ahlâkı yerine kolektif ruhun ahlâkı geçebilir.

Yeni bir toplum düzeninin temelini atan Büyük Ekim Sosyalist Devrimi'nin zaferi sonucunda Marksist-Leninist, materyalist ahlâk anlayışı kendisini pekiştirdi.

Lenin, gençliğin komünist ahlâk eğitiminin görevlerini, yollarını ve yöntemlerini ortaya koydu; bunları yaparken de komünist toplumun kuruluşundaki somut tarihsel görevlerden hareket etti. Ahlâk eğitiminin temelinin komünizmin sağlamlaştırılması ve tamamlanması için verilen mücadele olduğunu söyledi.

Lenin, eğitimin ideolojik amacına büyük değer biçti. Ancak eski toplumun tüm güç ve geleneklerine karşı mücadelede gerçek komünistler yetiştirilebilir. İnsan, kendinde ahlâk özelliklerini ancak bireyci anlayışlara, küçük mülk sahibi alışkanlıklarına karşı bilinçli mücadelede geliştirebilir. Lenin, yetişmekte olan kuşağın öğrenmesindeki, eğitim-öğretimindeki her adımın bu mücadele açısından atılması gerektiğini, her adımın bu mücadeleyle bağlanması gerektiğini söyledi.

Lenin, yeninin eski ile mücadelede ortaya çıktığına dikkati çekti. Komünist gençliğin eğitiminin, komünist ahlâkın yaşama geçirilmesi, yaşam biçimine ve davranışa dönüştürülmesi için verilen bilinçli mücadeleden ibaret olduğunu; onun gençliğe ahlâk öğütleri vermek olmadığını vurguladı. Bu tezler, günümüze kadar önemini korumuşlardır.

Lenin III. Komsomol Kongresi'nde komünist ahlâk eğitimi üzerine konuşurken, herşeyden önce yeni, komünist özelliklerin eğitimi üzerinde durdu: Uyum, düzenli olma, komünist bilinç ve disiplin. Aynı zamanda yalnız ülke içindeki sınıf mücadelesini değil, kapitalist dünyaya karşı mücadeleyi de vurguladı. Bugün Sovyetler Birliği artık yalnız değildir. Sosyalist ülkeler sistemi ortaya çıkmış ve güçlenmiştir. Fakat kapitalizm ile sosyalizm arasında şiddetlenen ideolojik mücadele koşullarında Sovyet okulu güçlenmektedir. Günümüzde bize yabancı ideolojinin gençliğin bilincine nüfuz etmesine karşı mücadele her zamankinden daha da zorunludur.

Ahlâk eğitimi, gençliğin sosyalist yaşamın temel kuralların alıştırılmasıyla sınırlı olamaz (anababaya saygı, kültürlü davranma becerisi, çocukların birbirleriyle dostluğu vb.). Lenin, bu kuralların önemini inkâr etmedi; tam tersine «Devlet ve Devrim» adlı yapıtında «İnsanların elemanter, eskiden beri bilinen ve binlerce yıldan beri toplumsal yaşamın tüm buyruklarında ortaya konan kurallara uymaya yavaş yavaş *alışacağı*» (Lenin 1970, s. 476) bir zaman kesiti olarak gelecekten söz etmektedir. Fakat komünist ah-

lâk eğitiminde temel sorun, onun için, bilinçli disiplin, dayanışma, komünist işbölümü, toplumsal mülkiyete karşı komünist tavır, halka çıkar gözetmeden hizmet etme eğilimi; yani sosyalist dönemin insanı için karakteristik olan özelliklerin eğitimi idi. Lenin'in III. Komsomol Kongresi'ndeki talebi de büyük önem taşımaktadır: «Komünist Gençlik Örgütü, herkesi küçüklükten itibaren bilinçli ve disiplinli çalışmaya eğitmelidir» (Lenin 1959, s. 289).

Komünist ahlâk eğitiminin bir ögesi, sosyalist hümanizm eğitimidir. Marksizm düşmanları, hümanizmin Marksizmle uyuşmadığını ileri sürmektedirler. Fakat sosyalist hümanizm, demokratik hümanizmin en iyi geleneklerini sürdürmekte; onun her insanda insanlık onuruna saygı duyma talebini benimsemektedir. Merhamet, dostun acısını paylaşma, insanlara karşı saygılı davranma, kuvvet kullanmaktan kaçınma, sosyalist hümanizm kavramına dahildir.

Günümüzde Marksist-Leninistler, ırk ayrımına ve işgal savaşlarına karşı çıkan ilerici tüm kişileri desteklemektedirler; insanın insan tarafından sömürülmesi temeline dayanan toplumsal sistemin kötülüklerini yargılayanları, insanlık onurundan yana olanları desteklemektedirler. Sosyalist hümanizm, soyut bir hümanizm değildir. O, kötülüğe karşı çıkmamaktan ve herşeyi gizlemekten çok uzaktır. Gerçek hümanizm, sınıf egemenliğinin yol açtığı tüm acıların ve ahlâkî kötü durumların ortadan kaldırılmasını talep eder. Sosyalist hümanizm, her toplumsal kötülüğe karşı aktif mücadele demektir; toplumsal haksızlığa karşı mücadele söz konusu olduğunda her pasifliği ve vurdumduymazlığı mahkum etmek demektir.

Pedagojide sosyalist hümanizm özellikle Makarenko tarafından şu formülle ortaya kondu: Kişiliğe saygı ve kişiliğe yöneltilen taleplerin birliği. İnsanlara saygı ölçüsü, ona yöneltilen taleplerin de ölçüsüdür. «İnsana yöneltilen bu taleplerde ve ona saygıda farklı iki şeyin birbirine bağlanması söz konusu değildir, tersine bir ve aynı şey; Tek bir kişiye yöne-

len taleplerimiz, onun yeteneklerine ve olanaklarına saygıyı da ifade eder; saygımızda aynı zamanda ona yönelttiğimiz talepler de kendilerini gösterirler. Bu saygı, dışsal, toplumun dışında olan birşey değildir. O, ortak çabamıza, ortak çalışmamıza katılmış olan yoldaşlara, etkinlik içinde olan insanlara saygıdır» (Makarenko 1969, s. 155).

Komünist dünya anlayışı oluşturma, komünist ahlâk eğitimi, proleter enternasyonalizmi ve sosyalist yurtseverlik eğitimini de içine alır. Proleter enternasyonalizminin en önemli ilkelerinden birisi, emperyalizme, sömürgeciliğe ve yeni-sömürgeciliğe karşı mücadelede tüm ülkelerin işçi ve emekçilerinin dayanışması, karşılıklı yardımlaşmasıdır. Emekçilerin en önemli enternasyonalist görevi, sosyalist topluluğu, barış ve toplumsal ilerleyiş tabyasını savunmaktır.

Sosyalist anayurda sevgi duyma eğitimini Lenin, komünist eğitimin en önemli görevlerinden birisi saydı. Lenin'in gençliğe yönelik tüm mesajlarında, yetişmekte olan gençliğin halkın çıkarlarını, sosyalist Sovyet devletinin çıkarlarını ve sosyalist yurdu koruması gerektiği görüşleri yer almaktadır.

Burjuva pedagojisi, sosyalist devletlerin birliğine karşı uluslararası bir tepki olarak kullanılan milliyetçiliğin propagandasını yapmaktadır. Emekçilerin ilgi ve çıkarlarından ve Lenin'in görüşlerinden hareketle Sovyet pedagojisi, sosyalist yurtseverlik ve proletarya enternasyonalizmi anlayışı doğrultusunda, çocuk ve gençleri eğitmeyi hem enternasyonalist, hem de bir yurtseverlik görevi olarak benimser. Sosyalist yurtseverlik, ulusal çıkarları tüm ülkelerdeki emekçilerin genel çıkarları ile uyumlu bir biçimde birleştirir.

Komünist ahlâk eğitimi, Lenin için, kolektif eğitimi de ifade eder. «İlk Moskova-Kazan Demiryolu İmecesinden, 1 Mayısta Tüm Rusya İmecesine» adlı makalede Lenin, şunları yazmaktadır: «Çarlığın, büyük toprak sahiplerinin ve kapitalistlerin yıkılmasından sonra ilk kez sosyalizmin gerçek kuruluşu, yeni bir toplumsal ilişkilerin ve ortak çalışmanın, yeni bir disiplinin yaratılması için alan serbest olmaktadır...

Burada uzun süre üretim araçlarındaki kahrolası özel mülkiyet tarafmdan kirletilen ve bozulan ahlâkın değişmesi söz konusudur» (Lenin 1959, s. 111 ve devamı).

Lenin, eski toplumun şu ilkeye dayandığını söylemektedir: Ya başkasını yağmala, ya da o seni yağmalasın; ya başkaları için çalış ya da o senin için çalışsın; ya köle sahibi, ya da köle ol. Lenin, küçük mülk sahibi ahlâkını, aşırı bireyciliği, belli bir toplum düzeniyle bağlantı içinde eleştirdi ve gün ışığına çıkardı. Böyle bir zihniyetin ve ruh halinin komünistlerde olmaması gerektiğini söyledi. Lenin, ahlâk eğitiminin «Ben kendi çıkarımı düşünürüm, başkası beni ilgilendirmez diyen bencillere, küçük mülk sahiplerine karşı çıkılması»nı talep etti. (Lenin 1959, s. 284).

Lenin'in kolektivist ruhun yaşama, yaşam biçimine ve alışkanlıklara nüfuz etmesi gerektiği düşüncesi, kolektif eğitim sorununun incelenmesinde metodolojik çıkış noktası idi. Kolektifin insan kişiliğinin gelişmesindeki rolü üzerindeki Marksist-Leninist kuramdan hareket ederek Krupskaya, komünist eğitimin sorunlarını çözmede çocuk kolektifinin hangi anlama sahip olduğunu inceledi. Bu konuda şunları yazıyordu: «Çocukların tüm yaşamı, kolektif yaşamı, birbirlerini incitmemeyi, arkadaşlarının rahatına ve dileklerine saygı duymayı öğrenecekleri ve her şeyde birbirlerine yardım etmeyi anlayacakları biçimde düzenlenmelidir. Çocukların yeteneklerini geliştirebilecekleri olanaklar yaratılmalıdır; çalışma atmosferi yaratılmalı ve çocuklar çalışmayı öğrenmelidir; kuşkusuz çocuksu anlamda yaratıcı çalışmayı öğrenmelidirler; onlara kendi çalışmalarını organize etmeleri ve iş sırasında kendilerini de düzene sokmaları öğretilmelidir» (Krupskaya 1962, s. 114).

Komünist eğitimi burjuva tutucu eğitiminin karşısına koyma düşüncesini, kolektifte kişiliğin gelişmesinin, onun tüm yeteneklerinin tüm yönlü gelişmesinin zorunlu olduğu düşüncesini Lunaçarski, çok net bir biçimde dile getirdi. Bu konuda şunları yazıyordu: «Biz, kendi kişisel çıkarından daha çok toplumsal yaşam için yaşayan zamanımızın kolektif

insanını yetiştirmek istiyoruz... Ama sürü ruhu, kişiliksizliği, orijinalliğin kesinlikle ortadan kaldırılmasını amaçlamıyoruz. Asla! Kolektif temelde insanın özelliklerinin tam olarak gelişmesi, bizim için önemlidir... Güçlü bireylerden oluşan, tek tek insanı kişiliklerde çeşitliliği taşıyan bir toplum, gerçekten kültürlü ve zengin bir toplumdur. Sürü kişiliği, kendisini kolayca her Bonapartizme, her Başbuğluğa tabî kılar. Sürü insan, yaşamın getirdiği şeye karşı eleştirel davranamaz» (Lunaçarski 1971 a, s. 187 ve devamı).

Komünist iş tavrı ve bilinçli disiplin eğitimi, yeni toplumun kuruluşuyla, büyük sosyal değişmelerle bağlantılı görevlerdir. Lenin, işe karşı yeni bir tavrın komünist eğitim için bir hareket noktası olduğunu vurguladı. Komünizmin, insanın ağır işi aşarak özverili olarak iş verimliliğini artırmaya çaba gösterdiği yerde başladığını söyledi.

Lenin «Sovyet İktidarının En Yakın Görevleri», «Büyük Girişim», «Yüzlerce Yıl Süren Düzenin Yıkılmasından Yenisinin Yaratılmasına» vb. adlı çalışmalarında işe karşı komünist tutum sorununu ekonomik ve politik açıdan ele alırken, III. Komsomol Kongresi'ndeki konuşmasından pedagojik sonuçlar çıkardı. Şunları söyledi: «Komünist Gençlik Örgütü'nün kendisini okula hapsedip kalmaması, komünist kitap ve broşürlerin okunmasıyla sınırlamaması; eğitimini, öğretimini işçilerin ve köylülerin işleriyle birleştirmesi gerekir. Ancak işçi ve köylülerle ortak çalışmayla insan, gerçek komünist olur... Eski okuldan talim ve terbiyeyi nasıl attığımızı, onun yerine bilinçli disiplini koyduğumuzu; halka yardımcı olmak amacıyla tüm genç insanların imecelere nasıl katıldığını ve kent kıyısındaki bahçelerden nasıl yararlanıldığını herkes gördüğünde halk, işe eskisinden farklı bir gözle bakacaktır» (Lenin 1959, s. 288).

Lenin, disiplin sorununu tamamen yeni bir yaklaşımla ele aldı. *Bilinçli* disiplin eğitiminden söz etti. Bu kavram, eski pedagojide yoktu. Eski pedagoji, disiplini yalnızca dış bir iradeye, belli bir zorla uyma olarak ele alıyordu. Burju-

va toplumunda çoğunluğun iradesine karşı kullanılan talim terbiye yerine Lenin, işçi ve köylülerin bilinçli disiplinini koydu. Disiplin ile komünist ahlâk arasındaki sıkı bağlılığa dikkati çekti: «Komünistler için ahlâk, tamamen bu belirli, uyumlu disiplinden; kitlelerin sömürücülere karşı bilinçli mücadelesinden ibarettir» (Lenin 1959, s. 284). Lenin, gençliğin bilinçli disiplin eğitimini, kolektif ruhu, dayanışmayı, karşılıklı yardımlaşma gibi irade ve kişilik özelliklerinin oluşmasına katkıda bulunan özelliklerin gelişmesiyle bağlantı içine koydu.

Öte yandan rekabeti Lenin, sosyalist işin sosyalist organizasyonuyla, yeni ve bilinçli bir disiplinin oluşturulmasıyla, halkın istidatlarını ortaya çıkarmayla bağlantı içinde ele aldı. Sosyalist düzenin düşmanları, sosyalizmi bir kışla olarak görüyorlar; özel girişim ruhunu ve kapitalizmin diğer «erdemlerini» yüceltiyorlar. Lenin şöyle diyordu: «Sosyalizm, rekabeti asla ortadan kaldırmıyor, tam tersine onu ilk kez gerçekten *geniş* bir temelde, gerçekten *kitle* kapsamında uygulama olanağını yarattı» (Lenin 1961 p, s. 420).

«Aydınların pek fazla eğilim gösterdikleri yukardan verilen her şablonla, her deneme ve şemayla mücadele edilmelidir. Yukardan belirlenen şema ile demokratik ve sosyalist merkeziyetçiliğin hiçbir ilişkisi yoktur. Temelde, önemli olanda birlik, tahrip edilmemekte, tersine ayrıntıların, yerel özelliklerin, sorunları *ele alma* yöntemlerinin *çeşitliliğiyle* güvence altına alınmaktadır» (Lenin 1961 p, s. 411 ve devamı).

Lenin, çalışma yeteneği eğitimini, kendi başına ve kolektif çalışmayı en yüksek iş verimliliğini hedefleyecek biçimde organize etmeyi ve yetenek eğitimini pedagojik bir görev olarak gördü. «Sovyet İktidarının En Yakın Görevleri» adlı makalede işverimliliğini artırmanın en önemli koşullarına, yalnız halkın eğitim ve kültür düzeyinin yükseltilmesinin girmediğini; onlara aynı zamanda emekçilerin disiplini, üretim becerileri, çalışmalarının tempo ve yoğunluğunu yükseltme ve iş

organizasyonunu iyileştirmenin de girdiğini açıkladı. O. A. Jermanski'nin «Bilimsel İşletme Organizasyonu ve Taylorizm» adlı kitabının eleştirisinde Lenin, bu düşünceyi tekrar ele aldı ve inancını şöyle dile getirdi: «Çalışmayı öğrenmek, Sovyet Cumhuriyeti'nde tüm halkın günümüzde en başta gelen görevidir» (Lenin 1962 h, s. 354). İkinci devre okulda, bilimsel iş organizasyonunun temellerini öğretecek bir dersin zorunlu ders olarak okutulmasını zorunlu gördü.

Lenin, Sovyet pedagojisinin yalnız komünist ahlâkın toplumsal kökleri olan ve toplumsal anlamı burada yatan doğru bilimsel anlayışla değil, aynı zamanda ahlâk eğitimi yöntemlerinin bilimsel olarak nasıl ele alınacağı anlayışıyla da donattı. Burjuva pedagojisi, her türlü ahlâk öğüt ve vaizlerin, ahlâkla ilgili konuşmaların ve cezaların ahlâk eğitiminin yöntemleri olduğu görüşünü savunur. Yetişmekte olan kuşağın toplumsal deneyimlerinin arttığını genel olarak inkâr eder. Ahlâk kavramları ile pratik deneyim arasındaki karşılıklı ilişki hakkındaki Marksist anlayışa dayanarak Sovyet pedagojisi, dikkatini özellikle ahlâk kavram ve duygularını ahlâki deneyimlerin organizasyonu ile bağlantı içinde oluşturmaya yöneltmektedir. Ahlâk eğitimi, zor ve çok yönlü bir süreçtir. Çocuk ve gençler, derste, toplumsal yararlı işte, ders dışı işte, Komsomol ve Öncü örgütlerin etkinliklerinde ve evde ahlâklı olarak yetiştirilir.

Sovyet okulunun eğitim dağarcığı, ahlâkî inanç ve kavramların oluşturulması için büyük olanaklar sunmaktadır. Edebiyat, tarih ve yurttaşlık bilgisi dersleri, okuldışı konferans ve edebiyat günleri, tartışmalar, geziler, ilerici kişilerle karşılaşma ve konuşma, birlikte sinemaya ve tiyatroya gitme, bunlar hakkında görüş alış verişinde bulunma, öğrencilerin çok yönlü toplumsal etkinliği tüm bunlar, ahlâkî ideal ve kavramların oluşturulmasında etkili faktörlerdir.

Çocukların ve gençlerin ahlâk eğitiminde Komsomol ve Öncü örgütler, büyük bir rol oynarlar. Öğrencilerin ahlâk deneyimlerine ve bağımsız hareket etmelerine ideolojik bir do-

nanım sağlarlar. Bu örgütlere mensup olma ve çalışmalarına aktif olarak katılma, ahlâkî özelliklerin oluşturulmasında olumlu etkide bulunmaktadır. Komünist Gençlik Örgütü'nün görevi, diyor Lenin, «pratik etkinliği, bu gençliğin öğreneceği, kendisini düzene sokacağı, işbirliği yapacak ve mücadele edecek, kendisini ve onda lideri görenleri eğitecek, komünistleri eğitecek biçimde düzenlemektir» (Lenin 1959, s. 280).

Çocuklarda ve gençlerde ahlâki özelliklerin oluşmasında yetişkinlerin kişisel örnek olmalarının etkisi büyüktür. Komünizmin müstakbel kurucularının ahlâkı, yalnızca okulda eğitim etkisiyle oluşmaz, aynı zamanda tüm toplumsal çevrenin etkisi altında da oluşur. Basın, tiyatro, televizyon, edebiyat, sanat, sinema, radyo vb. çocuk ve gençlerin üzerindeki ahlâkî eğitsel etkinin alanını oldukça genişletirler.

Ahlâk eğitiminin başarısı, büyük ölçüde kişiliğe, onun yeteneğine ve kendi kendisini eğitmesine bağlıdır. III. Komsomol Kongresi'nde Lenin, okulun gençliğe yalnızca bilginin temellerini aktarmadığını, tersine onları «kendi başlarına çalışarak komünist görüşleri benimsemeye» yetenekli kılmak zorunda olduğunu belirtti (Lenin 1959, s. 285).

Biz, gençliği komünist toplumdaki yaşama ve işe hazırlıyoruz. Bu, geniş ve rahat bir caddeye değil, tersine çalışma ve mücadele yoluna götürür. Yeni insan, değerli metalin artık maddelerden ayrıldığı kimya laboratuvarında değil, tersine real yaşamda, yeni ile eskinin, ileri olanla geri olanın mücadele ettiği gerçek yaşamda yetiştirilecektir. İnsanın kendisinde ve kolektifinde komünist ahlâkın norm ve ilkeleri kök salmadıkça, burjuvazinin kötü ahlâkının kalıntıları aşılmadıkça, burjuva ideolojisine karşı mücadele edilmedikçe komünizmi kurmak olanaksızdır.

Komünist kişiliğin biçimlenmesinde *estetik eğitim* özel bir yer alır. Bunsuz, yeni insanın tüm yönlü ve uyumlu gelişmesi gerçekleştirilemez. Bu eğitim, genç kuşakta ahlâkın oluşturulması için çok önemlidir. Estetik eğitimin direkt

amacı, insanlara güzelliği ve çirkinliği doğru algılamalarını; doğada ve sanatta güzeli sevmeyi anlamayı öğretmektir. Onun temel görevi ise insanlarda yaşamda güzeli algılama ve çirkin olana karşı mücadele etme çabasını uyandırmaktır.

Estetik eğitimin önemi, toplumsal ve pedagojik işlevleri, günümüzde çok güçlendi. Çünkü estetik, zamanımızda gittikçe daha fazla üretime, tekniğe ve günlük yaşama nüfuz etmektedir. Okulda estetik eğitim, kuşkusuz resim ve müzikle sınırlı olamaz. Sovyet Pedagojisi ve Marksist-Leninist estetik, estetik eğitimin kuramsal ve yöntemsel sorunlarını işlemektedir. Burada da Marksizmin temel tezlerine ve Leninist görüşlere dayanmaktadır.

Büyük sanat anlayışı olan Lenin, sanatın kitlelerin eğitimi için çok güçlü bir araç olduğunu gördü. Marksist estetiği geliştirdi; yaşam bilgisinin özgül bir aracı ve halkın eğitimi ve sanatsal gelişimi olarak sanata büyük bir değer biçti. Estetik kültürün yükselmesini, genel kültürün yükselmesiyle bağlantı içine koydu. Clara Zetkin'le bir görüşmesinde şöyle diyordu: «Sanatı halka, halkın sanata gelebilmesi için önce halkın genel eğitim ve kültür düzeyini yükseltmeliyiz» (Zetkin 1960, s. 97).

Lenin, sanatın halka ait olduğu tezini ortaya attı ve onu temellendirdi. Böylece içinde sınırlı bir seçkinin egemen olduğu alan olarak sanat hakkında ortaya konan karşı-devrimci anlayışlar temelden çökertildi. Sanatın halka ve halkın sanata yaklaştırılmasına ilişkin Lenin'in görüşü, ilkönce sanatı emekçilerin maddi ve zihinsel yaşamıyla sıkı bağlantı içine koymayı, onun estetik kültür düzeyini yükseltmeyi, ikinci olarak da sanat yoluyla en iyi halk yaratıları yolunu açmaktır.

Devrimden önce Lenin «Parti Örgütü ve Parti Yazını» adlı makalesinde şöyle yazmaktadır: Özgür sosyalist yazın «fazlasıyla tombul kadın kahramana, canı sıkılan ve aşırı doygunluktan acı duyan 'üst düzeydeki onbinlere' hizmet

edemez; tersine ülkenin çiçeğini, onun gücü ve geleceğini cisimleştiren milyonlara, ama milyonlarca emekçiye» (Lenin 1970, s. 34).

Sanatı bozan ve yüzeyselleştiren «egemen anarşizm» ve «bireyciliğin» tersine Lenin, sanatın görevini gerçekliğin, Sovyet halkı tarafından Ekim Devrimi sonucunda yaratılan yeninin doğru ve çok yönlü yansımasında gördü. Burada o, gerçek bir yenileşme gördü. «Moda bopstilliği»nin takip edilmesini teşhir etti. «Yeni olana niçin tanrı olarak tapılmalı, ona niçin uyulmalı? Yalnız 'yeni' olduğu için mi? Bu, anlamsızdır; anlamsız olarak hiçbir şeydir. Zaten Batı'da bu ikiyüzlü sanat anlaşmasına bağlı, sanat modalarına saygı anlayışı iş başında; kuşkusuz bilinçsiz olarak. Biz, iyi devrimcileriz; fakat 'çağdaş ve yüksek kültür' üzerinde durduğumuzu kanıtlamak sorumluluğunu duyuyoruz. Kendimi 'barbar' olarak göstermek cesaretindeyim. Ekspresyonizm, futurizm, kübizm ve diğer bir sürü izmin eserlerini sanat dahiliğinin en yüksek dışlaşması olarak övemem» (Zetkin 1960, s. 96).

Lenin, formal sanat kavramını reddetti; sanat alanında hileye ve kasıtlı fantazi üretmeye karşı çıktı. Buna karşılık halkı sanat formuna, onun bilincini ve duygularını geliştirip zenginleştiren görüş ve anlayışların içeriğine yaklaştırmayı kavramış bir sanatçının ustalığına büyük değer biçti.

Halkın estetik eğitiminde okul, büyük bir rol oynar. Daha «Birlikli İşokulu Talimatnamesi»'nde ve «Temel İlkeler»'de estetik eğitimin büyük önemi ortaya kondu.

Eski okulda ihmâl edilen, eski pedagojide unutulan estetik eğitim, Sovyet okulu ve Sovyet pedagojisi tarafından baştan itibaren komünizmin tüm yönlü gelişmiş kurucularının eğitiminin bir parçası yapıldı.

Estetik eğitim, bugün okul çalışmasının bir parçasıdır. Öğrencilere sanat ve müzik alanında mutlaka gerekli bilgiler verilmektedir. Pekçok okulda estetik eğitim, ders çalışmasının ve dersdışı çalışmaların tüm biçimlerine nüfuz eden amaca yönelik bir sistemi ifade etmektedir. Okulun ve okul-

dışı kurumların yanında çocuk ve gençler, kültür evlerinde ve sendika kulüplerinin çocuk bölümlerinde estetik eğitim görmektedirler. Buralarda müzik okulları, sanat çalışmaları, koro çalışmaları, toplantılar, koreografik ve dramatik çocuk ve gençlik kolektifleri düzenlenmektedir.

Lenin, estetik eğitimin sanatçılar yaratması ve onları geliştirmesi gerektiği görüşündeydi. Bu, Sovyet okulunun görevidir. Bu nedenle çocukların sanatta yaratıcı yeteneklerini geliştirmek için hem ders içi, hem de ders dışı çok yönlü etkinliklere büyük özen gösterilmektedir.

Leninist tez ve görüşler temelinde Sovyet pedagojisi, başlangıçtan itibaren estetik eğitim kuram ve yöntemlerini, birlikli, kendi içinde tutarlı bir sistem olarak ele aldı. Sanat eserlerindeki, doğadaki ve yaşamdaki güzeli algılamak için estetik eğitim, daha çocukluk döneminde verilmelidir. Lunaçarski'nin sözleriyle her insan, bilimin ve sanatın temellerini tanımalıdır. «Kunduracı ya da kimya profesörü olmak istiyorsunuz, ama kalbiniz herhangi bir sanata kapalı ise, bu durumda kötürümsünüzdür; sanki bir gözünüz yokmuş ya da dilsizmişsiniz gibi sakatsınızdır» (Lunaçarski 1971, s. 42).

Bilimsel komünizm kurucuları, *beden eğitimine* de büyük değer verdiler. Onu, tüm yönlü kişilik gelişmesinin zorunlu koşulu olarak ele aldılar.

Sosyalizm koşullarında beden eğitimi özel bir önem kazanır. Gençliğin, diyor Lenin, yaşam sevincine ve canlılığa, cimnastiğe, yüzmeye, gezinti yapmaya, her türden beden alıştırmalarına, çok yönlü zihinsel ilgilere, öğrenme ve araştırmaya - bunların hepsi olanağa göre birbirlerine bağlıdır - gereksinimi vardır.

Komünist eğitime ilişkin Marksist kuramdan hareket ederek Sovyet pedagojisi, bedensel gelişme sistemini araştırdı. Beden eğitimi, zihinsel, ahlâki, estetik eğitimle, iş ve politeknik eğitimle sıkı bağlantı içindedir. Komünist eğitimin diğer yönleriyle bu bağlılık, insanın bedensel yetenek ve becerilerinin gelişmesini amaca yönelik ve içerik zenginliği olan bir süreç yapmaktadır.

Sovyet beden eğitimi sisteminde insanın sağlığına ve uyumlu gelişmesine özen gösterme, önde gelir. Sovyet beden eğitimi kuramı, genç kuşağın beden alıştırmalarına yönelik ilgilerinin sistematik olarak eğitilmesi gerektiği; planlı bir biçimde beden çalışmalarına alıştırılması gerektiği anlayışından hareket etmektedir. Sovyet pedagojisi, beden kültürünü kişisel ve toplumsal yaşamın bir normu yapma niyetindedir.

Ekim Devrimi'nin ilk gününden itibaren eğitim sistemi, Lenin'in ona verdiği tarihi amacı - yeni toplumun tüm yönlü ve uyumlu gelişmiş üyesini yetiştirme - gerçekleştirdi. Tüm gelişme aşamalarında Sovyet okulu, yeni toplumsal idealler ruhu içinde yetişmekte olan kuşağın eğitiminde büyük bir rol oynadı; gençlikte yeni insanın kesintisiz özelliklerini oluşturup geliştirdi. Sovyet okulu - genel eğitim okulu, lise ve yüksek okul - toplumun komünist temelde yeniden düzenlenmesi tarihinde bu büyük eseri devam ettirdi. Toplumumuzun her gelişme aşamasında okul, toplumsal eğitimin en güçlü kitle kurumu olarak gittikçe daha fazla önem kazandı.

Fakat Sovyet toplumumuz, aynı zamanda bazı çocukların ve gençlerin davranışında, duygularında bazı olumsuz olguları tahrik etti: Gelişmemiş toplumsal ilgiler, kolay yaşam sürme çabası, aileye yük olarak yaşama, vurdumduymazlık ve bencillik, henüz tam olarak bedensel işi hor görme, düşük zihinsel ilgiler.

Bu olumsuz olgular, çok sınırlı olmasına rağmen, göz önüne alınmalı ve eğitim çalışmamızdaki ortadan kaldırılması gereken kusurlar olarak görülmelidirler. Lenin, pratik faaliyetin ve bilimsel düşünmenin tüm güçlerinin çözümlenmemiş sorularda yoğunlaştırılması gerektiği hususunu sürekli olarak vurguladı.

Sovyet toplumunda sözü edilen olumsuz olguların ortaya çıkması için bir zemin yoktur ve olmayacaktır da. Sosyalizm, kuşkuculuk, toplumsal pasiflik ve asalak geçinme için hiçbir beslenme zemini yaratmaz. Fakat Sovyet toplumu-

muz, eski düzenin kalıntılarından tamamen kurtulmuş değil. Yaşamda, ekonomik ve toplumsal yaşamda, üretimde ve yaşama biçiminde, gelenek ve alışkanlıklarda komünist ahlâkın talepleriyle çelişen eskinin kalıntıları hâlâ vardır.

Bugüne kadar ahlâkdışı davranışlara yol açan genç kuşağın ahlâki gelişmesindeki en ciddi kusurlar, yaşamda eski ilişkilerin kalıntılarında, yakın çevrenin olumsuz etkilerinde ve yeterince işlenmemiş ahlâk eğitimi sisteminde yatmaktadır. Fakat biz pedagoglar, temel nedeni, eğitim çalışmalarımızın pratik kusurlarında, bu eğitim çalışmamızın büyüyen görev ve taleplerle uyuşmamasında, çeşitli çocuk ve gençlik gruplarının yeterince ayrımlaşmamış bir yaklaşımla ele almamızda aramalıyız.

Komünist eğitim, ders gibi güçlü bir mandaldan, okulda yeterince yararlanmıyor. Dersin eğitici özelliğinden çok söz ederiz; bu konuda kitap ve makale yazarız. Fakat gerçekte bu ilke, okul pratiğinde, öğretim program ve çizelgelerinde, hattâ yenilerinde bile tam olarak damgasını vurmuş değil. Ders belgeleri ve araçlarında, hattâ okul pratiğinde, gerçi her dersin araç ve yöntemlerle, bilimsel-materyalist dünya anlayışının ve komünist ahlâkın oluşması için zorunlu olan genellemelerin zamanla ve sınıftan sınıfa elde edileceğini görebiliriz, fakat ders pratiğinde güncel sorunlara yeterince özen gösterilmemektedir. Bu yapılmadan yurttaşlık eğitiminin sorunlarını çözmek, öğrencileri toplum karşısında kişisel sorumlulukları, davranış ilke ve normları konusunda bilinçlendirmek zordur.

Bazı pedagoglar, çocukları yüzeysel etkileyen ve toplumsal ilişkileri kişisel ilişkilere dönüştürmeye katkısı olmayan yöntemler kullanıyorlar. Bu, her şeyden önce skolastik eğitim yöntemlerinin bir sonucudur. Hâlâ formalizm ve kitap bilgisi egemen; öğrencilerin aktif etkinliği aşağı görülüyor.

Öğretmenlerin öğrencileri harekete geçiren ve kuruluşumuzda yeni olanın yaratılmasında kaçınılmaz olan zorlukları onlara açıklamaktan, bu zorlukları aşmak için amaca

uygun olarak yolların nasıl araştırılacağını onlarla konuşmaktan kaçtıkları, vurgulanmalıdır. Pedagoglar, gerçeği güzelleştirmenin öğrenci ile öğretmen arasındaki güven ilişkisini yokettiğini her zaman kavrayamıyorlar. Öğretmenin otoriter davranışı ve çocuk örgütlerinin faaliyetini aşırı derecede kuralcılıkla önleme, onun aklına ve yurttaşlık duygularına yeterince güvenmeme, öğrencilerin davranış ve bilinçlerine olumsuz etki yapar.

Tüm öğrencileri içine alacak şekilde değil, tersine spor çalışmasında gözde sporcuları, sanat çalışmalarında üstün yeteneğe sahip olanları, bilimsel çevrelerdeki «dahileri» göz önüne alarak tek tek eğitim çalışması biçimlerini yapay biçimde daraltmak, suskunlukla geçiştirilebilecek bir durum değildir. Günümüzde okulun öğrenciler üzerindeki etkilemesinin kısa bir süreyi kapsadığını itiraf etmeliyiz. Buradan çocukların serbest zaman ve dinlenmelerini doğru olarak düzenleme görevinin yeterince çözüme kavuşturulmadığı sonucu çıkmaktadır.

Pekçok olumsuz olgunun kaynağı, anababa evi ve aile eğitimidir. Burada yıkılmış ailelerin yol açtığı hata ve zararlı sonuçlar, normal «düzenli» ailelerdeki yanlış eğitimin yol açtığı hata ve zararlı sonuçlardan daha azdır. Gözlem ve sosyolojik araştırmaların gösterdiği gibi, yakın çevredeki eski ahlâki ilişkilerin kalıntıları, çocukların ve gençlerin ahlâkî tavırlarını olumsuz etkilemektedir. Bazı durumlarda yakın çevre, eski ahlâkın kalıntılarını, eski davranış norm ve ilkelerinin kalıntılarını ifade etmektedir. Bunlar, reşit olmayanları ve gençleri, tutuculuğa, uyuma ya da tamamen ilkesizliğe zorlamaktadır. Anababa evi ve arkadaş çevresi, en yakın toplumsal çevre, çocuklarda ve gençlerde hergün bilinçli olmaktan daha çok spontan olarak komünist kuruculuğun taleplerinden çok uzak ahlâki alışkanlıklar oluştururlar. Bu normlarda eski ahlâk talepleri ile komünist ahlâk talepleri birbirleriyle çatışırlar, bazen de birlikte yaşarlar. Bir yandan kişisel çıkarları doyurmak için insan alçaklığına uyum «ide-

olojisinden», dar bencil çıkarlardan hareket eden eski ahlâk anlayışları ve alışkanlıkları oluşmakta; diğer yandan da eski görüşlerle çatışma içinde olan yeni ahlâkın temeli atılmaktadır. Sonuç, çocuk ve gençlerin hem bilinçlerinde, hem de davranışlarında belli bir zıtlık.

Öğrencilerin toplum düşmanı davranışlarının çözümlenmesi, bu hareketleri yapan çocukların çoğunluğunun hâlâ küçükburjuva ahlâk normlarına göre yaşayan ailelerin çocukları olduğunu göstermektedir. Ailede ya da yakın çevrede aşırı içki içme, ahlâkdışı davranma, kabalık etme, saygısızlık, dövüşme vb. gibi asosyal davranışlar varsa, bunların çocuklar arasında tekrarlanması az değildir. Bunlar, yaşam hakkında eski ve bize yabancı anlayışların, ideolojik bozulmanın kaynaklarıdır.

Reşit olmayanların ve gençlerin küçük bir kesiminde görülen ahlâkî tutarsızlığa, kararlı bir biçimde karşı çıkmalı ve onları yeniden eğitmek için önlemler almalıyız. Fakat tüm dikkatimizi de ders ve eğitim çalışmasını iyileştirmeye ve iyi planlanmış ve *bilimsel olarak temellendirilmiş* bir ahlâk eğitimi sistemi yaratmaya çevirmeliyiz.

İçinde bulunduğumuz gelişme aşamasında komünist eğitimin temel görevleri, Parti Programında SBKP XXIV. Parti Kurultayında belirlenmiştir. Bunlar, öncelikle yüksek düzeyde bir komünist bilinç, işte ve toplumsal mülkiyette komünist tavır kazanma eğitimi; emekçi gençlerin Sovyet yurtseverliğini, proletarya enternasyonalizmini, burjuva ideolojisine karşı uzlaşmazlık ve sosyalizmin kazanımlarını savunmaya hazır olmalarıdır. Bu görevler, Leninist görüşlerin devam ettirilmesi ve geliştirilmesidir.

Bu, tüm toplumsal eğitim kurumlarını bağlayan genel bir programdır.

Sovyet okulunun toplumsal önemi, ülkenin genel lise eğitimine geçtiği yerde özellikle artmaktadır; onun yetişmekte olan kuşak üzerindeki etkisi büyük oranda artmakta, pedagojik etkileme ölçüsü genişlemekte, toplumsal ve kültürel işlevleri yükselmektedir.

Okul, kişiliği, öğretim programına, ders kitaplarına ve ders saatlerine dayanarak, yalnızca derste biçimlendirmez. Onun eğitim işlevleri çeşitlidir; pedagojik araçları sayısızdır. Çok yönlü dersdışı ve okuldışı çalışmayla, çalışma toplulukları ve kulüpleri kanalıyla, Komsomol ve Öncü örgütlerince de desteklenerek, öğrencilerin zihinsel gelişmesini yönlendirir; onların yaratıcı yeteneklerini uyarır ve geliştirir; bedensel, estetik ve ahlâk eğitiminin kapsamlı programını gerçekleştirir. Okul, ailedeki, toplumsal ve okuldışı kurumlardaki eğitimin içerik ve yöntemlerini büyük oranda etkiler. Günümüzde kitle haberleşme araçları, radyo, basın, film ve televizyon, çocukları oldukça fazla etkilemektedir. Fakat okul, öğrencinin kişiliğine yönelik bu etkilemelerin organizatörü olmalıdır.

Gençler ve çocuklar arasında eğitim çalışmasını büyük bir başarıyla yürütebilmek için okul, çocuğun çevresinde olup biten değişmeleri, toplumsal gelişme koşullarını, çocukların ve gençlerin yaş özelliklerini fazlaca göz önüne almak zorundadır.

Öğrenciler için bazı belli özellikler, özellikle de normalin dışında kavrama yeteneği, doğal olma, romantik olma, toplumsal olgu ve olaylara karşı duygusal tavır takınma gibi özellikler karakteristiktir. Fakat gençliğin bu ezeli-ebedi özellikleri, çeşitli tarihsel koşullarda çeşitli biçimlerde ortaya çıkmaktadır. İçinde bu özelliklerin ortaya çıktığı form, koşullara bağlıdır. Zamanımızda Sovyet öğrencileri, haklı ve haksız olan, «iyi» ve «kötü» olguları ahlâkî ve ahlâkdışı davranışları duygusal olarak algılamaktadır.

Günümüz koşullarında çocuk ve gençlerin kültürel büyüme sorunlarını ve serbest zamanlarını düzenlemeyi ele almak gerekmektedir. Bu, öğrencilerin ahlâkî tavırlarının biçimlendirilmesi söz konusu olduğunda özellikle önemlidir. Öğrencilerin kültürel gelişmelerinin, serbest zamanlarını nasıl geçirdikleriyle sıkı sıkıya bağlı olduğu asla unutulmamalıdır: Kahveye mi ya da tiyatroya mı gidip gitmediğine; is-

kambil mi oynadığına, yoksa spor mu yaptığına, kitap mı okuduğuna, resim mi yaptığına ya da sokaklarda mı dolaştığına. Binlerce çocuk genç, amatör sanat çalışmalarına katılmakta ve kitaplıklarda bilgi kazanmaktadırlar. Zamanımız ve toplumumuzun gelişmesi, pedagojiye pekçok karmaşık soru yöneltmektedir. Bunların çözüm anahtarı, Leninist komünist eğitim kuramında, bu kuramın pedagoglar için faaliyet kılavuzu olması gerektiği anlayışında bulunmaktadır.

BÖLÜM VI

LENİNİST GENEL VE POLİTEKNİK EĞİTİM ANLAYIŞI

EĞİTİM - ÖĞRETİMİN İŞLEV VE AMAÇLARI

Pedagojinin temel görevlerinden birisi, eğitim-öğretim ve ders hakkında bilimsel bir kuram geliştirmektir. Bu kuram, eğitim-öğretimin, dersin; bunların toplumsal üretim, kültür, bilim, teknik, ahlâk vb. ile ilişki ve bağlantılarını yansıtır. O, eğitim-öğretim ve ders gibi olgular üzerine gözlemlere, toplumsal pratik ve deneylere dayanan çalışmanın genelleştirilmesidir. O, toplumsal, psikolojik, biyolojik ve pedagojik boyutları birleştirir.

Eğitim-öğretim ve ders kuramı, her pedagojik sistemin merkezidir. Bugün de hem burjuva, hem de sosyalist pedagojide bir anahtar görevindedir. Burjuva pedagojisi, bununla birlikte, emekçilerin ve seçkinlerin çocuklarına farklı eğitim-öğretim sunmakla eğitim-öğretim kuramını çelişkili toplumsal temeller üzerine kurmaktadır. Eğitim-öğretimin bu ayrımı, anti-hümanist bir durumdur.

Burjuva pedagojisi, genel eğitimin amacı, görevleri ve içeriği sorununu çözmekten çok uzaktır. Eğitim-öğretim kime hizmet ediyor? Gençlik neye hazırlanmaktadır? Ona hangi bilgiler ne için aktarılmaktadır? Modern eğitim-öğretim yetişmekte olan gençlikte hangi özellikler oluşturmalıdır?

Bu sorular, Sovyet pedagojisinin önünde durmaktadır. Lenin, bunlara ilkesel yanıtlar verdi.

Lenin, eğitim-öğretimin özellikle toplumsal yanıyla ilgilendi. Bu arada dikkatini demokrasi, hümanizm, eğitim-öğretimin yeni toplumun inşası, sınıf mücadelesi ve ideolojik mücadele ile bağlılığı gibi eğitim-öğretimin temel görüşle-

rinde yoğunlaştırdı. Bu bağlamda aşağıdaki tezleri ortaya koydu.

Eski okul, tamamen sınıfsal ruhun etkisi altındaydı; yalnız burjuva çocuklarına bilgi aktarıyordu. Her sözü, burjuvazinin çıkarı açısından çarpıtılmıştı. Burjuva toplumu okullarında işçi ve köylülerin genç kuşağı, eğitim-öğretim burjuvazinin çıkarı doğrultusunda olduğundan daha az eğitilmektedir.

Eğitim-öğretim, sosyalizm mücadelesini zafere götürmek için mutlaka zorunludur. Bilgi ve bilim, bazılarının ayrıcalığı olmaktan, egemen sınıfların iktidar aracı olmaktan çıkartılıp emekçilerin ve sömürülenlerin kurtuluşu aracı olmalıdır. Tekniğin ve kültürün tüm yenilikleri, halkın ortak malı yapılmalı; bu değerleri çoğaltabilmesi için toplumun her üyesini eğitim, hakiki gereksinim ve yetenek doğrultusunda eğitmelidir.

Öğretmen ordusu, sosyalist eğitim sisteminin temel savaşçısı olmalıdır. Yeni pedagoji, öğretmenlerin faaliyetini yeni toplumun organizasyonu ile birleştirme sorumluluğu altındadır.

Lenin tarafından bir dizi yazı ve konuşmalarda ortaya konan bu görüş ve tezler, eğitimin toplumsal görevini belirlemektedirler. Bu görüş ve tezler, tüm durumlarda açık ya da kapalı bir biçimde eğitim kuramında anti-demokratlığa ve anti-hümanizme ilişkin burjuva ideolojisini, insanların «yüksekteki onbinler» ile «büyük kitleyi» ayıran ideolojiyi yaşama geçiren burjuva pedagojisi ilkelerinin tam karşıtı görüş ve tezlerdir.

Gerçi Lenin, dikkatini eğitimin sosyal yanında yoğunlaştırdı; ama pedagojik yanını da gözden kaçırmadı. Ondan önce kimse, okul eğitiminin, bilimin, tekniğin ve kültürün ulaşılan son durumuyla uyum içinde olması gerektiği görüşünü vurgulayarak savunmadı.

Eski okul, dedi, insanları bir sürü gereksiz ve ölü bilgiler kazanmaya zorluyordu. Fakat akıl bilgiyle zenginleşir. Bu olmadan günümüzde hiçbir kimse başarılı olamaz.

Bizim okulumuz, diyor Lenin, gençliğe bilginin temellerini aktarmalı; kendi kendine komünist görüşler oluşturma yeteneği kazandırmalı, delikanlı ve genç kızlardan eğitimli insanlar yaratmalıdır. Onları, sömürülenlerin kurtuluş mücadelesine katılan kişiler yapmalıdır.

Bilindiği gibi burjuva pedagojisinde uzun süre formal eğitim kuramı egemendi. Bu kuram, dikkatini, eğitim-öğretimin somut içeriğini değil, her şeyden önce öğrencilerin zihinsel yeteneklerinin gelişmesine, akıl cimnastiğine yönelir. Bu kuramın yandaşları, genel eğitimde değerli olan şeyin, bilimlerin temellerini kazanmak değil, öğrenci üzerinde gelişen etkisi olduğu görüşündeydiler.

Bu görüşün savunucuları, öğrencilerinin gelişmesi, düşünme faaliyetinin gelişmesi için en önemli öğretim materyalinin matematik değil, özellikle de Latince ve Yunanca olduğu anlayışında idiler. Bu nedenle eğitim-öğretimin klasik yönünden yana çıktılar. Bu kuram, eğitim-öğretimin belli bir gelişme aşamasında öğrencinin bilgi etkinliklerinin gelişmesine büyük önem verdiği için olumlu bir rol oynadı. Fakat genelde bilimsel bilgiler sistemini «zihinsel cimnastiğe» kurban eden tek yanlı bir eğitim-öğretim kuramı idi. Özellikle bu nedenle somut gerçek bilgiye sahip insana ihtiyaç arttığında kapitalizm koşullarında materyal eğitim kuramı ortaya çıktı ve gelişti. Bu kuram, okulun ve genel eğitimin temel görevini, bilgilerin belli bir toplamının kazanılmasında ve öğrencilerin belli yetenek ve becerilerinin oluşturulmasında gördü. Bunun savunucuları (Herbert Spencer ve diğerleri), doğa bilimsel derslerin öğretim programına mutlaka alınmasından yana çıktılar. Formal ve materyal eğitim-öğretim kuramlarının tek yanlı ve sınırlı özelliğine büyük Rus pedagogu K. D. Uşinski, bir zamanlar dikkati çekti. Formal eğitimin bir «hüsnü kuruntu» olduğunu, aklın ancak gerçek bilgiler kanalıyla geliştiğini yazdı.

Uşinski, aklı geliştirme, onu yararlı bilgilerle zenginleştirme görevinden tek yanlı olarak coşkunun psikolojik yasalara, insan bilincinin gelişim yasalarına aykırı olduğunu ka-

nıtladı. «Aklı böyle bir şey olarak güçlendirmek, şu halde gereksiz bir şeydir. Çünkü akıl ya da daha iyi söylenirse bilinç, ancak a) olguların çoğaltılmasıyla; b) bunların işlenmesiyle zenginleşir. Akıl ne kadar fazla olgu-bilgileri kazanır ve bu ham materyali ne kadar fazla işlerse, o kadar fazla gelişir ve güçlenir» (Uşinski 1950, s. 617). Gerçi Uşinski, bu kuramları eleştirdi; ama bilimsel bir eğitim-öğretimin çıkış noktası olabilecek bir kuram ortaya koymadı. Formal ve materyal eğitim kuramlarını birleştirdi. Bununla birlikte hem bilgilerin yığılması, hem de genel gelişme, kapsamlı bir bilimsel görüşle, eğitim-öğretimin toplumsal görevini toplumsal gelişme perspektifleriyle bağlantıda yansıtan bir görüşle ilişki içine konması gerekirdi.

20. yüzyılın başında burjuva pedagojisi (John Dewey), pragmatist felsefe ilkelerine dayanan yeni bir genel eğitim kuramı geliştirdi. Dewey, genel eğitimin temeline çocuğun bireysel yaşantısını, bu yaşantının gelişmesi ve zenginleşmesini koydu. Yetenek gelişmesinin, bilgi kazanma sürecinde kendiliğinden olup bittiği görüşünde olduğundan, formal eğitim-öğretim kuramının rasyonel özünü kapı dışarı etti. Fakat eğitim- öğretim kuramını ortaya koymada başka bir deneme vardı. Ama hiçbir burjuva pedagogu ve hiçbir burjuva pedagojisi, bir genel eğitim-öğretim kuramını bilimsel olarak ortaya koyabilecek durumda değildi. Burjuva pedagojisi, eğitimi en önemli toplumsal gelişme eğilimlerinden, bilim ve teknikteki ilerlemeden ve kültürün temel yönlerinden kopardığı için, onun tarihsel özünü, eğitimin toplumsal ve bilimsel-teknik ilerlemeyle aracısız bağlılığını kavrayamaz.

Lenin, sosyalist koşullarda eğitim ve ders anlayışının ilkesel temellerini açıkladığında geniş bir toplumsal perspektiften hareket ediyordu. Bu arada tarihsel amacı - okulda komünist toplumun tüm yönlü gelişmiş üyesini yetiştirmek - önplana çıkardı. Bu amaç, eğitimin ve dersin birliğini; okulun yaşamla doğrudan doğruya bağlılığını gerekli kılmaktadır.

Neyin öğretilmesi gerektiği sorusuna yanıt olarak Lenin, genç kuşağın gerçek bilimsel bilgilerle donatılması, bağımsız düşünmesinin geliştirilmesi; kendi kendini eğitme gereksinimi ve yaratıcı iş yapma yeteneğinin oluşturulması üzerinde konuştu. Nasıl öğretilmesi gerektiği sorusuna yanıt olarak da komünist dünya anlayışı oluşturma ve ahlâk eğitiminden söz etti. Bilginin yaşamla, yeni toplum için pratik mücadeleyle, insanlar arasındaki yeni ilişkiler için mücadeleyle olan bağlılığında Lenin, insanların komünist ahlâk ruhu içinde eğitilmelerinin temel yolunu gördü.

Leninist anlayış eğitim ve öğretimin seçkinlerin yaklaşımı doğrultusunda yapılması anlayışını yıktı; eğitimde eşitsizlik ideolojisini ve egemen sınıfın eğitim üzerindeki tekelini reddetti. Sovyet pedagojisi eğitim kuramının ortaya konmasında bu Leninist tezden hareket etti.

GENEL VE POLİTEKNİK EĞİTİMİN İÇERİĞİ

Lenin, eski okulun toplumsal ve pedagojik eksikliklerini ortaya çıkardı. Böyle bir okulu, dedi Lenin, ortadan kaldırmalıyız. Fakat «bu, insanlığın insanlar için zorunlu olanları topladığı şeyi, bu okuldan almamız gerekmesi mi demektir? Bu, kapitalizm için zorunlu olanla, komünizm için zorunlu olan arasında bir ayrım yapmayı anlamamamız gerekmesi mi demektir?» (Lenin 1959, s. 277 ve devamı).

Lenin, bu soruları çok net bir biçimde yanıtladı. Komünizm için, komünist toplumun aktif ve sınıf bilinci olan kurucusu için yararlı ve zorunlu olan herşey, eski okul pratiğinden, eski eğitim içeriğinden alınmalı ve yeniden işlenmiş bir biçimde Sovyet okulunun kuruluşunda kullanılmalıdır.

Lenin, eski okulu eleştiri dışında tutmanın tamamen gereksiz olduğunu; insanlık tarafından ortaya konan bilgiyi kazanmadan komünist olmanın da yanlış olduğunu belirtti. Gençlere dönerek şöyle dedi: «Sizler kuruluş görevi ile karşı karşıyasınız. Sizler, bu görevi ancâk bugünkü bilgile-

ri kazandığınız, komünizmi hazır, ezbere öğrenilmiş formüllerden, öğütlerden, kurallardan ve programlardan sizin aracısız işinizi kapsayan canlı birşey yapmayı öğrendiğiniz takdirde; komünizmi pratik çalışmanız için bir kılavuz yapmayı kavradığınız takdirde çözebilirsiniz» (Lenin 1959, s. 280). Eğitim-öğretimde aktarılması gereken şey, genç insanların belleğini dolduran cansız ve gereksiz bilgi değil, tersine yeni ve daha yüksek yaşam biçimleri için, insanın tüm yönlü gelişmesi için zorunlu olan bilgilerdir. «Bir kişi, ancak belleğini insanlığın yükselttiği tüm değerlerle zenginleştirdiği takdirde komünist olabilir» (Lenin 1959, s. 277). Lenin, eğitim-öğretimi böyle değerlendirdi, onun içeriğini bu şekilde ele aldı.

Okul hakkında ilk Leninist kararname ve Lenin'in 1918-1919 yıllarında eğitim kongrelerinde yaptığı konuşmalar, eğitim-öğretimin temel işlevlerinin ortaya konmasında en önemli aşamalar idi. Fakat 1920 III. Komsomol Kongresi'ndeki konuşmasında komünist eğitim-öğretimin görevlerini ve içeriğini tutarlı ve kapsamlı bir biçimde ifade etti. Burada şunları söyledi: «Tüm ülkenin ekonomik yeniden doğumu görevi ile karşı karşıyasınız. Hem ekonominin, hem de endüstrinin modern bilime ve tekniğe, elektriğe dayanan modern teknik temeller üzerine yeniden düzenlenmesi ve yeniden ortaya konması görevi ile karşı karşıyasınız. Elektriklendirmede okuma-yazma bilmeyenlere ihtiyaç olmadığını, ve basit bir öğretimin yeterli olmadığını çok iyi görüyorsunuz. Burada elektriklendirmenin ne olduğunu bilmek yetmez; bunun hem endüstride, hem de tarımda... teknik olarak nasıl kullanılacağını bilmek gerekir. Bu, tüm yetişmekte olan kuşağa öğretilmelidir» (Lenin 1959, s. 279). Lenin, eğitimin içeriğini maddi-teknik görevlerle bağlantı içinde bu şekilde belirledi.

Leninist eğitim-öğretim içeriği anlayışının temelinde, dünyanın yalnız incelenmemesi, aynı zamanda yenilenmesine ilişkin Marksist tez bulunmaktadır. Lenin'in gençliğe

çağrısının derin anlamı burada yatmaktadır: Komünizmi inceleme. Ona göre çağdaş eğitim-öğretim, bilgilerin yalnızca bilinçli ve aktif bir biçimde kazanılması değil, aynı zamanda bu bilgileri pratikte uygulama yeteneği oluşturmaktır. Çevrenin bilgisi, toplumsal deneyim aracılığıyla faaliyette, insanlarla ilişkilerde meydana gelir.

Toplumsal deneyimlerin kazanılması ve aktarılmasında aktarma ve kazanmanın, yani eğitim ve dersin amaca yönelik ve organize edilmiş biçimleri büyük bir rol oynarlar.

Genel eğitim, toplumsal deneyimlerin aktarılması ve kazanılmasının amaca yönelik bu biçimlerinde kendine özgü, çok önemli bir işlevi yerine getirir. Toplumsal gelişmeye uygun olarak genel eğitimin rolü sürekli olarak artar. Özellikle sosyalist toplumun inşası koşullarında önemi çok büyüktür. Ders sürecinde bilimin, kültürün ve sanatın temelleri kazanılır; bilimsel bir dünya anlayışının ilkeleri ve zorunlu ahlâkî özellikler oluşturulur, en önemli iş yetenek ve becerileri kazanılır. Ders sürecinde düşünme yeteneği geliştirilir; toplumsal bilincin bireysel bilince «aktarılması» cereyan eder; bağımsız ve yaratıcı bakış tarzı oluşturulur.

Sosyalist toplum koşullarında genel ve politeknik eğitim-öğretim, yaşamın yeni yaratıcılarının eğitimi için, kişiliğin biçimlenmesi için, teknik meslek eğitimi için, yüksek nitelikli işçiler, mühendisler, kadrolar ve uzmanlar yetiştirmek için önkoşuldur. Lenin, okulun eğitim-öğretimine talepler yönelttiğinde, toplumun gelişmesinde eğitim - öğretimin bu türlü kapsamlı önemini göz önüne alıyordu.

Krupskaya «Politeknik Eğitim Mücadelesinde Lenin'in Rolü» adlı makalesinde Parti Programı taslağında genel ve politeknik eğitimle ilgili hususların Lenin tarafından formüle edildiğini; daha sonra VIII. Parti Kurultayı'nda önemsiz bazı düzeltmelerin yapıldığını belirtti.

Lenin, pekçok makale ve konuşmasında politeknik eğitimin zorunluluğunu temellendirdi ve bunun nasıl gerçekleştirilmesi gerektiğini anahatlarıyla ortaya koydu. Lenin,

politeknik dersin yerine monoteknik, meslek eğitimi veren dersi koyan girişimleri mahkûm etti. Erkenden ve zamansız verilen meslek eğitimine karşı çıktı; fakat genel ve politeknik eğitimde meslek eğitiminin kaçınılmaz önkoşulunu, temelini gördü. VIII. Tüm Rusya Sovyet Kongresi'ne hazırlık çalışmasında şu notu düştü: «Elektriklendirme+Sovyet iktidarı=Komünizm... *tüm* okullarda programımız: politeknik eğitim...» (Lenin 1963, s. 381).

Bu dönemde Lenin, politeknik eğitim sorunlarını ülkenin elektriklendirmesine bağladı. Bir yandan her elektrik fabrikasının politeknik eğitim-öğretimin merkezi olması, diğer yandan da politeknik öğretimin ekonomiyi yeni bir teknik temele, elektriklendirme temeline dayandırılmasına katkıda bulunacağı görüşündeydi. VIII. Tüm Rusya Sovyet Kongresi'nde şöyle diyordu: «Her fabrikayı, her elektrik santralını halkı aydınlatma yeri haline getirmeliyiz; Rusya sıkı bir elektrik santralleri ağıyla ve güçlü teknik kuruluşlarla donatılırsa, işte o zaman bizim komünist ekonomi kuruculuğumuz, geleceğin Avrupası ve Asyası için bir örnek oluşturacaktır» (Lenin 1959 d, s. 515).

Lenin, GOELRO - Planı'nın tüm okullar için zorunlu ders kitabı olmasında ısrar etti; bunun VIII. Sovyet Kongresi sonuç kararına alınması talebinde bulundu: «Bu planın incelenmesi, istisnasız Cumhuriyet'in tüm öğretim kurumlarına alınmalıdır; her elektrik santrali, belli bir dereceye kadar iyi çalışan her işletme ve her Sovyet ekonomisi, elektriklendirme düzeninin modern endüstrinin tanındığı, elektriklendirme planının tanıtıldığı ve her konuda sistematik ders verildiği merkezler olmalıdırlar» (Lenin 1959 d, s. 529).

Lenin, bu görüşleri VIII. Sovyet Kongresi'nden kısa bir süre sonra yeniden ele aldı. G. M. Kriçanovski'ye yazdığı bir mektupta şunları belirtiyordu:

«1. *Her* ilçede *en hızlı* biçimde en azından 1 elektrik santrali kurmak;

2. Bu merkezleri, kitapların okunduğu, görsel derslerin

düzenlendiği ve *tüm* halkın (gençlerle ya da memurlarla başlanarak) bu kurslara *katılabildiği* bir *eğitim - öğretim* merkezine dönüştürme yükümlülüğü getirme» (Lenin 1962 f, s. 444).

Krupskaya'mn söylediklerine göre Lenin, sorunların ilkesel yönünü özellikle vurgulamayı; politeknik dersin bir okul sorunu olmadığını, tersine genel politik bir sorun olduğunu göstermeyi zorunlu görüyordu. Eğitim sorunları üzerine ilk parti danışma toplantısında (31 Aralık 1920 - 4 Ocak 1921) Krupskaya'nın politeknik öğretim üzerine tebliğinin tartışılması, bir raslantı değildi. Krupskaya «Politeknik Okul Üzerine Tezler»'i kaleme almış, ama hastalığı nedeniyle tebliğini okuyamamıştı.

Lenin, politeknik eğitimin eski işbölümünün ortadan kaldırılmasındaki rolüne büyük değer verdi; «Politeknik dersin *ilkesel* önemi üzerine bir veya iki tezin eklenmesini», özellikle de «*Marx'a göre*» ve RKP *Programına* göre» önerdi (Lenin 1962 n, s. 522). Lenin, tezlerin Sovyet özelliğini eleştirdi ve politeknik dersin, somut yaşamla, ekonomik inşanın pratik görevleriyle birleştirilmesini talep etti. Real yaşam koşullarını göz önüne alarak pratik çalışma programı yapmayı önerdi. Bu tezler, ilk parti danışma toplantısı delegeleri arasında paylaştırıldı. Bu taleplerden birisi olan J. Ryappo, bunları «Sovyet Okul Sisteminde Meslek Eğitimi ve Politeknik Ders Sorunu» adlı kitapta yayınladı. Tezler hakkında Lenin'in «notları» ilk kez 1929'da Krupskaya'nın yönettiği «Yeni Okul Yolları» dergisinde yayınlanmasından sonra geniş kamu oyunca tanındı.

Bu «notlar»da genel eğitimin, politeknik ve meslek eğitiminin özü, doğal ilişkileri ve niteliksel farklılıkları açısından ortaya konmaktadır.

Genel eğitim, öğrencilere toplumsal gelişmenin ve doğanın temel yasalarını ve önemli olgularını tanıtır. Lenin, «Her öğretim yılı için bir program yapılmalı» diye yazmaktadır:

Komünizm
Genel Tarih Coğrafya
Devrimler Tarihi Edebiyat vb.» Lenin 1962 n, s. 523).
1917 Devrim Tarihi

Politeknik eğitim, öğrencilere elektriğin temel kavramlarını, bunların mekanik ve kimya endüstrisindeki kullanımını, elektriklendirme ve tarım üzerine temel kavramları aktarmalıdır. «Bilgilerde *minimumun ayrıntılı* incelenmesi» (Lenin 1962 n, s. 524).

Lenin, hemen politeknik eğitime geçilmesini ve bunun için ilk adımların atılmasını zorunlu gördü:

«a) En yakındaki elektrik santralini ziyaret etme, bu santralde deneylere dayalı konferansların verilmesi; elektrikle olanaklı olan *bir dizi pratik çalışma;* hemen ayrıntılı bir program hazırlama (1 ziyaret için 5 - 10 konferanstan oluşan 1 - 2 aylık kurslar vb.);

b) Yine *belli oranda* organize edilmiş her *Sovyet ekonomisi,*

c) Yine *belli oranda* organize edilmiş her imalathane,

d) *Tüm* mühendislerin, tarımcıların, üniversite matematik ve ziraat fakültesi mezunlarını (elektrik ve politeknik üzerine konferanslar, pratik uğraşların yönetilmesi, geziler vb.) harekete geçirme,

e) Politeknik ders için küçük müzeler kurma, trenler, buharlı gemiler vb.» (Lenin 1962 n, s. 523).

Toplumun mevcut gelişme aşamasının *somut* koşulları tarafından meslek eğitimine yöneltilen talepler üzerine Lenin şunları yazdı:

«2. devre okulların görevi (daha doğrusu 2. devrenin lise sınıfları, 12-17): Kendi branşını tamamen tanıyan, usta olarak işe yetenekli kılan ve buna hazırlanan

Marangoz
Doğramacı
Tesviyeci vb. yetiştirme.

Bununla birlikte bu 'zanaatçı'

Kapsamlı bir genel eğitime sahip olmalı (en azından bilimlerin *temellerinde*; daha kesin söylenirse, hangi);

Komünist olmalıdır (daha kesin söylenirse bilmesi gereken şey); *Politeknik* bir *bakış açısına* ve *politeknik temel bilgiye* (elemanter) *sahip olmalıdır*» (Lenin 1962 n, s. 524).

Krupskaya, politeknik ders üzerindeki bildirisini parti danışma toplantısında okumamasına rağmen, politeknik ders sorunu, toplantının konusu oldu. O. J. Schmidt (Teknik meslek eğitim komisyonu başkanı), bildirisinde politeknik öğretimi «politeknik ütopi» olarak niteledi. Bu görüşleri parti danışma toplantısında daha once dile getiren G. F. Grinko (Ukrayna Eğitim Halk Komiseri) tarafından hararetle desteklendi.

Grinko, hiçbir belirli meslek ve üretim niteliği kazandırmayan 2. devre genel eğitim veren okullara politeknik dersin sokulmasını, ütopi ve proleter iktidarın görevlerini kabaca çarpıtmak olarak gördü. Meslek eğitiminin genel eğitimin dışsal bir halkası değil, tersine onun temeli ve güçlü kaynağı olduğunu yazdı. Ona göre proleter 2. devre işokulu yaratmanın başka bir yolu olamazdı ve olmayacaktı da.

O zamanlar okul sisteminin durumu, meslek eğitimini 7. ve hattâ 6. sınıf temelinde oluşturmayı zorunlu kılıyordu. Zamana bağlı bu durumu, O. J. Schmidt ve Ukrayna Eğitim Halk Komiseri Grinko, J. Ryappo ilkeli ve ideal duruma yükselttiler. Danışma toplantısından önce genel eğitim lisesinin feodal düzence oluşturulduğu, bu nedenle proleter devlet tarafından ortadan kaldırılması gerektiği «kuramını» yaydılar. Schmidt, Koselyov, Ryappo ve diğerleri, politeknik dersin karşısına monoteknik dersi çıkardılar. Schmidt, genel eğitimin belli bir uzmanlık temelinde amaca uygun biçimde verilmesi gerektiğini savundu; bununla birlikte dar bir uzmanlaşmayı reddetti. Çocuklara aynı zamanda tekstil işçisi, metal işçisi, deri işçisi, istatistikçi, muhasebeci, pedagog, doktor, sağlıkçı olmayı öğretmenin çok iyi olabileceğini; ama bunun bir üto-

pi olduğunu, çok az fabrika bulunduğunu, iş yerlerinin yeterli sayıda olmadığını; köyde yalnızca tarım öğretilebileceğini söyleyerek politeknik öğretim hakkında çarpıtılmış bir anlayış ortaya koydu. Schmidt, yolun okulun yenileştirilmesine ve meslek eğitimi hakkındaki ideallerimizin gerçekleştirilmesine yöneldiğini ileri sürdü. Politeknik eğitim savunucularını, meslek okulunun kuruluşunu engellemekle suçladı. Politeknik dersi savunmak için Marx'a dayanmanın doğru olmadığını; çünkü Marx'ın politeknik ders gibi «ikinci sırada» olan bir sorunda yanıldığını; ama bu hatası yüzünden de ona duyulan saygımızın azalmayacağını söyledi.

Tüm Rusya Sendikaları Merkez Konseyi Merkez Komitesi üyesi, B. G. Koselyov, politeknik öğretimi ağır biçimde eleştirdi. III. Sendikalar Konferansı Kültür ve Eğitim Birimi oturumundaki konuşmasında politeknik tipi insanlar yaratmanın bir ütopi olduğunu söyledi; genel bir gelişmenin bulunmadığını, belli bir iş temelinde gelişmenin söz konusu olduğunu, fakat her işin de kendine özgü bir karakteri olduğunu belirtti.

Düşüncelerini daha Sendikalar Konseyi Kongrelerinden dile getiren politeknik eğitim karşıtları, parti danışma toplantısında bu görüşlerini canla başla savundular. Bu nedenle «Nateşa Konstantinova'nın Tezleri Üzerine Notlar»'da Lenin, şunları yazdı: «Grinko, politeknik dersi *reddettiğinde* açıkça işi budalalığa kadar vardırıyor (belki kısmen O. J. Schmidt de)» (Lenin 1962 n, s. 524).

Uzun ve sert bir tartışmada Krupskaya, Lunaçarski, M. N. Pokrovski ve L. R. Menşinskaya, politeknik eğitim-öğretimin Leninist ilkelerini savundular.

Parti Danışma Kurulunun toplantısından kısa bir süre sonra Lenin'in kaleme aldığı «Eğitim Halk Komiserliğinde Çalışan Komünistlere Merkez Komitesinin Direktifleri» ve «Eğitim Halk Komiserliğinin Çalışması Üzerine» adlı makalelerini yayınladı. Bunlarda genel eğitim, politeknik eğitim ve meslek eğitimiyle ilgili soyut yaklaşım mahkûm edildi.

Lenin, politeknik eğitim-öğretim sorununun 17 yaşına

kadar genel eğitim ve politeknik öğretim ve 17 yaşından itibaren de genel politeknik bilgilerle bağlantı içinde meslek eğitiminin geniş bir biçimde geliştirilmesini talep eden Parti Programı tarafından belirlendiğini vurguladı. Ya politeknik ya da monoteknik eğitim yaklaşımının kuramsal olarak yanlış ve komünistler için uygun olmayan bir yaklaşım olduğunu belirtti. Buna programı bilmemenin ve genel gevezelikten ve soyut sloganlardan hoşlanmanın yol açtığını açıkladı. Politeknik ders hakkındaki yanlış yoruma karşı, bu önemli sorunda Marksizmden uzaklaşmaya karşı azimle mücadele etti (Krş. Rudnev 1961, s. 244 ve devamı).

Fakat Lenin'in çalışmaları yayınladıktan sonra bile Schmidt ve Koselyov, basında da kendi yaklaşımlarını savunmaya devam ettiler.

Lenin, genel ve politeknik eğitimi, meslek eğitiminin karşısına çıkarmadı. Bunu, 2. devre okulun - üst sınıflarında (12-17 yaşlar) - konusunu kavrayan ve çalışkan işçiler olan insanlar yetiştirmesini belli koşullar altında olanaklı gördü. Fakat aynı zamanda yalnız genel eğitim veren okulların değil, meslek okullarının öğrencilere kapsamlı eğitim-öğretim aktarmasını, onları ülkenin modern üretiminin temellerini - toplumsal yaşamın belirleyici alanı - tanıyan sahipleri olarak yetiştirmesini talep etti.

«Eğitim Halk Komiserliğinde Çalışan Komünistlere Merkez Komitesinin Direktifleri», birlikli işokulundan, özellikle de teknik meslek okulu komisyonundan, bugüne kadar yapılandan daha geniş ve sistematik olarak politeknik eğitim ve teknik meslek eğitimi kazanılmasını, belli oranda iyi çalışan imalathane ve solhozlardan yararlanılmasını istiyordu.

Lenin, lise mezunlarının politekniğin temellerini (başlangıç nedenlerini) tanımalarını, özellikle de endüstri ve tarımda elektrik kullanımı ile bağlantılı olan bilgilere sahip olmalarını talep etti.

I. I. Stepanov'un «Dünya Ekonomisinin Geçiş Dönemiyle Bağlantı İçinde RSFSR'nin Elektriklendirilmesi» adlı kita-

bının önsözünde Lenin, şunları yazıyordu: «Eğitim alanında gerçek çalışma için (bürokratik-verimsiz çalışma değil) bizde eksik olan şey, önümüzdeki gibi 'okullar için kılavuz kitaplardır' (hepsi için, mevcut tüm okullar için). Dahası var: Öğretmenin bu kılavuz kitabı okuması ve ona egemen olması (her bölgede bir mühendis ve fizik öğretmenleri grubu tarafından desteklenerek); yalnız okumamalı, bu anlayış egemen olmamalı, aynı zamanda öğrencilere, özellikle de köy gençlerine, içeriğini yalın ve anlaşılır bir biçimde aktarabilmelidir» (Lenin 1962 u, s. 231).

Marx ve Engels, kapitalizm koşullarında bile politeknik eğitim mücadelesi verdiler; fakat burjuva toplumunda bunun için olanakların toplumsal olanaklarla çok sınırlandırıldığını vurguladılar. Ama bugün bilimsel-teknik devrim nedeniyle kapitalist ülkelerde insan, okullarda modern teknik temelinde iş dersleri organize etme ve öğrencilere bazı üretim dallarında bilgiler verme konusunda girişimlerde bulunmaya zorlanmaktadır. Fakat bu, asla politeknik eğitim-öğretim değildir. Ama sosyalist ülkelerde politeknik eğitim hakkında Marksizm tarafından ortaya konan ilke, eğitimin teori ve pratiğinde temel ilke durumuna gelmiştir.

Genel eğitim okulunda ve meslek okulunda politeknik öğretim, teknik dallardaki çeşitlilikte *birliği* görmede öğrencilere yardım eder; toplumsal üretim *sisteminde* yönelim kazanmalarını sağlar; meslek eğitiminin, belli bir alanını yaratıcı olarak kazanmanın geniş ve kalıcı temelini oluşturur.

Modern üretim, endüstrinin ve tarımın, iletişim araçlarının sayısız dalını içine almaktadır. Bunların hepsi öğrenilmeli midir? 26 ve 27 Eylül 1920 tarihlerinde yapılan Sovyet Sosyalist Cumhuriyetleri Birliği Geçici Merkez Komitesinin III. Kurultayında Lunaçarski'nin bildirisine yaptığı bir notta Lenin, «politeknik ilkenin» herşeyi öğrenmeyi değil, tersine modern endüstrinin genel temellerinin öğrenilmesini talep ettiğine dikkati çekti.

Politeknik eğitim, modern endüstrinin temelleri hakkında genel bir anlayış kazandırmalıdır. Başka anlatımla öğrenciler, *modern endüstrinin dayandığı genel bilimsel ilkelerini* anlamalı ve üretim için gerekli enerjinin temel kaynaklarını, sosyalist üretim organizasyonunun ilkelerini tanımalıdırlar.

Lenin, politeknik eğitim-öğretimin, bilimsel bilgilerin sistematik olarak kazanılmasıyla sıkı bağlantı içinde yürütülmesi görüşündeydi. Lenin'in bu görüşü SBKP (B) Merkez Komitesi'nin «İlk ve Ortaokul Üzerine» 5 Eylül 1931'de aldığı kararda benimsendi. Bu kararda politeknik okulu bilimlerin temelini, özellikle fizik, kimya ve matematiğin temellerini sistematik ve kalıcı bir biçimde kazanmadan koparmaya yönelik her girişim, politeknik okul anlayışının kabaca saptırılması olduğu vurgulandı.

Sovyetler Birliği'nde bilim, toplumsal pratiğin talepleriyle sıkı sıkıya bağlıdır. Lenin şunu öğretti: Bilgi kazanmak demek, onu uygulamak demektir. Pratik yetenekler kazandırmayan hiçbir okul, hiçbir üniversite işe yaramaz.

Sovyet pedagojisinin ilerici görüşleri ve bunlarla bağlantı içinde olan eğitim içeriğinin değişmesi, kapitalizmden sosyalizme geçiş döneminde eğitim ve öğretimin temelden yeniden yapılandırılması zorunluluğu üzerindeki Leninist tezlerle ilişki içine sokulmazsa, doğru değerlendirilip kavranamaz.

Devrimin başlangıcında pedagojinin çözmek zorunda olduğu önemli teori ve pratik görev, okul eğitiminin içeriğini komünist eğitimin yeni amaçlarıyla uyumlu hale getirmek ve onu güncel toplumsal, politik, ekonomik ve kültürel sorunların çözümlenmesiyle bağlantı içine koymaktı.

Genel ve politeknik eğitimin, içeriğinin hazırlanmasında, öğretim çizelgesinin yapısı, bilim ile ders arasındaki ilişki, öğretim programları hazırlanması ve bunların yapıları, ders kitaplarının hazırlanması gibi görevlerin didaktik çözümlenmesinde Sovyet pedagojisi, eğitimin toplumsal ve pe-

dagojik görevleri üzerindeki ilkesel tezlere dayandı. Başlangıçta bu zorluklarla karşılaşıldı.

Okulun yaşamla bağlılığı üzerindeki, kişiliğin tüm yönlü gelişmesi, dersin işle bağlılığı üzerindeki, bilim ve dersin karşılıklı ilişkileri üzerindeki çok önemli pedagojik tezleri anlama ve aydınlatma, özel sorunlar doğurmadı. Fakat bunları somut pedagojik içerikli doldurmak ve öğretim programlarında, ders çizelgesinde ve ders kitaplarında dile getirmek, her zaman başarılı olmayan çabalardı.

Yirmili yılların başında Sovyet pedagojisi ve okulu, eski eğitimin içeriğini ciddi bir eleştiriden geçirdi ve onu zamanı geçmiş malzemeden ayıkladı. Daha önceki didaktik yaklaşımlar, temelden yeniden değerlendirildi, okul eğitimindeki içeriğin kapsamı ve niteliği kökten gözden geçirildi. Yirmili yıllarda eğitimin içeriğinin belirlenmesine yönelik teorik ve pratik çalışma, Sovyet pedagojisi tarihinde resmi Bilim Konseyinin öğretim programları hazırlaması ve bunların okul pratiğinde gerçekleştirilmesi ile sıkı bir bağlılık içindeydi. Krupskaya yönetimindeki Sovyet pedagogları, okul eğitimi içeriğinin devrimci yenileştirilmesi, eğitim içeriğinin yaşamla, sosyalist kuruculuk pratiği ile bağlantı içine sokulması yollarını aradılar.

İlk zamanlarda resmi Bilim Konseyinin orta öğretim programları, ilerici öğretmenler arasında oldukça popüler idi. Okul ile yaşam arasındaki sıkı bağlılık, dersde formalizmi aşma çabası görülebilir durumdaydı. Fakat 1926'da bu öğretim planlarıyla öğrencileri sistematik bilgiyle donatmanın olanaksız olduğu açığa çıktı. Yirmili yılların sonunda okulun temel eksikliği, gittikçe daha açık duruma geldi: Okul, mezunlarına yeterli sistematik bilgi aktaramamıştı.

Didaktiğin gelişmesinde ve eğitim içeriği sorununun ele alınmasında SBKP Merkez Komitesi'nin 29 Ağustos 1932 tarihli «İlk ve Ortaokul Öğretim Programları ve Düzeni» üzerine aldığı karar, büyük bir rol oynadı. Bu kararda branş dersleri öğretim programlarının geliştirilmesi ilkesel olarak

temellendirildi; yaygınlaşmış proje yönteminin aşılması yolları gösterildi.

Öğretim programları hazırlama konusunda bilimsel ilkelerin ortaya konması, eğitim-öğretimin içeriği sorununun çözümüne büyük bir önem kazandırdı (bilimsellik ve komünist görüşlerle donanma, teori ve pratiğin bağlılığı, öğrencilerin yaş özelliklerinin ve olanaklarının göz önüne alınması, sistematik ders).

«Okulun Yaşamla Bağlılığının Belirlenmesi ve Sovyetler Birliği'nde Eğitim Sisteminin Bundan Sonraki Gelişmesi» yasası temelinde, okulun eğitim-öğretim içeriğinin yeniden düzenlenmesiyle bağlantı içinde ellili yılların sonunda derslerin içeriği oldukça fazla değiştirildi. Fakat öğretim programlarının kısmen çağdaşlaştırılmasıyla okul eğitiminin içeriği ile bilimin çağdaş durumu arasındaki kötü ilişki, tamamen ortadan kaldırılamadı. Öğretim programlarının genişletilmesi, yapısında önemli değişmelere gidilmeden öğretim programlarının yeni malzemeyle genişletilmesi, öğretim konularının kapsamını artırdı ve öğrencilerin fazlaca yüklenmelerine yol açtı. Öğretim programlarının ve ders kitaplarının esaslı bir biçimde çözümlenmesi zorunlu duruma geldi. Öğretim programları, bilimsel bilginin son durumuna ve çocukların yaş özelliklerine kesin olarak uymalıydı. Bu görev, ancak çeşitli bilim alanlarından bilim adamlarının, pedagogların, psikologların ve öğretmenlerin ortak çalışmasıyla çözümlenebilirdi.

1964'de Sovyetler Birliği Bilimler Akademisi ve lisede eğitimin içeriğini belirleme merkez komisyonu organı olarak SSCB Pedagoji Bilimleri Akademisi Başkanlıkları kuruldu. Bu komisyonun üyeleri, ülkenin önde gelen bilim adamları, pedagogları, psikologları ve okulların en iyi öğretmenleri idiler. Bu komisyon, tüm derslerin içeriğini gözden geçirdi; öğretim programlarının ve ders çizelgelerinin yapısını yeniden ortaya koydu. Matematik dersinde aritmetik ile cebir arasındaki uçurum ortadan kaldırıldı; konuların işlenme-

sinde işlevsel boyut tutarlı bir biçimde uygulandı. Fizik dersi, maddenin molekül ve atom yapısı, moleküler kinetik ve elektron kuramı üzerine oturtuldu. Genel biyoloji dersinin öğretim programı tamamen değiştirildi.

Matematik, fizik, kimya, biyoloji ve diğer derslerde bilgilerin kuramsal düzeylerini yükseltme, modern üretimde bilimsel bilginin rolünü daha iyi anlamaya, modern bilimi modern üretimin etkili temeli olarak görmeye katkıda bulunacaktır.

Lisede eğitim - öğretimin mükemmelleştirilmesi, bilimin, teknik ve kültürün kazanımlarını tam ve düzenli bir biçimde eğitimin kapsam ve karakterinde yansıtılmasında yatmaktadır. Burada söz konusu olan şey, okulda aktarılan bilimlerin temellerini bilimin, tekniğin ve kültürün temel gelişme eğilimleriyle uyumlu hale getirmek; matematik, fizik ve biyolojinin bilimsel ve teknik ilerleme için belirleyici olan sonuçlarını okul eğitiminde yansıtmak; her öğrenciyi toplumsal yaşamın çeşitli alanlarındaki aktif faaliyete hazırlamak ve her insanın estetik eğilimlerini ve kültürel becerilerini yaşamı güzelleştirecek ve insanları daha üst bir aşamaya yükseltecek biçimde geliştirmektir.

Lise öğretiminin kapsam ve niteliğini gözden geçirme, bu türlü kapsamlı eğitim ve öğretim görevleri açısından, hem belli bir yararcılığı ve pratiğe ağırlık vermenin aşılması için, hem de tüm yönlü kişilik geliştirmenin real koşullarını yaratmak için zorunluydu.

Merkez Komisyonu, eğitim-öğretim sorunlarıyla ilişkili Leninist anlayıştan çıkan bir dizi tez ortaya koydu. Özellikle öğrenci bilgilerinin kuramsal düzeyi yükseltilmeliydi. Komisyon, çocukluk döneminin bilimlerin temellerine ilişkin bilgiler çerçevesinde belleği zenginleştirmenin en uygun zaman olduğuna, olayları kavramanın her kuramın kazanılmasında bir temel oluşturduğuna ilişkin eski pedagojik bilgeliği onayladı. Lisede okutulan konuların kuramsal ve bilimsel işlenişini ve bazı dallardaki derslerin betimleyici karakterini yetersiz buldu.

Öğretim programlarının ve ders çizelgelerinin yeniden yapılandırılması, SBKP Merkez Komitesi ve SSCB Bakanlar Konseyi'nin «Genel Eğitim ve Lisenin İyileştirilmesi Önlemleri Üzerine» (1966) verdiği kararda onaylandı. Yeniden yapılandırmanın amacı, öğrencilerin ideolojik politik gelişmelerinde eğitimin ve tüm derslerin rolünü daha da artırmak, genç kız ve delikanlılarda Marksist dünya anlayışı oluşturmak ve komünist toplumun tüm yönlü gelişmiş üyesini eğitmek idi.

DERS KURAMININ BİLGİ ÖĞRETİSEL TEMELLERİ

Lenin'in bilgi öğretisel tezleri, çok önemli didaktik sorunların çözümü için metodolojik temel idiler. Bunlar, ders sürecini derinden kavrama, bu sürecin karakterini tüm yönlü ve kapsamlı olarak belirleme, ders sürecini yüzeysel ve tasviri bir biçimde ele almayı aşma olanağı sağladı. Marksist didaktikçilerin çabalarını, bu sürecin iç çelişkilerini ortaya çıkarmaya ve bunların çözümüne, onun diyalektik özünü ve harekete geçiricilerini kavramaya yöneltti. Burada hareket noktası, Leninist bilgi öğretisinin didaktik için önemini gösteren araştırmalardı (Krş. Svadkovski 1941; Gruzdev 1949; Gonçarov 1947; Danilov/Esipov 1957; Danilov 1963; Esipov 1967).

Marksist-Leninist bilgi öğretisinden hareketle ders sürecinde duyusal ve rasyonel, somut ve soyut, emprik ve kuramsal bilgi gibi problemlerin incelenmesi, ders sürecinin kuramsal çözümlenmesi için büyük öneme sahipti.

Ders sürecinde duyusal ve rasyonel bilginin rolü, Bacon'dan beri incelenmiştir. İngiliz materyalizminin kurucusu Francis Bacon, duyumların yanıltıcı olmadıklarını, her bilginin temelini oluşturduklarını ileri sürmüştü.

Bacon'un bu tezleri, didaktik sorunların incelenmesinde hareket noktası oldular. J. A. Komenski'nin «Büyük Didaktik» adlı eserinin temelinde bunlar vardır. Komenski, ders

yönteminin temelinin, ezbere öğrenme ya da başkalarının gözlemleri ve söyledikleri olmaması, tersine nesnelerin ve olguların bilgisi olması gerektiğini öne sürdü. Derse, nesne ve olguların sözel yorumuyla değil, onların gözlenmesiyle başlanmasını önerdi. Çocukların duyu organlarının geliştirilmesini, onları dünyadaki nesne ve olguların gözlenmesinde kullanılmasını tavsiye etti. Duymanın görmeyle, sözün elin faaliyetiyle bağlanması gerektiğini söyledi. Buna rağmen Komenski zamanındaki sensualizm tek yanlı idi. Buradan «nesnelerin öz, sözlerin kabuk olduğu» formülünü çıkardı (Komenski 1961, s. 135). Bacon'ın tüm bilginin yaşantıdan çıktığı iddiasına Locke, şu eklemeyi yaptı: yaşantı, duyusal izlenimlerinden oluşur.

Sensualizm temelinde okulda yaşama yabancı derse karşı ateşli mücadele yürütüldü. Rousseau ve Pestalozzi, derste görselliğin evrenselliğinden yana çıktılar. Rousseau, olgular olmadan hiçbir kitabın olamayacağını söyledi. Ve Pestalozzi, görmenin her bilginin mutlak temeli olmadığını görmesiyle, dersin en önemli temel ilkesini ortaya koyduğunu belirtti.

Burada Komenski, Rousseau ve belli bir derecede Pestalozzi, açıkça emprik görmeden söz ettiler. İncelenecek nesnelerin tasavvur ve kavramlarının aracısız duyusal algılama temeline dayanması gerektiği görüşündeydiler. Fakat emprik görme, pasif bir görmedir. Bununla birlikte derste görmeyi doğru olarak kullanmada öğrencinin düşünmesi harekete geçirilir; fantazisi gelişir.

Herbart da dersin sistematik bilgilerle başlanmaması gerektiği, tersine başlangıcı gözlem ve tasavvurların toplanmasının oluşturması gerektiği görüşündeydi. Ona göre ders süreci, gözlemden açık kavrayışa yükselmelidir; fakat gözlem, gerçekliğin aracısız algılanmasını ifade etmez. Öte yandan Herbart'ın görüşüne göre algılar, özleri gereği gerçekliğe uymazlar. Genelde Kant'ın felsefesine dayanan Herbart'ın ders kuramı, sensualist materyalizm temeline kurulmuş ders kuramına karşı idi; ve ders kuramı sorunlarının daha

sonraki incelenmesi üzerine büyük ölçüde etkili oldu.

Rus pedagojisinde de ders sürecinde duyusal bilgiye büyük önem verildi. Uşinski, duyuda her bilginin temelini ve bilinç ile iradenin gelişmesi koşulunu gördüğü için, dersin temeline «duyu»yu koydu. Duyusal izlenimlerin sağlam bir temel olmaları gerektiği, çünkü bilginin bu temelde kendisini geliştirdiği görüşündeydi. «Çocuk, form, renk, ses ve duyular içinde düşünür» diyor Uşinski ve şöyle devam ediyor: «Buradan çocuklar için görmeye dayalı dersin, soyut kavram ve sözleri değil, tersine çocuğun aracısız olarak algıladığı somut izlenimler üzerine kurulması zorunluluğu çıkmaktadır» (Uşinski 1948, s. 172). Fakat ders sürecinde duyusal bilginin önemi üzerindeki bu materyalist ifadeler, genelde bilgi sürecinin idealist yorumu ile içiçe girmiş durumdadırlar. Uşinski, maddi dünyadaki nesnelerin özünü bilemeyeceğimizi, tersine yalnızca olguları gözleyebileceğimizi ileri sürüyordu. 19. yüzyılın sonu ile 20. yüzyılın başında sahneye pragmatist pedagoji çıktı. Onun bilgi kuramı için karakteristik olan şey, bilgiyi hareketle, çevreyi bilinçli olarak değiştiren faaliyetle bağlama çabasıydı.

Dewey'in görüşüne göre insan, her yaşta yaşantısı yoluyla öğrenir ve bu yaşantısını genişletip zenginleştirir. Pragmatizm için herşey, toplumsal deneyim değil, bireysel yaşantıdır. Bu nedenle derste de çocuğun bireysel yaşantısından hareket edilmelidir. Lenin, pragmatizmin metafizikle, hem materyalist, hem de idealist metafizikle alay ettiğine, yaşantıyı ve yalnızca yaşantıyı yücelttiğine, yalnızca pratik amaçlar için tanrı yarattığına dikkati çekti.

Dewey, öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerini hiç göz önüne almayan, onların deneyimlerini inkâr eden, verbalizmden ve ders sürecinin aşırı derecede mantıklaştırılmasından çok hoşnut olan burjuva okulunun hatalarını ortaya koydu. Fakat mevcut ders sistemini eleştirmede pragmatik akıl yürütmeyi kullandı: Ders, öğrencilere sistematik ve esaslı bilgiler aktarmak değildir, tersine herşeyden önce öğrencilerde pra-

tik sorunların çözümü için yetenek şekillendirmektir.

Dewey, çocukların aklının bilim adamlarının aklına çok benzediğini; bu yüzden dersin buluşlar ve keşifler temelinde yürütülmesi gerektiğini ileri sürdü. Araştırma yöntemi, problem dersi ve karmaşık ders, proje yöntemi vb., işte buradan kaynaklandı. 20. yüzyılda pragmatist pedagojinin etkisi, onun tüm bilgi öğretisel tezlerini esaslı bir eleştiriden geçirme zorunluluğunu doğuruyordu. Lenin'in bilgi öğretisel tezlerine dayanarak Sovyet pedagojisi, bu görevin üstesinden geldi.

Ancak Marksist-Leninist bilgi öğretisi, didaktik sorunların bilimsel çözümüne ulaşmayı olanaklı kılar. Bilgi, yoluna duyumlarla, algılarla ve tasavvurlarla, Lenin'in «canlı gözlem» dediği şeyler, başlar ve düşünmenin yardımıyla kazanılan duyusal izlenimlerin rasyonel olarak işlenmesine gider.

Duyusal bilgi sorununun çözümünde Lenin, iki çizgiyi inceledi: Öznel idealizm ve materyalizm çizgileri. İdealizm, duyusal bilgiyi real gerçekliğin nesnel yansıması olarak görmez. Buna karşılık materyalizm, duyusal bilginin nesnel gerçekliği yansıttığı anlayışından hareket eder. Lenin şöyle yazdı: «Hem maddenin herhangi bir formu üzerine, hem de hareketin herhangi bir formu üzerine duyumlardan başka bir şeyle birşeyler öğrenemeyiz. Duyumlar, hareket içindeki maddenin duyu organlarımızı etkilemesiyle meydana gelirler» (Lenin 1962 i, s. 304).

Bununla birlikte Lenin, kendisini yalnızca duyusal bilgiyle sınırlandırmadı. Şöyle dedi: Bilgi, «ne basit, ne aracısız, ne de tam bir yansımadır; tersine sürekli hareket içinde olan ve gelişen doğanın evrensel yasasını yaklaşık *kapsayan* yasaların, kavramların oluşturulması ve formüle edilmesine ilişkin bir dizi soyutlama sürecidir» (Lenin 1964, s. 172).

Diyalektik materyalizm, eski materyalizmin sensualizminden ve idealizmden, dış olguların insan üzerindeki etkisine, insanın doğa üzerindeki pratik etkisinin eşlik etmesiyle

ayrılır. Bu konuda Sovyet filozofu M. M. Rosental şunları yazıyor: «Eski Yunanlılar döneminde cisimlerin hareketini çıplak gözle gözlemleyen 'canlı görme' ile modern insanın 'canlı görme'si birbirinden farklıdır. Şimdi insan örneğin ayın öbür yüzünü karmaşık televizyon ve diğer aletlerle 'duyumlamakta' gözlemlemektedir» (Rosental 1963, s. 373).

Duyusal bilgiden rasyonel bilgiye geçiş, soyut düşünmenin nesnel dünyanın duyusal yansımasına *dayandığını;* bu yansımadan *çıktığını,* düşünme tarafından spekülatif yollarla yaratılmadığını ifade eder.

Sovyet didaktiği, ders sürecindeki duyusal ve rasyonel bilgiyi diyalektik materyalizmin bilgi öğretisi açısından ele almaktadır. «Gerçekliği o duyumlarda, algılarda ve tasavvurlarda yansıtan duyusal bilgi ile nesnelerin, olguların ve süreçlerin bağlılığını kavramlar, yargılar ve sonuç çıkarmalar biçiminde, yasa belirlemeleri biçiminde yansıtan rasyonel bilginin birliği, gerçekliğin derinden, tam ve nesnel olarak kavranılmasına götürür» (Esipov 1967, s. 115).

Sovyet didaktiği, dersin başlangıç aşamasında duyusal bilgiyle, görmeyle, çocukların kişisel yaşantısıyla sınırlandırılması görüşlerini reddetmektedir. Daha öğretimin ilk basamaklarında bile duyusal ve rasyonel bilginin doğru bağlılığını gerekli kılar. Okulöncesi ve okul çağında duyusal bilginin gelişmesi çok önemlidir, çünkü bu bilgi, kavramsal düşünmenin temelidir.

Öğrencilerde kavram oluşturma, dersin en önemli, en karmaşık ve en zor görevlerinden birisidir. Bunun çözümü de ancak pedagoglar ders sürecinin bilgi öğretisel, mantıksal, psikolojik ve yöntemsel boyutunu kavradıkları takdirde olanaklıdır.

İdealist, spekülatif bilgi öğretisi temelinde nasıl kavram oluşturulduğu, bu kavramların mistik bir örtüyle nasıl örtüldüklerini Marx ve Engels, «Kutsal Aile»'de ayrıntılarıyla gösterdiler (Krş. Marx/Engels 1958, s. 59 ve devamı).

Kavram, nesnel gerçekliğin en önemli özelliklerini, olguların ve nesnelerin en önemli özelliklerini yansıtan insan dü-

şünmesinin bir formudur. Kavramlarda nesneler ve olgular arasındaki yasaya dayalı bağlılıklar yansıtılır ve genelleştirilir. Kavram, kendiliğinden oluşmaz; tek tek olgu ve nesnelerin en önemli özelliklerin yansıtılmasıyla oluşur. Öğrencilerde kavram oluşturma, kural olarak bu türden genellemeyle başlar.

Bu bağlamda Lenin'in şu düşünceleri didaktik için büyük bir öneme sahiptirler: «Kavramların (soyut) oluşması ve onlarla işlemler yapma, nesnel dünya bağlılığının yasaları *bilincini,* inancını ve tasavvurunu kapsar... Kavramların nesnelliğini; *genelin* tek tek ve özel alandaki *nesnelliğini* inkâr etme olanaksızdır... Bu, basit *genellemeyi, kavramların* ilk ve basit oluşumunu (karar verme, sonuç çıkarma vb.) ifade eder» (Lenin 1964, s. 168 ve devamı).

Ders sürecinde somut ve soyut olanın karşılıklı ilişkisi sorunu ne o kadar az eski, ne de o kadar az karmaşıktır.

Lenin şu görüşü savundu: «İnsan, doğayı bir *bütün* olarak, tam olarak, onun 'aracısız bütünlüğünü' kavrayamaz -yansıtma - kopya etme; o , soyutlamalar, kavramlar, yasalar, bilimsel bir dünya anlayışı vb. yaratarak ona *daha da* yaklaşabilir» (Lenin 1964, s. 172).

Ders süreci kendisini nesnelerin ve olguların tasviriyle, bunların dış özelliklerini kazandırmayla, onları sistemleştirmek ve sınıflamakla sınırlamaz. Öğretimin daha ilk aşamasında nedensel ilişkiler, emprik bağlılıklar ortaya konur. Bundan sonraki öğretim aşamasında nesne ve olguların gelişmesindeki yasalar ele alınır; formal mantık diyalektik mantıkla genişletilir. Bu koşullar altında ders sürecindeki soyut öge kendisini güçlendirir. Soyutlama yöntemi, derse nüfuz eder; somut bütünün esaslı bir biçimde incelenmesine ve bu somut bütün hakkındaki bilginin kazanılmasına katkıda bulunur.

Duyusal ve rasyonel olan sorunu didaktikte ders kuramında yeterince aydınlatılmasına rağmen, yine de bu sorun zaman zaman karıştırıldı.

İdealist emprik felsefede nesnelerin duyusal kopyaları

somut olarak, bunların genellemeleri soyut olarak ele alındı. Buna karşılık Hegel, soyut kavramların tek tek duyusal reflekslerden daha zengin olduğu, fakat soyut belirlemelerin bütünlüğünün somut olanların çeşitliliğini içerdiği görüşünü savundu. Soyut olan, Hegel'e göre, somut olanın tek tek ögelere ayrılmasıyla oluşmaktadır.

«Hegel burada Kant'a karşı genelde tamamen haklıdır» diye yazdı Lenin ve şöyle devam etti: «Somuttan soyuta yükselen düşünme, eğer *doğru* ise... hakikatten uzaklaşmaz; tersine ona yaklaşır. *Maddenin* ve doğa *yasasının* soyutlanması, değerleri vb. soyutlanması, bir kelimeyle *tüm* bilimsel soyutlamalar (doğru, ciddiye alınabilecek, anlamsız değil), doğayı derinden, doğru ve *tam olarak* yansıtırlar» (Lenin 1964, s. 160).

Somut olmadan, özellik ve ilişkilerde sayısız zenginlik anlaşılmaktadır. Sayısız düzeyde kavramlar ve yasalar, somut olanların bu türlü bir zenginliğini tüketebilirler. İnsan bilgisinin sonsuz gelişmesinde «somutluk» kavranabilir. Somut bilgi, pekçok belirlemelerin toplamıyla bağlantılıdır.

«Real olguların yalnızca yasal bir biçimde birbirlerine bağlılıktan oluşan bütünlük... somut olarak adlandırılır... belirleyici olgu ve kavramların gerçek bağlılıkları, birbirlerini izlemeleri ve karşılıklı etkilemeleri sistemi: Fakat herhangi bir soyut «hakikatı» pekiştiren görsel olgu ve örneklerden yalnızca bir yığının olduğu yerde, felsefi açıdan «somut» bilgiden söz edilemez.» (İl'enkov 1968, s. 188).

Pedagojide zaman zaman somut olan, görsel olanla aynılaştırılmaktadır. Fakat bunlar farklı şeylerdir. Bunların karıştırılması, didaktikte olumsuz sonuçlar doğurur. Marx, Engels ve Lenin, bu aynılaştırmayı Ortaçağ skolastik felsefenin bu kötü mirasından kendilerini kesinlikle uzak tuttular.

Bazı didaktikçiler, bu iki kavramın karıştırılmasının didaktiğe ve derse zararı olmadığını düşünmektedirler. Fakat metodolojideki her belirsizlik, sonunda, pratikte yanlılıklara, hatalara sürükler. Bu kavramların karıştırılması, pratiğin

somut olanın belirlenmesi için kesin bir ölçüye sahip olmamasının, somut olana ulaşabileceği yolları tanımamasının, görsellikle ilgili pedagojik olanakların hepsini kullanmamasının kaynağıdır.

Çözümleyici (analitik) yöntem, soyutlama yöntemi, somut bilginin, somut olanın tüm çeşitliliği içinde yeniden üretilmesinin yoludur.

Ders sürecinde de somuttan soyuta, soyuttan somuta bir hareket cereyan eder. Fakat bunun tam ve açık şekilde görülmesi gerekir.

Öğrenciler, ders sürecinde somuttan soyuta ve soyuttan somuta hareket kesin bir yöntemsel sistem içinde cereyan ederse, dersin mantıksal tezlerini, bilimsel genellemeleri, yasaları ve kavramları öğrenebilir. Bu, aynı zamanda yüksek zihinsel bir kültür eğitiminin, belli bir sistemdeki bilgilerin esaslı bir biçimde kazanılmasının yoludur.

Psikolojik ve pedagojik araştırmalar, bugün çocukların okula geldiklerinde somut tasavvurlar konusunda oldukça zengin bir depoya sahip olduklarını; fakat bunun çok karmaşık ve birkaç istisna dışında sistematik bir bilgiyi ifade etmediğini göstermektedirler. Öte yandan bilimin, derslerin ve toplumumuzun gelişmesi, kuramsal bilginin genişletilmesini ve derinleştirilmesini gerekli kılmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin mantıksal düşünmeleri her durumda geliştirilmeli, onların genel gelişimleri teşvik edilmelidir.

Eğitim-öğretimin ilk aşamasında mantıksal düşünme özellikle tümevarım yöntemiyle geliştirilmeli; bu arada uygun biçimde tümdengelim yöntemi de kullanılmalıdır. Ortaokul ve lisede ise olguların bilgilerini elde etmek için tümdengelim yöntemi izlenmelidir. Tümevarım ve tümdengelim arasındaki ilişki, kuşkusuz incelenecek olgu ve süreçleri ile öğrencilerin gelişim durumlarına bağlıdır.

Emprik bilgi, zaman zaman aracısız, duyusal bilgiyle; kuramsal bilgi ise rasyonel bilgiyle aynılaştırılmaktadır. Böyle bir karıştırmayı didaktik literatüründe bulmak olanaklı.

Emprik bilgi, modern bilimde, modern bilimsel araştırmalarda «aracısız verilen»in tespitiyle aynı şey değildir; duyumlarda, algılarda ve tasavvurlarda bitmez.

Emprik ve kuramsal bilgi, bilginin rasyonel aşamasına dahildir. Her ikisinin de temeli duyusal bilgidir. Emprik ve kuramsal bilgi, rasyonel bilginin iki gelişme aşamasıdır (Krş. Problemy nauçnogo metoda 1964, s. 81 ve devamı). Bunlar arasındaki sınırlar, henüz belirlenmiş değil.

Leninist bilgi öğretisinden hareket ederek Sovyet didaktiği, bilgi kazanma sürecinde öğrencilerin aktif ve bağımsız olma sorununun çözüm yollarını buldu. Son otuz yılda Sovyetler Birliği'nde ders sürecinin özü, onun bilgi öğretisel, mantıksal, pedagojik ve psikolojik yönlerini tanıma konusunda çalışmalar yapıldı. Metodolojik amaçları olan bu çalışmaların yazarları, aynı zamanda ders sürecinin yapısına nüfuz ederek dersin hangi koşullar altında arzu edilen amaçlara erişeceğini; hangi koşullar altında öğrencilerin formal bilgilerine ve yetersiz başarılarına yol açtığını açıklamak istediler.

Okul eğitim-öğretiminin karakteri ve içeriği üzerindeki Leninist tezlerden Sovyet pedagojisi, yapıcı sonuçlar çıkardı. Okul, eğitim ve öğretimi, eskimiş ve yanlış bilgilerden kurtardı; özellikle mekanik kullanmayı gerektiren yöntem sistemini aştı; bilimlerin temelini öğrenmede bağımsızlık ve yaratıcı rekabet etme eğitiminin etkili yollarını buldu. Bununla birlikte teori ve pratikte formalizmi derste tamamen ortadan kaldırmayı başardığı söylenemez. Pedagoji, hâlâ çocuk ve gençlere bağımsız öğrenmeyi ve bağımsız düşünmeyi öğretme sorununu çözümlemek göreviyle karşı karşıyadır. Psikologlar gibi pedagoglar, canlı ve normal bir çocuk için «ineklemenin» ve «pineklemenin» ne kadar acı olduğunu; bunun çocuğun gelişmesine ve eğitimine nasıl zarar verdiğini kesin olarak bilmektedirler.

Sovyet filozofu E. V. İlyenkov, beyni ve zihni tahrip etmenin en güvenilir araçlarından birisinin ineklemek oldu-

ğunu söylerken haklıdır. Bu yolla «aptal» insanlar, yani köreltilmiş yargı gücüne sahip insanlar üretilir. Akıl, bağımsız düşünme yeteneği, ancak zamanın zihinsel kültürünü bireysel olarak kazanma sürecinde biçimlenir ve mükemmelleşir.

«Düşünme, Düşünüp Taşınma» adlı makalesinde İlyenkov, çok bilme ve düşünebilmenin bir ve aynı şey olmadığını, aklın kendi başına bilgi olmadığını belirtmektedir. Akıl, bilgilerle doğru ilgilenme yeteneğidir. Akıl, yani bağımsız düşünme yeteneği, daha önceki kuşakların çalışmasıyla yaratılmış olan zihinsel kültürün bireysel olarak kazanılmasında oluşur. Buna, ancak doğru bir ders sistemiyle erişilebilir. Zihinsel kültürün yalnızca formal biçimde, ineklemeye ve mekanik ezberlemeye dayanarak kazanılması, insanın aklını ve zihinsel yeteneklerini geliştirmez, tersine insan aklını bir «ambara» dönüştürür. Sonunda da bu türlü hakikatlerle doldurulan beyin, «kendisini harekete geçirmeyi» ve bağımsız düşünmeyi reddeder. «Anlamadan 'ineklenmiş' hakikat, beyin için tıpkı trenin asla ayrılamayacağı bir ray gibidir. Rayın ilgi çekici ve önemli olguların yanından kıyıya götürdüğü yerde beyin (başka beyinlerin) öğrendikleri ve ortaya çıkardıkları patikaya doğru hareket etmeye alışmıştır» (Obscestvo i molodeç 1968, s. 266).

SBKP MK'nin ve SSCB Bakanlar Konseyi'nin aldığı «Genel Eğitim Lisesinin Çalışmalarının İyileştirilmesi Üzerine Önlemler» kararı, Sovyet okulunun kendisini gelecekte de genel eğitim veren politeknik işokulu olarak geliştirmek zorunda olduğunu yeniden vurguladı. Bu okulun temel görevleri, öğrencilere bilimlerin temellerindeki bilgileri sürekli olarak aktarmak, onlarda yüksek bir komünist bilinç oluşturmak ve onları yaşama, bilinçli meslek seçimine hazırlamaktır.

Lisede eğitimin mükemmelleştirilmesinin ana çizgisi, bilimin, kültürün, tekniğin çağdaş kazanımlarının, eğitimin karakterinde, içeriğinde ve biçimlerinde Leninist çizgiyi yansıtmaktır. Burada okulda öğretilen bilimlerin temellerinin bilim, teknik ve kültürdeki yön verici ileri gelişme eğilimlerine yaklaştırmaktır.

BÖLÜM VII

ÖĞRETMEN ÜZERİNE

LENİN VE SOSYALİST TOPLUMDA ÖĞRETMENİN ROLÜ

Eğitimin iyileştirilmesi ve nitelik bakımından yeni bir eğitim sisteminin yaratılması, yetenekli öğretmenler olmadan olanaksızdır. Bu nedenle Lenin, kültür, eğitim, okul ve okul dışı eğitim üzerine konuştuğunda her zaman öğretmeni, onun sosyalizmdeki yeni toplumsal işlevini ve yerini göz önünde bulundurdu.

Fakat bu yeni rol neden ibaretti? Bu, öğretmenin eski toplumdaki toplumsal rolüyle karşılaştırıldığında açıkca ortaya çıkacaktır.

Sömürücü toplumda öğretmenin işlevleri, egemen sınıfın bir aracı olan okulun rolü tarafından belirlenmektedir.

Egemenlerin hizmetinde bulunan öğretmen, gücünü ve bilgisini bir seçkin grubun eğitilmesine hasreder. Soyluların ve kapitalistlerin sadık ve çalışkan hizmetçisi, onların iradelerinin uygulayıcısı ve kapitalin kölesi olan öğretmen; işte bu, burjuvazinin gereksinim duyduğu öğretmen tipidir.

Tüm halkların ilerici yazını, bunlar arasında Rus demokrat yazını, çocuklarda canlı olan herşeyi tahrip eden, insan kişiliğinin orijinalliğini çekirdek halindeyken öldüren böyle bir öğretmenin kesin tablosunu çizmiştir: Başçavuş, düzenbaz, yaltakçı ya da despot.

Sömürücü sınıfın öğretim kurumlarında kendilerine verilen rolü oynamayı reddeden öğretmenler, okullardan atıldı, polislerce izlendi. V. G. Korolenko, orijinal kişiliklerin, dogmatik birlikteliğin talep ettiği bürokratik rejime uyum

yapmadıklarını saptadı. Güçlü olanlar, yollarına devam ettiler, güçsüzler uyum yaptı, dedi.

Sömürücü toplumda öğretmenin toplumsal işlevi, onu karşı-devrimci bir güç yaptı. Gerçekten öğretmenlerin önemli bir kısmı, özellikle lise öğretmenleri Ekim Devrimine karşı düşmanca tavır takındılar.

Devrimci hareketin bazı fonksiyonerlerinin, özellikle ultra devrimci, küçükburjuva kanadının öğretmenlere karşı nihilistçe ve düşmanca tavırları da buna yol açtı.

Fakat Lenin, sorunun karmaşıklığını gördü ve böyle basit bir yaklaşımı kesinlikle reddetti. Öğretmenlerin davranışını etkileyen olumsuz etmenleri gözardı etmedi, ancak sorunu biraz farklı bir biçimde ele aldı, yani tüm kapitalist ülkelerde, Rusya'da bile, öğretmenlerin sayı bakımından aydınların en büyük ve yapı bakımından demokratik kesimini oluşturduğunu gördü. Ayrıca mesleki işlevleri nedeniyle öğretmenler, kitlelerin ruh halini, toplumun zihinsel yaşamında ilerici eğilimlerin etkisini en fazla hisseden kesimdir. Son olarak öğretmenler, farklı biçimde oluşmuştu. Lise öğretmenleri arasında bile, özellikle ayrıcalıklı öğretim kurumlarının öğretmenleri arasında bile hümanist ve demokrat görüşlü insanlar vardı. Fakat ilkokullarda işçi, köylü ve düşük ücretli memur çocuklarını okutan ilkokul öğretmenleri arasında demokrat öğretmenlerin oranı oldukça fazla idi.

Lenin'in öğretmenler çevresi ile sıkı kişisel ilişkisi, kuşkusuz öğretmenlerin rolünü erkenden ve kesin bir biçimde tanımasına ve onların farklı yapılarda oluştuklarını görmesine katkıda bulundu.

Bolşevik Partisi'nin kuruluşundan itibaren Lenin, öğretmenler arasında demokratik etkileri güçlendirmek ve ilerici öğretmenleri devrimci eyleme çekmek için öğretmenlere yönelik tutarlı ve ayrıntılı bir politika izledi.

Parti Programı Taslağı'nda (1899) Lenin şunları yazıyordu: «Ayrıca köy aydınları unutulmamalı, örneğin hem maddi hem de zihinsel bakımından çok alt düzeyde olan,

halkın köleliğini ve çaresizliğini çok yakından gözlemleyen ve kendi eti-kemiğinde duyan, kuşkusuz (hareketin çok geniş büyümesinde) içlerinde sosyaldemokrasiye daha fazla sempati duyanların arttığı ilkokul öğretmenleri» (Lenin 1955, s. 247).

Monarşi koşullarında okulun demokratikleştirilmesi için partinin verdiği mücadele, her zaman öğretmenin onuru ve hakkı için verilen mücadele idi; bu, özellikle Lenin'in eğitim sorunları üzerine yazdığı sayısız makalede ve yaptığı sayısız konuşmalarda açıkça dile getirildi.

Ekim Devrimi'yle birlikte toplumsal yaşamda eğitimin, kültürün rolü temelden değişti.

İnsanlık tarihinde geniş halk kitlelerinin kültürü ve eğitimi, ilk kez sözcüğün gerçek anlamında toplumsal yenilenmenin, toplumsal ilerlemenin vazgeçilmez önkoşulu ve aracı oldular.

Lenin, hem ekonominin yeniden düzenlenmesi, hem de mükemmel ve gerçek sosyalist bir devlet mekanizmasının yaratılmasını, çalışma yeteneğini ve bilimsel çalışmayı organize etme; işçi sınıfı ile köylülük arasında sağlanan bir ittifak kurma, yaşamın yüksek biçimine geçme ve insanlar arasında karşılıklı ilişkiler gibi çok önemli görevleri, öğretmenin kişiliği ve onun sosyalist toplumdaki faaliyetiyle bağlantı içine koydu.

Lenin, sosyalizme ulaştığı spesifik yolu tanıdığı için, bu yolun ilerici öğretmenlere açık olduğunu; ama bu yolun uzun ve zor bir yol olduğunu, mayalanma sürecinin geniş öğretmen kitlesi arasında yeni başladığını söyledi. Bununla birlikte Lenin, demokrat ve yaratıcı düşünen öğretmenlerin yeni bir toplumun inşası için kapsamlı bir programdan, sosyalizm görüşleri doğrultusunda yeni bir kültürden hoşnut olabileceklerini biliyordu. Bıkıp yorulmadan da bu programı öğretmenlere anlattı ve onlara öğretmenlere sorumluluk getiren hangi rollerin düşeceğini gösterdi.

Lenin, enternasyonalist öğretmenler birliğinin faaliye-

tine büyük değer biçti. Bu birliğin görevini tüm öğretmenleri Sovyet iktidarı çevresinde toplamasında; sosyalizm ruhu içinde eğitim yapmalarında ve faaliyetini Komünist Partisi'ninki ile birleştirmesinde gördü.

Bu görev, 1918 sonunda, öğretmenler arasında bir değişme kendini gösterdi ve eğitim sisteminde çalışanlar dernekler kurduklarında, özellikle güncelleşti.

Enternasyonalist Öğretmenler Birliği'nin bazı yöneticileri, değişen koşulları kavrayamadılar ve çoğu öğretmenlerin ruh hallerinde ortaya çıkan değişme olgusundan doğru politik sonuçlar çıkaramadılar. *Tüm* öğretmenler üzerinde komünist etkilemeyi artırmanın ne kadar önemli ve yaşamsal olduğunu görmediler. Bu yöneticiler, sekter bir tavır takındılar ve birliğe yalnızca komünistleri almayı önerdiler.

Fakat durum, öğretmenler arasında örgütlenme ve politik eğitim çalışmasını güçlendirmeyi gerekli kılıyordu. 1919 Ocak ayında II. Enternasyonalist Öğretmenler Kongresi ile vilayetler eğitim birimleri yöneticileri kongresinde komünist fraksiyonların ortak toplantısında öğretmenlerin gelecekteki birleşme biçimleri üzerinde sert tartışmalar yapıldı. Sekter yol, o zamanlar Eğitim Halk Komiserliği'nin birlik okulu bölümünü yöneten V. Posner tarafmdan savunuldu. Posner, yeni okulun ancak eğitimde çalışanların komünist platformunda bulunanlar tarafından kurulacağını ileri sürdü. Önce Posner'in önerisi doğrultusunda bir sonuç bildirgesi çoğunlukla benimsendi. Azınlıkta kalanlar bunu protesto ettiler; sorunun yeniden gözden geçirilmesine geçildi. Sonuçta Lunaçarski tarafından önerilen ve belli anlamda bir uzlaşmayı ifade eden sonuç bildirgesi kabul edildi.

Bildirge şunları ortaya koyuyordu: «Fraksiyon, öğretmenler grubunu birlikli işokulunun kuruluşuna katılmaya ve onun düzeyini zamanın taleplerine uygun olarak yükseltmeye yetenekli olmayan unsurlardan temizlemeyi görev olarak ortaya koydu. Fraksiyon, eğitim ve kültür alanında tüm çalışanların geniş bir birlik içinde toplanmasının, bu çalış-

ma için uygun bir zemin yaratacağı görüşündedir; bununla birlikte bunun koşulunun eğitim alanında çalışanların - komünistler ve onlara yakın unsurların - geniş birlik içinde öncü rolünü güvence altına alan birlikli organizasyon olduğuna inanmaktadır. Bu nedenle kendi örgütlerini kurmaları ertelenemez bir görevdir. Bu amaç için Birleşik Enternasyonalist Öğretmenler Kongresi'nin komünist fraksiyonu kurulmaktadır. Tüm Rusya Sendikaları Merkez Konseyi komünistleri, geçici Merkez Komitesi, Parti Merkez Komitesi, Moskova Parti Komitesinin komünistleri; Eğitim Halk Komiserliği ve Komsomol Merkez Komitesi komünistlerince genişletildi.»

Uzlaşmaya, «geniş bir birlik» yaratma zorunluluğunun kabul edilmesi, bununla birlikte birliğe yalnızca komünistlerin ve onlara sempati duyan öğretmenlerin alınması görüşünün korunmasıyla varıldı.

Enternasyonalist Öğretmenler Birliği'nin önde gelenleri, birliğin çerçevesini genişletmekten korktular. Baştan itibaren Sovyet iktidarından yana çıkan öğretmenler ile, diye yazıyor Krupskaya, eski düzene bağlı kalan öğretmenler arasındaki amansız mücadelenin özel bir ihtiyat arzettiğine inandılar.

Lenin, Enternasyonalist Öğretmenler Birliği'nin tutumunu ve Lunaçarski'nin önerisi üzerine komünist fraksiyonunun benimsediği sonuç bildirgesini doğru bulmadı. İç ve uluslararası durumun çözümlenmesi, onda Enternasyonalist Öğretmenler Birliği'nin, Sovyet iktidarı platformunda bulunan her Sovyet sendikası gibi, birlikli bir sendika olabileceği inancını doğurdu. Bu görüşleri Lenin, Enternasyonalist Öğretmenler II. Rusya Konferansı'nda temellendirdi: «Son yılların deneyimlerinden sonra, öğretmenler arasında baştan beri Sovyet iktidarının yanında yeralan ve sosyalist değişiklikler mücadelesine katılan öğretmenler ile bugüne kadar eski düzene ve eski önyargılara bağlı kalan ve dersin eski temel üzerine yürütülebileceğini düşünen öğretmenler arasın-

daki mücadeleden sonra, bugün bile, bir yıl sonra, uluslararası ilişkilerde cereyan etmiş olan bu mücadelenin bitmesi gerektiğine inanıyorum» (Lenin 1959 j, s. 418).

Lenin, Enternasyonalist Öğretmenler Birliği'nden «Büyük öğretmen kitlesini içine alan geniş bir öğretmenler sendikasının; kendisini Sovyet zeminine oturtmaya ve proletarya diktatörlüğü aracılığıyla sosyalizm için mücadeleye karar vermiş bir öğretmenler sendikası» çıkması gerektiğini saptadı (Lenin 1959 j, s. 421).

Lenin'in direktifleri, sosyalist kültür ve eğitim alanında çalışanların tüm Rusya birliğinin oluşturulması için temel oldular. Bunun örgütlenmesi konusunda sonuç bildirgesinde Enternasyonalist Öğretmenler II. Kongresi, eğitim alanında tüm çalışanların geniş bir birleşmesinin gerçekleştirilmesi için zamanın geldiğine, yeni birliğin proletarya ile elele sosyalist kuruluşa katılmak için herkesi birleştirmek zorunda olduğuna dikkati çekti.

18 Ocak 1919'da Halk Eğitim Komiserliği ve Komünist Girişim Danışmanlığı, tüm Rusya öğretmenlerine Rusya'da eğitim ve kültür alanında tüm çalışanların bir meslek örgütü kurmaları çağrısında bulundular. Bu çağrıda nitelikli aydınların üst katmanının burjuva toplumunun temelden sarsılmasını yanlış anladıkları, tüm kültürün yok edilmesi olarak anladıkları vurgulanıyordu. Ayrıca genelde öğretmenlerin, en başta da ilkokul öğretmenlerinin, diğer aydınlardan daha kolay, kültür alanında proleter iktidarla ilişkiye geçebileceği belirtiliyordu («Narodnoe obrazovanie» 1919).

Şubat 1919'da RKP(B)/MK, tüm parti organlarından eğitim alanında görevli komünist girişim gruplarına eğitim alanında tüm çalışanları birlikli bir sendikada toplamalarına her türlü desteği vermelerini istedi (Krş. «Pravda» 1919).

RKP(B) VIII. Parti Kurultayı, burjuva uzman kişilerin Sovyet iktidarının kontrolü altında sosyalist kuruculuk lehine çekilmelerinin ne kadar önemli olduğunu vurguladı. Bu, belli bir oranda öğretmenlerle ilgiliydi.

Parti Kurultayından önce Lenin, bir program taslağı üzerinde çalıştı ve şu görevi ortaya koydu: «Öğretmenlerin bir kısmını ya da çoğunluğunu değil... tersine tüm öğretmenleri kazanmak» ve «öğretmenlerin RKP(B)'nin ajitasyon ve propaganda mekanizmasıyla sıkı bir bağlılıklarının» oluşturulması (Lenin 1965 a, s. 116 ve devamı).

Öğretmenlere karşı tutum konusunda Lenin'in anlayışından hareket eden VIII. Parti Kurultayı, «Kırsal Kesimde Politik Propaganda, Kültür-Eğitim Çalışması Üzerine» ilişkin sonuç bildirgesinde, «öğretmenlerin kendilerini yalnız genel aydınlanmanın değil, aynı zamanda komünist aydınlanmanın da aktarıcısı olarak görmeleri sorumluluğu olduğu»na dikkatleri çekildi (KPSS v rezoljucijach... 1954, s. 450).

Bu, partinin öğretmenlere beslediği derin güvenin ifadesi; aynı zamanda öğretmenlerin Sovyet iktidarı yanında yer almalarının başlayan dönüm noktasının kanıtı idi.

Lenin, Sovyet öğretmeninin toplumsal işlevini nasıl ele aldı? Öğretmenin rolü, I. Enternasyonalist Öğretmenler Kongresi'nde genel ana hatlarıyla belirlendi. Lenin, sosyalist kuruculuğun deneyimlerini aydınlattı ve daha sonraki konuşmalarında burada ifade edilen görüşleri somutlaştırıp derinleştirdi. Politik-kültürel aydınlatma komitelerinin Tüm Rusya Konferansı'nda (1920) yaptığı konuşmasında, tüm propaganda ve ajitasyon mekanizmasının yardımıyla burjuvazinin Sovyet iktidarına sürekli iftira ettiğine ve proletarya diktatörlüğünün eğitim çalışmalarını çarpıtmaya çabaladığına dikkati çekti. «Kitleleri sosyalizm kuruculuğuna hazırladığımız için bu görev, burada önplana çıkarılmalıdır» (Lenin 1959 h, s. 358). Proletarya diktatörlüğü, kendi eğitim sorunlarını iyi geliştirilmiş bir aydınlatma sistemiyle çözmeye görevlendirilmiştir. Lenin bu konuda şunları söylüyordu: «Eğitim alanında çalışanların ve Komünist Partisi'nin temel görevi, mücadelede öncü olarak, eski düzenin miras olarak bıraktığı alışkanlıkları, geniş kitlelerde kök salmış olan mülk

sahiplerinin alışkanlıklarını ortadan kaldırmak için emekçi kitlelerin eğitim-öğretimini ilerletmek olmalıdır. Tüm sosyalist değişmenin bu temel görevleri... hiçbir zaman gözden kaçırılmamalıdır» (Lenin 1959 h, s. 359).

Bu, sorunun bir yönü. Lenin, burada Marx'ın ortaya koyduğu tezleri savundu. Fakat öte yandan da sorunun diğer yönünü araştırdı: devrimci kazanımları korumak ve pekiştirmek görevi. «Şimdi Parti'yle, onun görüşleriyle sıkı bağlılık içinde olan, onun zihniyetini taşıması gereken, kitleleri kazanan, komünizm ruhu ile dolu ve komünistlerin ne yaptıklarıyla ilgilenmesi gereken öğretmen ve pedagoglardan oluşan yeni bir ordu oluşturmalıyız» (Lenin, 1959 h, s. 362). Burada Lenin, aynı zamanda binlerce öğretmenin, çalışmayı ilerletmek, düşünmeyi uyarmak ve önyargılarla mücadele etmesi gereken bir mercii olduğunu söyledi.

«Bizim görevimiz» dedi Lenin, «kapitalistlerin her direnişini kırmaktır; yalnız askeri ve politik değil, aynı zamanda en derin ve güçlü olan ideolojik direnişini. Eğitim alanında çalışan arkadaşlarımızın görevi, kitlelerde bu değişmeyi gerçekleştirmektir. Gözleyebildiğimiz eğitim-öğretime, komünist bilgiye ilgileri ve susamışlıkları, burada kendimizi galip olarak göstermemizin güvencesidir. Cephedeki kadar kolay olmasa da, belki daha zor koşullar altında, ama mağlubiyet bile dahil, fakat sonunda yine de muzaffer olacağız» (Lenin, 1959 h, s. 364).

Sosyalist dünyada yaratıcı görevler önplandadır. Yeni toplumun kuruluşu ve gelişmesinde bilinçli ögenin rolü, herkesin çıkarına her insanın tüm yönlü kişilik gelişmesinin komünizmin ideali ve özü olduğu olgusu, sosyalist toplumun eğitim karakterini belirler.

Eğitim ve öğretimin bu rolü, öğretmenin ilkesel yeni işlevlerinin tüm anlamını ve karmaşıklığını belirler. Öğretmen, toplumsal bir fonksiyonerdir, faaliyeti bilim adamlarınınkine benzeyen yaratıcı olarak çalışan bir insandır. Öğretmen, en geniş anlamda ve en yüksek anlamda organizatördür.

Toplumun maddi temellerinin gelişmesindeki öğretmenlerin çok büyük anlamı, ilk kez tüm kapsamıyla Lenin tarafından ortaya kondu.

Yaşamın gerçek sahiplerinin eğitimi, öğretmenlerin Partiyle birlikte aktif olarak çalışan bilimin tüm güçlerinin dahil olduğu bir birlik altında toplanmaları, ayrıcalıklı sınıf ve toplumsal grupların bilgi ve bilim üzerindeki tekellerinin ortadan kaldırılması, bunların insan kişiliğinin eğitilmesi için bir araca dönüştürülmesi; tüm bunlar, Lenin'in öğretmenlere temel görevler olarak yüklediği görevlerdir (Krş. Lenin, 1959 i, s. 418 ve devamı). Daha sonraki konuşmalarında, Lenin, öğretmenlerin görevlerini halk kitleleri arasında, özellikle köylüler arasında ve ülkenin politik yaşamında Sovyet politikasını tanıtmada belirledi.

Öğretmenin toplumsal yaşamdaki rolüne ilişkin sorunlar, Lenin için, hiçbir zaman politik durumun sorunları olmadı. Bu sorunlar, açık ve bilimsel olarak temellendirilmiş bir stratejinin parçaları idiler.

Lenin, toplumsal yaşamın tüm yönlerinin sosyalist değişimi yollarını ortaya koydu. Politik vasiyetinde halk öğretmeninin çalışmasının ne kadar zor ve sorumluluk taşıdığım gösterdi.

Kitlelerin kültürel düzeyini yükseltme sorununu; iş kültürü, ekonomiyi idare etme, organizasyon, sınıflar ve toplumsal gruplar arasındaki ilişkiler sorununu; yaşam bilimi, ulaşılan amaçların pekiştirilmesi sorununu Lenin, bunlar çözülmeden ortaya konan amaca ulaşılamayacağı temel sorunlar olarak gördü. Bu nedenle hiçbir zaman ve hiçbir yerde kültür sorunlarının sosyalist devlettekinden daha kesin ve tutarlı olarak ortaya konmadığını vurguladı: «Bugün... ağırlık noktası, barışçıl ve örgütlü 'kültür' çalışmasına kayacak şekilde değişmektedir» (Lenin, 1962 d, s. 460).

Lenin, hem «Anı Defteri»'nde, hem de «Kooperatifçilik Üzerine» adlı makalesinde öğretmenleri, yardımlarıyla proletarya ile köylülük arasında sürekli bir ittifakı pekiştirmek

için Sovyet düzeninin bir desteği yapma görevini ortaya koydu. Parti ve ülke, çağ açıcı iki temel görevle karşı karşıyadır. Birisi, Sovyet, sosyalist nitelemesini hakeden gerçek yeni bir devlet mekanizmasının oluşturulmasıdır. İkincisi ise köylülüğü kooperatifler altında örgütlemektir. Lenin, bu her iki görevin, kitlelerin kültürel büyümesiyle, bir kültür devrimiyle çözüleceğini saptadı.

Bu nedenle Lenin, «ilk başta Eğitim Halk Komiserliği'nin harcamalarından değil, tersine harcanmayan meblağın Eğitim Halk Komiserliği'nin ihtiyaçları için kullanılabilmesi için diğer dairelerin harcamalarından kısıntı yapılmasını» talep etti (Lenin, 1962 q, s. 448).

Lenin, öğretmenlere duyduğu sempatiden değil, sosyalist devrimin nesnel taleplerinden, yeni sosyo-ekonomik biçimlenmenin yasalarından toplumda öğretmenin rolünü yükseltti. «İlkokul öğretmeni, bizim yanımızda burjuva toplumunda hiç olmadığı ve olamayacağı yüksek bir yerde olmalıdır. Bu, hiçbir kanıt gerektirmeyen bir hakikattır. Hem onun zihinsel düzeyini yükseltmek, hem de onu gerçekten yüksek değerdeki mesleğine tüm yönlü hazırlamak; özellikle de onun maddi durumunu iyileştirmek için sistematik, kesintisiz ve sebatkâr bir çalışma yapmalıyız» (Lenin, 1962 q, s. 449 ve devamı).

İLKOKUL ÖĞRETMENİ: ÇOCUKLARIN YAŞAMLARININ ORGANİZATÖRÜ, PARTİ PROPAGANDİSTİ VE TOPLUMSAL FONKSİYONER

Lenin'in öğretmenler hakkındaki görüşleri, bugün bile Komünist Partisi'nin ve Sovyet devletlerinin öğretmene karşı politikalarını belirlemektedir. Büyük zorlukların aşılmasında Parti, kısa zaman içinde öğretmenlerin çoğunluğunu kendi yanına çekmeyi başardı; kendilerini küçükburjuva önyargı ve hayallerinden kurtarmaları için onlara yardım etti; öğretmenleri kendisine ilk yardımcı yaptı. Öğretmenlerin geniş kesimini komünizmin inşası için kazanmaya yönelen Lenin'in stratejisi kendisini tamamen doğruladı. Öğ-

retmenleri Sovyetler Birliği'nin bir desteği ve komünist görüşlerin yol açıcıları yapma isteği gerçekleşti.

RKP(B) XIII. Parti Kurultayı (23-31 Mayıs 1924), «Ajitasyon ve Propaganda Çalışması Üzerine» sonuç bildirgesinde öğretmenlerin Sovyet iktidarı yanında yeralmaları konusunda güçlü siyasi dönüm noktasının «Parti için onların Partinin ve Sovyet iktidarının politikasının köylerdeki, özellikle de ekonomik alanda, kültürel aydınlatma alanında ve toplumsal-politik alanda taşıyıcıları olarak harekete geçirmeyi çok önemli kıldığı» ortaya kondu (KPSS v rezoljucijach... 1954 a, s. 69). Öğretmenlerin kendilerine yüklenen ve sorumluluk getiren onurlu görevleri çözebilmeleri için RKP(B) XIII. Parti Kurultayı, buna dikkati çekti, öğretmenlerin kültür düzeylerini sistematik ve planlı bir biçimde yükseltmek gerekiyordu. Öğretmenlerin pedagojik ve politik ileri eğitimlerini planlı olarak yürütmek için, köylerde Partinin ve Sovyet iktidarının politikasını öğretmek için, oralarda iyi organize edilmiş kendi kendine eğitim merkezleri ağı ve içinde öğretmenlerin tüm mesleki, toplumsal ve politik eğitimlerinin yoğunluk kazandığı «Eğitim Sisteminde Çalışanlar Evleri» ağının pekiştirilmesi, öğretmenlere gerekli yazın ürünlerinin sağlanması (dergiler, gazeteler, kılavuz kitaplar ve ders kitapları) garanti edilmesi önerildi.

Öğretmenler yeni pedagojik görüşlerle, ders ve eğitim yöntemleriyle tanıştılar ve yeni işokulunu kurdular.

Lunaçarski, eğitim emekçilerinin ve yüksek okul öğrencilerinin Samara'daki toplantısında (1 Ocak 1924) Sovyet öğretmenini insan kişiliğinin mühendisi, yapıcısı olarak nitelendirdi. Öğretmen, «görkemli, çok nazik hücreyi, onsuz toplum anlamsızdır, yani insan kişiliğini inşa eden en nazik mühendistir» (Lunaçarski 1925, s. 26). Fakat insan ruhunun bu mühendisine, öncelikle komünizmin görüşleri, devrimin görüşleri tanıtılmalıdır. Şöyle diyordu Lunaçarski: «Biz her öğretmenin Komünist Partisi üyesi olmasını talep etmiyoruz; fakat Partimizin temel görüşlerini, Büyük Le-

nin'in görüşlerini, devrimimizin akışını ve amaçlarını mümkün olduğu ölçüde iyi tanımalıdır. Bu her öğretmen için mutlaka zorunludur. Şu açıkca söylenmelidir: Bu görkemli ve insani gerçek amaca sempati duymayan kişi, her zaman kötü bir öğretmen olacaktır» (Lunaçarski 1925, s. 47).

1923'de Pravda, en iyi öğretmenler için Tüm Rusya yarışması düzenledi. Yarışmanın tanıtılmasında Pravda, okuyuculara öğretmenlerin hangi ölçülere göre değerlendirileceği konusunu şöyle açıklıyordu: Öğretmen çok zor koşullar altında ders vermeyi ve organize etmeyi kavramışsa; öğrencilere okulu sevmeyi öğretmişse; okulu üretimle bağlantı içine koymuş ve aktif olarak toplumsal yaşama katılmışsa; dinsel önyargılarla mücadele etmişse; sendikaların örgütlenmesinde yardımcı olmuş ve en iyi ekonomi yönetimi yöntemleri göstermişse; bu öğretmen en iyi öğretmen kategorisine girer (Krş. «Pravda» 1923).

Yarışmanın düzenleyicileri, en iyi öğretmenleri ödüllendirmeyi amaçlayan Pravda'nın yanında, Eğitim Halk Komiserliği, Politik Aydınlatma Komisyonu, Eğitim Emekçileri Merkez Komitesi, büyük tüm Sovyet yayınevleri ve «Marksizmin Çığır Açıcıları Arasında» adlı dergi idi. Bu derginin yazı kurulu, çocuklara materyalizm ruhuyla ders veren, köyün kültürel geriliğine karşı sürekli olarak mücadele eden, dinsel ve diğer önyargılara karşı çıkan, işçi ve köylü ittifakını pekiştiren, işçi-köylü hükümetinin kararlarını inançla yaşama geçiren öğretmenin en iyi öğretmen olduğunu yazıyordu (Krş. «Pravda» 1923 a). Bu türlü yarışmalar, öğretmene talepler yöneltti, onu harekete geçirdi; yeni işlevlerin üstesinden gelmesine teşvik etti.

Öğretmenlerin örgütlenmesi, onların politik - ideolojik yeniden eğitilmeleri konusunda Komünist Partisi'nin çok yönlü çalışmasının taçlanması, 1925 Ocak ayında yapılan öğretmen kongresinde cereyan etti. Bu kongre, öğretmen kitlesinin bir dönüm noktası oldu. Öğretmenler, artık Parti ve Sovyet İktidarı ile birlikte çalışmaya başladılar.

Komünist Parti'nin öğretmenleri birleştirmek ve örgütlemek, onların politik-ideolojik yeniden eğitilmeleri konusunda çok yönlü çalışmasının taçlanması, 1925 Ocak ayında yapılan Birlik Öğretmenleri Kongresi idi. Bu kongre, öğretmenlerin dönüm noktasını sonlandırdı: Öğretmenler, artık Parti ve Sovyet iktidarıyla birlikte çalışıyorlar.

Hem kongre, hem de onu hazırlayan ve tüm öğretmenleri kapsayan politik kampanya, öğretmenlere toplumsal yaşamdaki ve sosyalizm için mücadeledeki kesin yerlerini almalarına yardım etti. Birlik Öğretmenleri Kongresi'nde eğitim dallarının tümü temsil edildi. Oy hakkı olan 1559 delegenin % 72'si kırsal kesimde, % 28'i kentsel bölgelerde çalışıyordu. Delegelerin % 59'u, 30 ve daha fazla yaşta; ancak % 7'si 23 yaşın altındaydı. Sovyet iktidarının 8 yıllık döneminde pedagojik faaliyete devrim öncesi başlamışların, öğretmenlerin esas kitlesini oluşturduğu demekti.

Öğretmen kongresi, yalnız geçmişin hesabını çıkarmakla kalmadı, aynı zamanda Sovyet öğretmeninin yaşamında ve çalışmasında, komünist toplumun kuruluşunda ilkokul öğretmenlerinin çalışmasına büyük bir önem vererek, yeni bir dönem açtı.

Kongre, belli bir öğretmen kesiminin devrime karşı düşmanca ya da yarı düşmanca tavırlarına son verdikten sonra, öğretmenleri sosyalist toplumun geniş tarihsel yoluna çekti. Öğretmenlerin bu gelişmesini Krupskaya, çok kısa bir biçimde şöyle dile getirdi: «İlk yıllarda suç, kuşkusuz öğretmende değildi, bu onun şanssızlığı idi. Öğretmen bir karmaşanın içine düşmüştü; Sovyet iktidarının ne olduğunu, onunla hareket edip etmemesi ya da ona karşı mücadele edip etmemesi gerektiğini bilmiyordu. Yavaş yavaş, ağır düşünüp taşınmayla, uzun acılarla kendi sorununu işçi sınıfının sorunu ile birleştirmesi gerektiği sonucuna vardı» (Krupskaya, 1925, s. 113).

Öğretmen kongresi, Sovyet öğretmeninin hangi yüksek toplumsal bilinç düzeyine ulaştığını, aktivitesinin nasıl bü-

yüdüğünü, öğretmenlerin büyük kesiminin Lenin'in talimatlarını benimsediklerini; öğretmenlerin çalışmasının yalnız okulla sınırlı kalmadığını; onun yalnız pedagog değil, aynı zamanda toplumsal iş yaptığını; geniş halk kitleleri arasında Komünist Partisi'nin ve Sovyet iktidarının görüşlerinin aktarıcısı olduğunu gösterdi.

Kongrenin en son, ama önemi açısından en önemli politik sonucu, Sovyet öğretmenlerinin Komünist Partisi'nin öncü rolünü tanıması idi.

1. Birlik Öğretmenleri Kongresi'nin bir deklarasyonunda şöyle deniyordu: «En büyük, tarihte eşi görülmemiş, tüm kapitalist dünyanın öldürücü kiniyle çevrili, onu her yönden çevreleyen tüm ve çeşitli türden cephelerde, onu adım adım pusuda bekleyen koşullar altında muzaffer olan bu partiye güveniyoruz. Tarih, güçlerin böyle bir denemesinin ve yaşamda yükselen toplumsal sınıfın iktidarının bir örneğini daha zor gösterecektir. Devrimin, emekçilerin kesin zaferi için mücadelenin, yeryüzünde yeni bir toplum yaratmanın emin ellerde olduğunu belirtiriz.

Sovyet ülkesinin yüzlerce partisiz öğretmeni adına, bizleri bu Birlik Kongresi'ne gönderen binlerce ilçe ve bölge toplantılarının her biri adına tüm dünyanın emekçileri önünde Partinin öncülüğünü kayıtsız şartsız tanıdığımızı açıklıyoruz. Komünist Partisi tarafından yönetilen Sovyet iktidarının emekçilerin gerçek gücünün, en geniş halk kitlelerinin gücü olduğunu biliyoruz.»

1. Birlik Öğretmenleri Kongresi'nden sonra yaşama geçirilen yeni aşama, öncelikle öğretmen ordusunun hızla artmasıyla nitelendirilmektedir. Devrimden önce 223 000 öğretmen vardı, şimdi 2,5 milyondan fazla. 1922'de 420 kişiye bir öğretmen düşüyordu, 1968'de 92 kişiye bir öğretmen düşmektedir. Bu niteliksel büyüme, önemli niteliksel değişmelerle bağlantılıdır. Otuzlu yılların sonlarına doğru Sovyet öğretim kurumlarında yetiştirilen öğretmenler çoğunluktaydı. Öğretmenlerin mesleki eğitimlerinde de değişmeler oldu. Daha

kapsamlı ve çok yönlü duruma getirildi. Birinci olarak şimdi çocuklarla ve işçi gençlerle kulüp çalışmaları yürüten büyük bir pedagoglar grubu ile kültür ve eğitim alanında uzmanlaşmış pedagoglar var. İkinci olarak öğretmen, dersdışı faaliyetlerin organizatörü oldu; okulu semtinin kültür merkezi durumuna getirdi.

Bunların hepsi, öğretmenin çalışmasını zenginleştirdi; yaratıcı pedagojik çalışmayı uyardı, yeni bir eğitim-öğretim yönteminin ortaya çıkmasını sağladı.

Otuzlu ve kırklı yıllarda öğretmenin bilimsel, pedagojik ve metodolojik niteliğinin yükselmesi için pekçok şey yapıldı. Otuzlu yılların sonunda ilerici pedagojik deneyimlerin alışverişinin yapıldığı öğretmeni sürekli eğitme enstitüleri kuruldu. Bugün Sovyetler Birliği'nde bu tür 78, ve Ukrayna'da 26 enstitü var. Diğer cumhuriyetlerde de bu türlü enstitüler kurulmuş durumda.

Büyük Anayurt Savaşı, Sovyet öğretmeninin çalışmasını çok sert bir denemeden geçirdi. Savaşın temel yükünü omuzlarında taşıyanlar öğretmenlerin öğrencileri idi.

Sovyet öğretmeninin ortaya koyduğu çalışmaya ve kahramanlığa, Parti, Sovyet halkı, tüm ilerici insanlık tarafından büyük değer biçildi. Parti, Lenin'in vasiyetini yerine getirdi, öğretmenin başarılarını tarihsel bir hareket olarak değerlendirdi.

Öğretmen, her yerde ve hergün yerel devlet organlarının özen ve ilgisini hissetmektedir. Lenin'in miraslarını yerine getirmede öğretmenin görüşünü sürekli olarak yükseltmek, ona uygun yaşam koşulları sağlamak, onun kültürel gereksinimlerini doyurmak gerekir.

SSCB Eğitim Bakanı M. A. Prokoyev, Öğretmenler Birlik Kongresi'nde yaptığı konuşmada haklı olarak, öğretmenin çalışmasının gittikçe bilim adamının çalışmasına benzediğini belirtti. Öğretmen, bilimdeki, toplumdaki ve tüm dünyadaki gelişmeyi dikkatle izlemektedir. Sürekli olarak değişen sayıda öğrenciyle, yeni olanak ve yeni gereksinim-

lerle uğraşmak zorundadır. Pedagojik deneyimleri artacaktır. Sosyalizm koşullarında öğretmenin pedagojik ve toplumsal faaliyeti, yeni ve anlamlı bir içerik kazanmıştır.

Öğretmenin sosyalist toplumda yerine getirmek zorunda olduğu yüksek görev, ondan kendi kuramsal ideolojik düzeyini yükseltmesini, pedagojik becerisini mükemmelleştirme doğrultusunda çalışmasını talep etmektedir. Onun tüm yaşamı ve tüm faaliyeti, onu öğrencilerine örnek olmakla görevlendirmiştir.

BÖLÜM VIII

LENİNİST MİLLİYETLER POLİTİKASI VE ULUSLARIN AYDINLATILMASI

LENİNİST MİLLİYETLER POLİTİKASININ ÖZÜ VE İLKELERİ

Tarih, burjuva demokrasisinin zaman zaman ulusal sürtüşmeleri hafiflettiğini ve çeşitli ulusların yanyana varlıklarını garanti ettiğini; ama ulusal çelişkilerin çözümüne ve tüm uluslara eşit gelişme hakkı sağlamaya hiçbir zaman ulaşamadığını göstermektedir.

Marksizm-Leninizm, ulusal sorunu sürekli olarak emekçilerin her türlü baskı türünden toplumsal kurtuluşları açısından ele aldı. Bu soruna sınıfsal açıdan somut-tarihsel olarak yaklaşma, Marx ve Lenin için karakteristiktir: Bu sorunun çözümünü kapitalizmin ortadan kaldırılmasıyla, insanın insan tarafından sömürülmesinin yokedilmesiyle bağlantı içine koydular.

Ulusal sorun, sömürülen ve ezilen halkların kurtuluşu, ulusal baskının ortadan kaldırılması, eşit haklara sahip olma, ekonomik ve kültürel geri kalmışlığın ortadan kaldırılması, her ulusun tüm yönlü gelişmesi koşullarının yaratılması; biçimine göre ulusal, içeriğine göre sosyalist olan bir kültürün çiçeklenmesi sorunudur.

Rus İmparatorluğu koşullarında ulusal sorun, en karmaşık ve en temel toplumsal ve politik sorunlara giriyordu. Ekim Devrimi'ne öngelen günlerde Lenin, şunu vurguladı: «Tarım sorunundan sonra Tüm Rusya devlet yaşamında, özellikle küçükburjuva halk kesimlerinde, ulusal sorun, özellikle büyük bir önem taşımaktadır» (Lenin 1962 e, s. 62).

Devrim öncesi Rusya'sında Rusların genel nüfusun ancak % 43'ünü oluşturdukları unutulmamalıdır. Rusya nüfusunun çoğunluğu, o zamanki terminolojiye göre «yabancı kavimler» idi. 1915'de Lenin şunları yazdı: «Dünyanın hiçbir yerinde ülke nüfusunun çoğunluğunun Rusya'daki kadar ezildiği görülmemiştir» (Lenin 1970 c, s. 306). «Yabancı kavimler», çaresizlik içindeydiler ve görülmedik baskı biçimlerine katlanmak zorundaydılar.

Rusya'nın toplumsal ve politik yaşamında ulusal sorunun büyük önemi, oldukça değişik şekilde biraraya gelen ulusal nüfusların farklı ekonomik, politik ve kültürel gelişmeleri, farklı yaşam koşulları, yaşam biçimleri ve ulusal gelenekleri bakımından birbirlerinden ayrılmalarıyla açıklanabilir.

Bu karmaşık koşullar altında tarihte ilk sosyalist devlet, çok uluslu bir devlet, düzinelerce farklı ulusları ve halkları birleştirmeyi başarmak zorundaydı.

Leninist milliyetler politikasının gerçekleştirilmesi, Büyük Ekim Sosyalist Devrimi'nin temel koşullarından biri ve başarının kaynağı idi.

«Çarlığın ruslaştırma politikası Çarlık ile eski Rusya'nın ulusları arasındaki uçurumu hızla artırırken; Menşevik ve Sosyal Devrimcilerin yarı-emperyalist politikası bu ulusların en iyi unsurlarının Kerenski rejiminden uzaklaşmasına yol açarken, Partimiz bunların bağımsızlık politikasına sempati duydu, bu ulusların geniş kitlelerini Çarlığa ve emperyalist Rus burjuvazisine karşı mücadelesinde destekledi. Kuşkusuz bu sempati ve destekleme, Ekim günlerinde Partimizin zaferini belirleyen önemli noktalardan birisiydi» (KPSS v rezoljucijah... 1954, s. 711).

Ekim Devrimi, Rusya halklarının ulusal ve sömürgecilik baskılarından kurtardı; Sovyetler Birliği'nin tüm uluslarının işçi ve köylüleri arasında karşılıklı güven ve dostça yakınlaşma ilişkileri oluşturdu.

Sovyet rejiminin ilk kararlarından birisi, 1917 Kasımında yayınlanan «Rusya Halklarının Hakları Deklerasyonu»

idi. Burada şu vurgulanıyordu: «Şu andan itibaren dinleriniz, geleneklerniz, ulusal ve kültürel kurumlarınız serbest ve dokunulmazdır.»

III. Tüm Rusya Sovyet Kongresi (23-31 Ocak 1918), Rus Sovyet Cumhuriyetinin özgür ulusların birliği temelinde ulusların Sovyet Cumhuriyetleri Federasyonu olarak onaylandığı, «emekçilerin ve ezilen halkların hakları deklerasyonu»nu karara bağladı ve yayınladı.

Sovyet düzeni, enternasyonalizm ilkelerine dayanan, tüm ulusların toplumsal yaşam alanında tam anlamıyla eşitliğini ifade eden; ulusal zıtlıkların aşılmasını, halkların dostluğunu geliştirmeyi ve pekiştirmeyi, sosyalist toplumun kuruluşunda kapsamlı ortak çalışmayı ve karşılıklı yardımlaşmayı dile getiren yeni ulusal ilişkilerin temelini attı.

Sosyalist ve çok uluslu devletin gelişmesi sürecinde yeni sorunlar ve görevler ortaya çıktı. Lenin, Partinin başarılı uluslararası politikasını ulusal sorunda sürdürdü.

«Rusya Halklarının Hakları Deklerasyonu»'nda ilân edilen milliyetler politikasının gerçekleştirilmesine Ekim Devrimi'nin ilk günlerinden itibaren başlandı.

Daha 1917 Aralık ayında Ukrayna'nın devlet olarak bağımsızlığının tanınması üzerine bir kararname kabul edildi; bu kararnamede Ukrayna'nın Rusya'dan tamamen ayrılması ya da federatif bir birlik üzerine Rus Cumhuriyeti ile görüşme yapma hakkı tanındı. Finlandiya, Ermenistan, Letonya, Estonya ve Belorusya'nın kendi geleceklerini belirleme hakkı da tanındı.

1917 - 1920 arasında Ukrayna, Belorusya; Türkistan Azerbaycan Sovyet Cumhuriyeti; Başkırt, Tatar, Dağıstan, Kazak Özerk Cumhuriyetleri ve bir dizi özerk ulusal bölgeler kuruldu. Bu dönemde Rusya halkları, Komünist Partisi'nin öncülüğünde ulusal ve kapitalist baskıdan kurtulma; uyumlu sosyalist uluslar ailesi içinde yaşama hakkı ve olanağı için mücadele ettiler. Rus işçi ve köylüleriyle birlikte tüm diğer ulusların emekçileri, Rus proletaryasının önder-

liğinde bu kahramanca mücadeleye katıldılar.

Lenin, Ukrayna'da devrimin sosyalist devrim temelinde gelişmesine dikkat etti. Sovyet Rusya emekçileri ile Ukrayna Cumhuriyeti arasındaki ilişkilerin pekiştirilmesini her yönden destekledi. 1919 Kasım ayında Lenin, RKP(B) Merkez Komitesi Politbürosu'nun ve Plenumu'nun onayladığı Ukrayna Sovyet iktidarı üzerine bir karar taslağı hazırladı (Krş. Lenin, 1969, s. 148 ve devamı). VIII. Tüm Rusya RKP(B) Konferansı, kültürün gelişmesi üzerine önemli tezler içeren bu kararı benimsedi. «Ukrayna kültürü (dil, okul vb.) yüzyıllar boyunca Çarlık ve Rusya sömürücü sınıfı tarafından baskı altında tutulduğu için RKP Merkez Komitesi, tüm parti üyelerine Ukrayna dil ve kültürünün serbestçe gelişmesi için tüm engellerin ortadan kaldırılmasına tüm araçlarla katkıda bulunmaları sorumluluğunu vermektedir. Ukrayna'nın geri kalmış kısımlarında yüzyıllar boyunca süren baskı nedeniyle ulusal eğilimler görülse bile, RKP üyeleri, bunlara karşı büyük bir sabır ve basiret göstermeli; onlara Ukrayna ve Rusya emekçi kitlelerinin çıkarlarının uyuştuğunu açıklamalıdırlar...» (KPSS v rezoljucijah... 1954, s. 459).

Parti Konferansı, RKP üyelerinin Ukrayna'da Ukrayna dilini ikinci plana iten her türlü girişimlere karşı çıkmak zorunda olduklarına, Ukrayna dilini emekçi kitlelerin komünist aydınlatılması için bir araç yapmalarına dikkati çekti.

Lenin, Büyük Ekim Sosyalist Devrimi'nin etkisi altında Asya'da gelişmeye başlayan ulusal kurtuluş hareketinin Orta Asya Halklarının yaşamı için ne kadar büyük bir rol oynayacağı konusuyla yakından ilgilendi. Kızıl Ordu, Kolçak ve Dutov'un Beyaz Ordularını yenince, Türkistan ile merkezi Rusya arasında normal bağlantı kurulunca Lenin, Türkistan komünistlerine bir mektup gönderdi. Mektupta şöyle deniyordu: «Türkistan halklarıyla doğru ilişkilerin oluşturulması, abartmadan söylenebilir ki, Rus Sosyalist

Federatif Sovyet Cumhuriyeti için çok büyük tarihsel bir önemdedir.

Tüm Asya, tüm sömürgeler, milyonlarca insan için işçi ve köylülerin Sovyet Cumhuriyeti'nin güçsüz, bugüne kadar ezilen halklara karşı ilişkisi pratik bir anlam kazanacaktır» (Lenin, 1969 a, s. 122).

Komünist Partisi ve Sovyet Hükümeti, ulusların egemenliği ve eşit haklara sahip olduğu ilkesinin tutarlı bir biçimde gerçekleştirilmesinin, ulusların ayrılmasına ve ulusal zıtlıkların güçlenmesine yol açmayacağını; tersine proletarya enternasyonalizmi ilkelerine göre gerçek birleşmelerini sağlayacağını biliyordu. Lenin'in milliyetler politikası sayesinde çok uluslu sosyalist devletin oluşturulmasında ortaya çıkan çelişkiler ve dev zorluklar aşıldı.

Çarlık, Rusya'da yaşayan halklar arasında az dedikodu tohumu ekmedi ve onları çatışmalara sürüklemedi. Geriye bıraktığı miras, yalnız pekçok ulusun ekonomik ve kültürel geriliği değil, aynı zamanda uluslar arasında kavga idi. Tüm bunları acılı sınıf mücadelesi sırasında kaldırmak, halklar arasında yeni, sosyalist ilişkiler oluşturmak gerekiyordu. Böyle ilişkilerin oluşması, sosyalist ulusların gelişmesiyle, toplumda derin sosyo-ekonomik ve zihinsel değişmeyle, pekçok ulusun yeniden doğuşuyla sıkı sıkıya bağlıydı.

Lenin, geri kalmış halkların sosyalizme geçişini pratik olarak gerçekleştirmek, ve bu arada kapitalist gelişme yolundan kaçınılması programını tarihi bir görev olarak ortaya koydu. Bu görev, Ekim Devrimi'nin çok büyük bir ülkenin, Lenin'in deyimiyle «çeşitli kısımlarının aynı zamanda çeşitli gelişme aşamalarından geçebilecekleri» (Lenin 1961 h, s. 509) bir ülkenin halkları tarafından yapılmış olmasından çıkıyordu.

Pekçok halkın karakteristiği, ataerkil akrabalık topluluğu olmalarıydı. Rusya'nın Orta Asya, Sibirya, Uzak Kuzey, Kuzey Kafkasya vb. gibi geri kalmış kıyı yörelerinin ekono-

mik ve kültürel geri kalmışlığından söz edildiğinde, bu geri kalmışlığın derecesini mutlaka göz önünde bulundurmak gerekir.

Rusya'da Rus ulusuna giren tüm uluslar ve halklar, Çarlık döneminde çok ağır bir ulusal baskı altında idiler; onların ekonomik ve kültürel gelişmesi engellendi. Fakat ataerkil akrabalık topluluğu ve feodal düzen içinde yaşayan halkların durumu, özel bir durum gösteriyordu. Uzak Kuzey'in 26 halkı, örneğin Samotyenler, Çanteler, Mensenler, Evekenler, Koryakenler, Çutkenler vb., çoğunlukla dış dünyadan kopuk göçebe bir yaşam sürdüren akraba topluluğu koşullarında yaşıyorlardı ve istisnasız okuma-yazma bilmiyorlardı. Bazı Orta Asya ve Kafkasya halkları da benzer durumdaydı. Feodal gelişme aşamasında bulunuyorlardı; ama ataerkil akraba topluluğunun kalıntılarından kendilerini henüz kurtaramamışlardı. Fakat ekonomik ve kültürel geri kalmışlık dereceleri farklıydı. Kuzey Kafkasya ve Dağıstan'daki pekçok halk kapitalizm öncesi aşamayı geçmişlerdi. Volga bölgesi halkları; Başkırtlar, Çavuşlar, Mariler, Udmurtenler, Mordvinenler vb., büyük bir yoksulluk ve kronik açlık ve hastalık içinde yaşıyorlardı.

Bunun yanında diğer uluslar; Ukraynalılar, Beloruslar, Letonyalılar, Litvanyalılar, Estonyalılar, Ermeniler vb., çoktan kapitalist gelişme içindeydiler. Ulusal baskı altında acı çekmelerine rağmen, ekonomik ve kültürel açıdan Rus halklarından çok az ayrılıyorlardı.

Farklı ulusal, ekonomik ve kültürel gelişme düzeylerini göz önüne alarak Lenin, ulusal kenar bölgelerin somut koşullarının özelliklerini kesin olarak göz önünde bulundurulmasını talep etti. Ulusal kenar bölgelerinde. Sibirya ve Volga bölgesi halkları arasında yapılan çalışmanın bunların «yavaş yavaş, dikkatli, sistematik bir biçimde sosyalizme geçişlerini güvence altına alacak şekilde yürütülmesi görüşünü her zaman savundu (Lenin, 1961 g, s. 328).

Sovyetler Birliği'nde sosyalizmin kuruluşunda elde edi-

len deneyimler ve diğer sosyalist ülkelerin deneyimleri, sosyalist düzenin ve ulusal sorunun enternasyonalizm ilkelerine göre doğru çözümünün ulusların ve halkların yeniden doğuşunun ve tüm yönlü gelişmelerinin temeli olduğunu göstermektedirler. Sosyalist devrim, Rusya halklarının ezilmesine ve haklardan yoksun oluşlarına son verdi. Halkları baskıdan kurtardı, onlara egemenlik ve gelişme hakkını garanti etti. Yalnız tüm ulusların yasa önündeki formel eşitliğini onaylamakla kalmadı, aynı zamanda ekonomik, politik ve kültürel alanlarda eşitliğin gerçekleştirilebilmesi koşullarını yarattı. Devrim, tüm ulusların, halkların, ve etnolojik grupların, emekçilerin tüm yönlü kişilik geliştirmeleri için geniş bir yol açtı. Sömürgecilik ideolojisi ve pratiğinin maskesini indirdi; o zamanki Çarlık Rusya'sının kenar bölgelerindeki ulusların halklarına, hâlâ göçebe olarak yaşayan ve yarı-ataerkil, yarı-feodal yaşam süren, hattâ akrabalık topluluğu içinde bulunan Orta Asya, Kafkasya ve Sibirya halklarına sosyalist kültürün tepe noktalarına ulaşmalarına yardım etti. Hastalık ve ölüme mahkûm edilmiş pekçok halk, gözlerini yeni yaşama açtılar.

Kısa bir süre içinde toplumsal ilişkilerde kökten değişmeler oldu. En göze çarpanlardan birisi, yeni toplumun kuruluşuna kadınların da çekilmesiydi.

Sovyetler Birliği halklarının toplumsal kurtuluşları ve gelişmelerinde eğitimin ve halkı aydınlatmanın rolü, yeterince değerlendirilemedi.

EĞİTİM ALANINDA LENİNİST MİLLİYETLER POLİTİKASI İLKELERİNİN GERÇEKLEŞTİRİLMESİ

Eğitim alanında ulusların baskı altına alınması, öncelikle Rus olmayan halkların ruslaştırılmasında, ulusal okullarda anadilde ders verme yasağında ve ulusal kültürlerin gelişmesi yoluna çıkartılan olası tüm engellerde kendini gösteriyordu.

Büyük Ekim Sosyalist Devrimi, ulusal ve sömürgeci boyunduruk zincirlerini kırdı; Rusya'nın tüm halklarına ilerleme yolunu, biçimine göre ulusal, ama içeriğine göre sosyalist kültürü yaratma yolunu açtı.

Rusya halkları, okullarda ve diğer eğitim kurumlarında anadilde öğretim; ders kitaplarını, çocuk kitaplarını vb. kendi dillerinde çıkarmaları ve kendi ulusal öğretmen kadrosu oluşturma hakkını elde ettiler.

Ulusal bir okulun kurulmasında en büyük zorluk, aynı zamanda maddi temelin yaratılması, ulusal pedagoji kadrosunun yetiştirilmesi, ders kitaplarının ve ders araçlarının anadilde yazılması, pekçok ulusun bu konularda ileri adım atmak zorunda olmasıydı.

Ülkenin pekçok ulusal bölgesinde Sovyet okulu, yoktan varedilmek zorundaydı: Öğrenciler için ne okul binası, ne okul kayıt defterleri, ne öğretim araçları, ne de okul araçgereçleri vb. vardı. Dini okullar, hemen hemen toprak evlerden ve çadırlardan ibaretti. Bunlar, yeni okul için asla kullanışlı değildi. Fakat sayısız göçebe halkın okulları için yalnız okul binaları değil, aynı zamanda yatılı okullar gerekliydi. Bu olmadan halkın eğitimini düşünmek olanaksızdı. Aynı zamanda karşı-devrimci gelenek ve göreneklere dayalı direnişin de ortadan kaldırılması gerekiyordu.

Ulusal okulun kurulması ve gelişmesinde başka özellikler ve zorluklar da vardı. Bunlara Büyük Güç Şovenizmi, ilkel «enternasyonalizm» ve yerel milliyetçilik giriyordu. İlkel «enternasyonalizm», Büyük Güç Şovenizminin özel bir biçimi idi. Özü, birlik okulu ilkesinin okullarda dersin yalnızca Rusça verilmesi biçiminde ortaya konması gerektiği anlayışından oluşuyordu.

Eğitim Halk Komiserliği'nin 1917-1920 yıllarına ilişkin bir raporuna göre böyle bir «enternasyonalizm», Çarlığın ruslaştırma politikasına benziyordu. Bu raporda şöyle deniyordu: «İlk defa son zamanlarda Çarlığın zincirlerinden Sovyet iktidarı tarafından kurtarılan halklara bir sürü hak-

sızlık ve acı hastalıklar getiren Rusya Sosyalist Federatif Sovyet Cumhuriyeti'nin milliyetler politikasını bu kabaca kavramamayı ortadan kaldırmaya başladık. Artık şimdi yerel eğitim birimleri, Rusça konuşmayan halkların, Rus emekçiler gibi, kendi dillerinde eğitim-öğretim hakkı olduğunu, bu halkların eğitim ve öğretimine özen göstermenin kendilerinin en çok sorumluluk gerektiren görevleri olduğunu kesin olarak kavramış bulunmaktadırlar» (Narodnyj Komissariat prosveşçenija, 1920, s. 90).

Ulusal cumhuriyetlerde ve müslüman halkın yaşadığı çevrelerde din adamlarının şiddetli direnişlerinin aşılması gerekiyordu. Halkın büyük bir kesiminin dinsel önyargılarına karşı mücadele özellikle esnek hareket edilmesi, geçici bir süre için dini okullarla yetinilmesi gerekiyordu.

Ulusal alanların çoğunda Sovyet okulunun çok zor koşullar altında kurulması durumunda kalındı. Halkın tamamı okuma-yazma bilmiyordu; cahil ve ürkekti; kültürel yetenekleri hemen hemen yoktu. Bu çok karmaşık ve zor koşullar altında tüm Sovyet Rusya halklarının anadilde eğitim-öğretimi için temel oluşturma yolunda muazzam çabalar gösterilmeliydi.

Hem ulusal cumhuriyet ve özerk bölgelerdeki eğitim-öğretimde, hem de eğitimin gelişmesinde, özellikle de anadilde ders görülen okullarda, en büyük rolü, Komünist Partisi'nin milliyetler politikasının yol göstericisi olan Ulusal Azınlıklar Sorunları Halk Komiserliği oynadı.

20 Ekim 1918'den önce Rus olmayan halkların eğitim sorunlarının çözümüyle ilgilenen bir organ Eğitim Halk Komiserliği bünyesinde yoktu. Ulusal komiserliklerle bağlantısı başlangıçta tek tüktü.

1917-1918 yıllarında Ulusal Azınlıklar Sorunları Halk Komiserliği, Rus olmayan ulusların eğitim sorunlarıyla ilgilendi. Ulusal komiserlikler ve birimleri bu halk komiserliğine bağlıydı. Bu yolla Halk Komiserliği, her ulusun tari-

hi geçmişinin özelliklerini, yaşam koşullarını, kültürel düzeylerini, gelişmelerinin boyutlarını ve taleplerini göz önünde tutma olanağı elde etti.

Kurulan ilk ulusal komiserlikler, Polonya Komiserliği (1917), Litvanya Komiserliği (Kasım 1917) ve Belorusya Komiserliği (Ocak 1918) idi. Rusya'nın batı kıyı bölgeleri bu dönemde birinci derecede önem kazandığı için bu komiserlikler, diğerlerinden daha önce kuruldu. Çünkü bu bölgeler, Alman emperyalizmine karşı mücadele alanları idiler. Yerel burjuvazi, burada Alman emperyalizminin temsilcisi olarak ortaya çıktı. Bu nedenle buralardaki emekçilere politik-ideolojik bir direnme sağlayacak, onları hem Alman sömürgecilere, hem de onların ajanlarına karşı - yerel burjuva milliyetçileri - harekete geçirebilecek organların kurulması gerekiyordu.

1918 Mart ayında Letonya'nın Alman askerlerince işgal edilmesinden sonra Ulusal Azınlıklar Sorunları Halk Komiserliği bünyesinde Letonya Komiserliği oluşturuldu. Mayıs 1918'de diğer bölümler kuruldu: Ukrayna, Kırgız, Çavuş vb.

Ulusal Azınlıklar Sorunları Halk Komiserliği'nin görevi, emekçiler arasında kitlesel ajitasyonlar düzenlemek ve Komünist Partisi'nin milliyetler politikasını tanıtmaktı. Bununla bağlantı içinde kitlelerin aydınlatılması gerekiyordu. Tüm ulusal komiserlikler ve birimleri, faaliyet alanlarını oldukça genişletmeliydiler: Mültecilerin bakımı, yalnız politik değil, aynı zamanda bilimsel ve sanat kitaplarının yayınlanmasıyla ilgilenmek.

Ulusal Azınlıklar Sorunları Halk Komiserliği bünyesinde birbiri ardına çeşitli halkların kültür ve eğitim bölümleri oluşturuldu. Bu, onun faaliyet alanını sürekli olarak genişletti ve bir «Eğitim Bakanlığı» durumuna getirdi.

Şubat 1918'de Ulusal Azınlıklar Sorunları Halk Komiserliği meclisi oluşturuldu. Burada özellikle Polonya, Litvanya, Belorusya ve Müslüman Komiserlikleri temsilcileri yer aldılar. Meclisin Nisan 1918 oturumunda özellikle okul-

dışı eğitim (yetişkinler eğitimi) sorunu ele alındı. Bu oturumda tek tek ulusların eğitim düzenini Ulusal Azınlıklar Sorunları Halk Komiserliği'nin eline verilmesi kararı alındı; bu alandaki ulusal komiserliklerin işlevi şu şekilde belirlendi:

«1. Hiç okuma-yazma bilmeyenler için okullar açılması;

2. İşçi ve köylülerin politik temel bilgileri kazanabilecekleri emekçi kulüplerinin kurulması; gazete çıkarılması, kitaplık kurulması vb.;

3. Halk üniversiteleri açmak;

4. İlköğretim alanında eğitmenler için kurslar düzenlemek;

5. Gezici tiyatro, müzeler ve sergiler vb. oluşturmak» (Pesikina Narodnyj Komissariat... s. 72).

Mayıs 1918'de Ulusal Azınlıklar Sorunları Halk Komiserliği, her ulusal komiserlikten bir temsilciyi devlet eğitim komisyonuna göndermek suretiyle, Eğitim Halk Komiserliği ile ilişkiye geçti. Hemen bundan sonra ulusal komiserlikler ile yerel bölümleri ya da bölgelerde ve vilayet merkezlerinde eğitim komiserlikleri arasında bağ kuruldu.

Ulusal komiserliklerin yerel temsilcileri, eğitim şuraları çalışmalarına katıldılar.

Mayıs 1918'de Ulusal Azınlıklar Sorunları Halk Komiserliğinde tüm ulusların kültür ve eğitim birimleri temsilcilerinden milliyetlerin eğitim ve öğretim alanındaki faaliyetlerini koordine etmekle sorumlu bir organ oluşturuldu.

Daha 1918'in ilk yarısında yerel düzeyde okuldışı eğitimin (yetişkinler eğitimi) organizasyonu ve ulusal kültür kadrolarının (öğretmenler, okuldışı alanlarda çalışanlar vb.) yetiştirilmesi için çok şey yapıldı.

Müslümanlar Komiserliği Eğitim Bölümü, Ufa, Orenburg, Astragan, Samara ve diğer kentlerin müslüman öğretmenleriyle bağ kurdu. Türk-Tatar halkları arasında sosyalist görüşlerin yaygınlaştırılmasını organize etti; Rus yerli okullarını, müslüman çocukların gittikleri mektepleri ve medre-

seleri devlet eğitim komisyonunun ortaya koyduğu ilkelere göre yeniden düzenleme hazırlıklarına başladı.

Mayıs 1918'de Müslümanlar Komiserliği Eğitim Bölümü, Kazan'da büyük bir Tatar Öğretmenler Kongresi'ni topladı; Haziranda müslüman öğretmenler Tüm Rusya Kongresini, müslüman okul öğretmenleri yetiştirme kursları düzenledi. Bölüm bünyesinde müslüman bir üniversite, oriyantalist bir müze vb.nin kurulması sorunlarıyla ilgilenecek bilimsel bir meclis oluşturuldu.

Kültür ve eğitim çalışması alanında Polonya, Litvanya ve Letonya Komiserlikleri çok büyük işler başardılar. Polonya Komiserliği, çeşitli okuldışı eğitim kurumları organize etti; Polonya okullarını RSFSC'deki birlik işokulu örneğine göre yeniden düzenlemeye hazırladı. Polonyalı okuma - yazma bilmeyenlerin ya da az bilenlerin ders gördükleri Moskova'da 7 kurs, kent kıyısında ise 30'dan fazla okul vardı.

Letonya Komiserliği, tüm kültürel kuruluş alanlarında çok yönlü çalışmalar yaptı. Kültür ve eğitim bölümü, yetişkinler için okullar ve kitaplıklar açtı; tiyatro vb. işlerle uğraştı. Letonya işçi kulubü pekçok kentte vardı: Vitebsk, Oryol, Yula, Kursk, Vorones vb.

1918 sonbaharında ulusal azınlıklardaki kültür ve eğitim alanındaki çalışma, Ulusal Azınlıklar Sorunları Halk Komiserliği çalışması ile Eğitim Halk Komiserliği çalışmasının daha iyi organize edilmesi düzeyine geldi. Ulusal Azınlıklar arasında eğitim yöntemi üzerine yapılan ortak bir incelemenin sonucunda «Ulusal Azınlıkların Okulları Üzerine» bir karar alındı. Bu belge, RSFSC ülkesinde yaşayan tüm ulusların kendi anadillerinde ders verme, üstelik de birlik işokulunun ilk devresinde ve üniversitede, hakkına sahip olduklarını belirliyordu (Krş. «İzvestija Vcık», 1918).

Ulusal azınlıkları aydınlatmayla bağlantılı çalışma gittikçe arttığı için, Ulusal Azınlıklar Sorunları Halk Komiserliği, Eğitim Halk Komiserliği'ne ulusal azınlıkların eğitim-öğretim işleriyle ilgilenecek bir organın kurulması öne-

risinde bulundu. 29 Kasım 1918'de Eğitim Halk Komiserliği, Ulusal Azınlıklar Eğitim Bölümü oluşturma, bu bölümün ulusal azınlıkların tüm kültür ve eğitim-öğretim kurumlarının organize edilmesi, yönetilmesi işiyle ilgilenmesi kararını aldı.

Ulusal Azınlıklar Eğitim Birimi, Eğitim Halk Komiserliği tarafmdan 1919'da onaylanan «Yerel Düzeyde Ulusal Azınlıklar Eğitim Altbirimini Organize Etme Talimatnamesi» üzerinde çalıştı. Bu talimatnameye uygun olarak ulusal azınlıkların yaşadıkları yörelerdeki bölge, il ve ilçe icra komitelerinin halk eğitimi bölümlerinde ulusal azınlıklar eğitim-öğretim alt birimleri oluşturuldu.

Nisan 1919'a kadar bu bölüm, bazı durumlarda Ulusal Azınlıklar Sorunları Halk Komiserliği kültür ve eğitim bölümleriyle paralel çalıştı. Daha sonra Ulusal Azınlıklar Sorunları Halk Komiserliği'nin kültür ve eğitim alt bölümlerinin ulusal alt bölümler olarak Ulusal Azınlıklar Eğitim Halk Komiserliği Eğitim Bölümüne devredilmesi kararlaştırıldı. 14 alt bölüm vardı: Tatar, Ermeni, Polonya, Yahudi, Estonya, Çavuş vb. Tüm bu alt bölümler, yapılarına göre minyatür bir eğitim halk komiserliği idiler.

Ulusal Azınlıklar Eğitim Halk Komiserliği Eğitim Bölümüne iki görev verildi:

«1. Tüm bu geri kalmış ve Çarlık rejimince yıldırılıp çekingen yapılmış, Çarlar altında iki kat boyunduruk altında -kapitalist ve ulusal- kalmış halkların emekçilerinin bağımsızlığını uyandırmak; bugüne kadar kötürüm kalmış kültürel yeteneklerini canlandırmak, onlar arasında komünist bir eğitim-öğretimin gelişmesi için zorunlu koşulları yaratmak;

2. Tek tek uluslarda yapılan kültür çalışmalarında her karşı-devrimci zihniyetin sağlam temeli olan şovenist-milliyetçi ögelerin uzaklaştırılması; bu çalışmayı enternasyonal komünizm yoluna yönlendirmek» (Narodnyj Komissariat prosveşçenija, 1920, s. 90).

13 - 20 Ağustos 1919'da uluslar eğitim sistemi I. Tüm

Ruysa Danışma Toplantısı yapıldı. Toplantıya 180'den fazla delege katıldı.

Toplantının görevi, Rus olmayan halklar arasında ilköğretim alanında yapılan çalışmaların bilançosunu çıkarmak, ulusal okulun bundan sonraki gelişme yolunu göstermekti.

Bu danışma toplantısında ulusal azınlıklar arasında eğitim-öğretimin gelişmesi üzerine sert bir tartışma yapıldı. Bazı delegeler, Rus olmayan halkların ulusal kültür bağımsızlığı tanınmasını önerdiler. Toplantıya katılan delegelerin çoğunluğu, bu burjuva milliyetçi talebi şiddetle reddettiler.

Eğitim Halk Komiserliği tarafından Ulusal Azınlıklar Sorunları Halk Komiserliği ve Eğitim Halk Komiserliği temsilcileri arasından seçilen bir komisyon, danışma toplantısının belgelerine dayanarak, «Rus Olmayan Halkların Eğitim Düzenlerinin Organize Edilmesi Talimatnamesi» taslağı üzerine çalıştı. Taslak 1919 Eylül sonunda Eğitim Halk Komiserliğince onaylandı. Bu «talimatnameye» uygun olarak ulusal azınlıkların eğitim düzenlerinin yönetimi tamamen Eğitim Halk Komiserliği'ne devredildi.

1919 - 1920 yıllarında Tatar, Kırgız, Urdu, Çavuş ve diğer halkların özerklikleri ilân edildi. Özerk ulusal cumhuriyetlerin ilân edilmesiyle ilköğretimin yönetimi bu cumhuriyetlerin eğitim halk komiserliklerine aktarıldı.

Özerk bir Sovyet cumhuriyetine dahil olmayan ya da Rus halkıyla aynı bölgede yaşayan diğer ulusal azınlıkların ilköğretimi, bundan sonra da RSFSC Ulusal Azınlıklar Halk Komiserliği tarafından yönetildi.

1917 - 1920 yılları arasında pekçok ulusal cumhuriyette ve özerk bölgelerde biçimsel açıdan ulusal, içerik bakımından sosyalist kültürün temeli atıldı, ulusal Sovyet okulunun kuruluşu için temeller ortaya kondu. Yeni okul, tüm ulusal bölgelerde birlikli ilkeler temelinde yükseldi; her yerde birlikli, tutarlı demokratik Sovyet ilkokulu anadilde ders vermeye başladı. Ulusal cumhuriyetlerin ve özerk bölgelerin

öğretim programlarındaki farklılıklar, halkların somut yaşam özelliklerinden, özellikle de eşit olmayan kültürel gelişme düzeyinden kaynaklanıyordu. Bu farklılıklar geçici idi. Tüm ulusal cumhuriyetlerde ve bölgelerde, Rus bölge ve vilayetlerinde eğitim düzeninin devrimci düzenlenmesinde elde edilen deneyimlerden geniş ölçüde yararlanıldı; Rus ulusunun ve Rus işçi sınıfının desteği alındı.

Sayısız olgu, tüm ulusal cumhuriyet ve bölgelerde öğretim program ve planlarının genel pedagojik ilkelere dayandığını kanıtlamaktadır.

17 yaşına kadar tüm çocukların genel politeknik eğitimden geçirilmesine ilişkin Partinin program talebini hızla gerçekleştirmek için ülkenin merkezi yörelerinde ne ekonomik, ne de örgütlenme koşulları vardı. Başka anlatımla dokuz sınıflı birlik okulunu gerçekleştirmenin koşulları yoktu. Pekçok ulusal cumhuriyet ve bölgelerde 1. devre okul öğretimini hızla gerçekleştirecek koşullar hazır değildi. Bu nedenle 1917 - 1920 yılları arasında 1. devre okulu, bu bölgelerde bir sınıflı ya da iki veya üç sınıflı okul olarak kuruldu. Böylece daha sonraki eğitim-öğretimin temeli olarak tamamen elemanter öğretim güvence altına alındı.

Ulusal cumhuriyetlerde ve bölgelerde Sovyet okulunun kuruluşunda bir özellik, okul ağının hızlı temposuydu. Çünkü kültürel açıdan ilerlemiş ülkenin merkezi yörelerine erişmek ivedi bir zorunluluktu.

Geri kalmış ulusal bölgelerde Sovyet okulunun gelişmesi için bir karakteristik de ilk sınıflardaki anadilde dersin ileri sınıflardaki Rus dilinde yapılan dersle birleştirilmesi zorunluluğu idi. Çünkü matematik, fizik, kimya ve biyoloji ders kitaplarının hazırlanması bu dönemde aşılmaz zorluklar ortaya çıkarıyordu: Alfabe yoktu, yazı dili yoktu; ulusal bilim kadrosu yoktu, ilk dönemlerde dil olanakları çok sınırlı idi vb.

Komünist Partisi X. Parti Kurultayı (1921), Leninist uluslar politikası anlayışı içinde, Rus olmayan kitlelere iler-

lemiş merkezi Rusya'ya yetişmeleri için yardım etme: Sovyet eğitim düzenini kendi bölgelerinde bu halkların ulusal yaşam koşullarına uygun düşecek biçimde geliştirip pekiştirmelerine yardım etme; anadilde gazete, okul, tiyatro ve kulüp, kısacası tüm kültür ve eğitim kurumları kurup geliştirmelerine yardım etme görevini üstlendi.

Genelde ulusal eşitsizliğin ve özelde de kültürel eşitsizliğin ortadan kaldırılması, tarihsel olarak oluşmuş ekonomik eşitsizliğin ortadan kaldırılmasına bağlıydı. «Rus olmayan 65 milyon nüfustan şu ya da bu ölçüde endüstri kapitalizminden geçmiş olan Ukrayna, Belorusya ve Azerbaycan ile Ermenistan'ın bir kısmı dışarda bırakıldığında, yaklaşık 25 milyon nüfus, Türk halklarından (Türkistan, Azerbaycanın bir kesimi, Dağıstan, Tatarlar, Başkırtlar, Kırgızlar vb.) oluşuyordu. Bu halklar, kapitalist gelişmeden geçmemişlerdi, ya hiç ya da hemen hemen hiç bir endüstri proletaryasına sahip değillerdi. Çoğu durumda hayvancılık ekonomisi ve ataerkil akrabalık topluluk içindeydiler (Kırgızlar, Başkırtlar, Kuzey Kafkasya); çoğu yerlerde hayvancılık ekonomisi ve ataerkil akrabalık topluluğu (Kırgız, Başkırt, Kuzey Kafkasya) ya da yarı-ataerkil, yarı-feodal yaşam biçimi henüz tamamen aşılmamıştı (Azerbaycan, Kırım vb.); ama genel Sovyet gelişmesi akımının etkisine girmişlerdi» (KPSS v rezoljucijach... 1954, s. 559).

Parti Kurultayı şunu da saptadı: «Ulusal eşitsizliği ortadan kaldırmak, uzun bir süreçtir. Bu süreç, ulusal baskının ve sömürgeci uşaklığının kalıntılarına karşı azim ve inatla mücadele etmeyi gerektirir» (KPSS v rezoljucijah... 1954, s. 559).

Ekim Devrimi'nin ilân ettiği ulusların hukuksal eşitliği pratikte gerçekleştirilmeliydi; ama aşılması gereken bir sürü zorluk ve çelişki vardı. XII. Parti Kurultayı, bu zorluk ve çelişkilere dikkati çekti. Ulusal sorunu Lenin'in talimatları doğrultusunda ele aldı. Parti Kurultayı'nın ulusal sorun üzerine aldığı kararda şunlar belirtiliyordu: «Ekim Devrimi sa-

yesinde ulaşılan hukuksal eşitlik, halkların muazzam bir kazanımıdır. Fakat bu, kendi başına ulusal sorunu tamamen çözmüyor. Kapitalist aşamadan hiç geçmemiş veya hemen hemen hiç denecek derecede geçmiş, bu nedenle ekonomik ve kültürel bakımdan geri kalmış, kendi proletaryası hiç olmayan ya da hemen hemen hiç denecek derecede olan bir dizi cumhuriyet, ulusal eşitliğin onlara tanıdığı hak ve olanaklardan yararlanmaktan uzaktılar; dışardan uzun süre yardım almaksızın yüksek bir gelişme aşamasına ulaşmaları, bu şekilde ilerlemiş ulusları yakalamaları olanaksızdır. Bu fiili eşitsizliğin nedenleri, yalnızca halkların tarihinde değil, endüstriyel bakımdan gelişen merkezi bölgelerce sömürülen kenar bölgelerini yalnızca ham madde alanlarına dönüştürme amacı güden Çarlığın ve Rus burjuvazisinin politikasında yatıyordu» (KPSS v rezoljucijah... 1954, s. 713 ve devamı).

Leninist milliyetler programı başarılı bir biçimde yürütebilmek için ekonomik ve kültürel geri kalmışlığın, Büyük Rusya Şovenizminin daha önceki ulusal baskısının sonuç ve kalıntıları ve yerel milliyetçiliğin aşılması gerekiyordu. Bu nedenle Rusya'nın sayısız uluslarının eğitim-öğretim alanındaki temel görevini, kısa süre içinde geri kalmış halkların ekonomik ve kültürel atılımını sevk ve idare edebilecek, yetişkinleri ve yetişmekte olan kuşağı halkların dostluğu anlayışı içinde sosyalist yurtseverlik ve proleter enternasyonalizmi ilkelerine göre eğitebilecek, ulusal çekişme ve kavgaların tüm izleri ile milliyetçiliğin köklerini ortadan kaldırabilecek sayısız ulusal kadrolar yetiştirmek oluşturuyordu.

Geri kalmış ulusların kültürel atılımları yolunda büyük zorluk ve engeller vardı. Bunlar, genellikle ulusal cumhuriyet ve bölgelerde askeri işgalin ve iç savaşın - Ukrayna, Belorusya, Sibirya, Volga bölgesi, Kuzey Kafkasya ve Orta Asya - yol açtığı büyük tahribatla bağlantılı idi.

Bir okul ağı ve böylece de kültürel atılımın temelini yaratabilmek için, öncelikle ulusal öğretmen kadrosu yetişti-

rilmeliydi. Bu nedenle kadro yetiştirme, Parti ve Sovyet Organı'mn merkezi sorunlarındandı. Pedagoji meslek okulları, halk yüksek okulları ve pedagoji yüksek okulları açıldı. Bununla birlikte bu kurumlarda öğretmen kadrosunun yetiştirilmesine kadar beklenemezdi. Bu yüzden kısa süreli pedagoji kursları düzenlenmesi; öğretmenlerin yetiştirilmesinde tamamen elemanter genel eğitimle ve pedagojik öğretimle yetinilmesi gerekiyor.

Ulusal pedagoji kadrosunun yetiştirilmesi yanında en hızlı bir biçimde anadilde ders kitaplarının, ders araçlarının hazırlanması zorunluydu. Bu, çok zor görevlerden biriydi. Kendi yazı dili olmayan ulusal bölgelerde bu görev, başlangıçta kendisini çözümlenemez bir görev olarak gösterdi. Bu koşullar altında bir yazı dilinin yaratılması; - alfabenin gramerin, yazı dilinin temelleri - anadilde ders kitaplarının ve ders araçlarının yaratılması için zorunlu koşul idi. Anadilde ders vermeye geçiş, çözümü uzun süre alacak bir sorundu. Öte yandan bu geçiş, tek tek ulusların farklı kültürel düzeyleri nedeniyle aynı düzeyde yürümüyordu. Bazı ulusal cumhuriyetler - Ukrayna, Belorusya, Sovyet iktidarı kurulduktan sonra Gürcüstan ve Ermenistan vb. - ilkokuldan üniversiteye kadar tüm eğitim basamaklarında hızlı bir biçimde anadilde ders verilmeye geçilirken, pekçok ulus ve halklar buna ilk kez yirmili yılların sonunda başladılar. Anadilde ders kitapları 1927 - 1928 öğretim yılında, örneğin Urdu, Mari, Komi, Briot, Kasen okullarında ancak ilk iki sınıfta; Tatar, Çavuş ve Başkırt okullarında ilkokulların tüm sınıflarında vardı.

Bu dönemde pekçok işaretten oluşan ve çok zor olan Türk halklarının okullarında kullanılan Arapçadan yeni alfabeye geçiş başladı. Başlangıçta yeni alfabe, Latin harflerine göre düzenlendi. Bu, o zamanlar çok olumluydu; çünkü daha sonra Rusçaya geçmeyi kolaylaştırıyordu.

Ekim Devrimi'nden sonraki ilk on yılda Sovyetler Birliği halklarının gerçek kültürel atılımı için önkoşullar ya-

ratıldı. Ekonominin ülkenin endüstrileştirilmesi ve tarımın kolektifleştirilmesi temelinde sosyalist yeniden yapılandırılması, geçmişte geri kalmış ulusal kenar bölgelerin kültürel atılımını hızlandırdı.

XV. Parti Kurultayı direktifleri, geri kalmış ulusal yörelerin ekonomik ve kültürel gelişmesinin perspektiflerini ortaya koydu: «Ekonomik ve kültürel geriliklerini aşama aşama aşma zorunluluğundan hareket ederek ve buna uygun olarak ekonomi ve kültürlerinde hızlı bir gelişme temposunu öngörerek beş yıllık plan, geri kalmış ulusal kenar bölgelerin ekonomik ve kültürel atılımı sorunlarına özel bir dikkat harcamalıdır» (KPSS v rezoljucijah... 1954 a, s. 343).

İlk beşyıllık plan sonunda ülkenin eski endüstri alanlarında endüstri üretiminin kapsamı 2 kat artarken, ulusal cumhuriyetlerde ve bölgelerde 3,5 kattan daha fazla; Orta Asya cumhuriyetlerinde ise hemen hemen 5 kat arttı (Krş. Bratskoe sodruçestvo... 1964, s. 12).

Gelişme, birlikli bir ekonomik ve kültürel düzeye götürdü.

İlk on yılda, 1926'ya kadar, 9 yaşından itibaren okuryazarların Orta Asya cumhuriyetlerinde oranı %10-15, Tacikistan'da ancak % 3,7 iken; bu oran 1939'da, ikinci beşyıllık planın sonunda % 67 - 70'e ulaştı, Sovyetler Birliği'ndeki % 81'lik ortalamaya yaklaştı.

Burjuva sosyologlarının ulusal cumhuriyetlerde okuryazar olmamanın ortadan kaldırılması için 100 - 150 yıl gerektiğine ilişkin öngörülerinin ne kadar temelsiz ve pısırık olduğu ortaya çıktı!

Bu başarılar, Lenin'in bilimsel öngörüsü, yani geri kalmış halkların kapitalist gelişme aşamasından geçmeden ileri ülkelerin ve ulusların muzaffer proletaryasının yardımıyla sosyalizme geçebilecekleri öngörüsü kendisini kanıtladığı için olanaklı olmuştur.

Ulusal sorunun çözümünde Leninist strateji, Ekim Devrimi'ne öngelen günlerde gelişmiş ulusların gerisinde olan

Rusya'nın pekçok halklarının, iki onyıl içinde, onlarla birlikte sosyalizme geçişlerini, sosyalist toplumun kuruluşunu mükemmelleştirmeye aktif olarak katılmalarını sağladı.

Sovyetler Birliği'ndeki tüm halkların eğitim düzenlerinin gelişmesinde önemli bir aşama, 1934'de tüm Sovyetler Birliği için Leninist ilkelere dayanan ve SSCB'deki tüm halkların gerçek eşit eğitim-öğretimini ve birlikli genel eğitim düzeyini garanti eden birlikli bir eğitim sisteminin yürürlüğe konmasıydı.

SBKP XVIII. Parti Kurultayı, eğitim alanında gerçekleştirilen çok büyük başarıyı saptadı: SSCB halklarının kendi dillerinde genel ilköğretimin gerçekleştirilmesi, her aşamadaki okulların ve öğrenci sayısının artması. Tüm işçi ve köylüleri eğitimli kişiler yapma görevini ortaya koydu. Üçüncü beşyıllık plan, kültürel gelişme için çeşitli ulusal cumhuriyetlerde mevcut farklı kültür düzeylerini hızla dengelemeyi amaçlayan kapsamlı bir program öngördü. Bazı cumhuriyetlerde ilk ve ortaöğretim okullarında öğrenci sayılarında aşağıdaki artışlar öngörülüyordu: RSFSC, Ukrayna ve Gürcüstan SSC'lerinde yaklaşık % 25 - 30; Belorusya, Kırgız ve Kazak SSC'lerinde yaklaşık % 40 - 50; Azerbaycan, Özbekistan ve Ermenistan SSC'lerinde de yaklaşık % 55 - 70; Türkmenistan ve Taçikistan SSC'lerinde yaklaşık % 90.

Daha sonraki beşyıllık planlarda Sovyetler Birliği'ndeki tüm halkların eğitim düzeylerinin eşitlenmesi yolunda önemli adımlar atıldı. Fakat ulaşılan büyük ilerlemeye karşılık, halkların eğitim ve kültür düzeylerini dengeleme süreci bitmiş olarak ele alınamazdı.

Rusça dersi sorunu, ulusal okullar için yaşamsal bir sorun olarak kaldı. Çok uluslu Sovyetler Birliği ulusları ve halklarının birbirlerine yakınlaştırılması, önemli bir sorundu. Bu nedenle ulusal cumhuriyetlerin halkları ve toplumsal örgütleri, ulusal okullarda Rusça dersini gerekli gördüler. Rus dili, hiçbir baskı olmaksızın, giderek Sovyetler Birliği uluslarının ve halklarının birbirlerini anlamada ortak dil oldu.

Ulusal cumhuriyetler arasındaki ilişki ve ortak çalışma Rus dili olmadan olanaksız olduğu için uluslararası anlaşmada bir dile gereksinim ortaya çıktı. Böyle bir dilin yokluğu, çeşitli halkların temsilcileri arasındaki ortak çalışmada ciddi zorluklara yol açtı. Bu nedenle Sovyetler Birliği halklarının yarısından fazlasının anadili olduğu için Rus dili, uluslararası dil durumuna geldi. Ayrıca kendi dillerine benzediği için yaklaşık 50 milyon Ukraynalı ve Belorusyalı Rusçayı oldukça iyi biliyorlardı. Öte yandan Sovyetler Birliği'ndeki diğer halkların çoğunluğu Rusça konuşabiliyordu. Bunun dışında Rusça, Sovyetler Birliği halklarının kültür ve bilimlerinin gelişmesinde büyük bir rol oynamıştır.

Rusça, Sovyetler Birliği halklarının ileri sosyalist kültürlerinin dilidir. Bu dilde oldukça zengin bilimsel, teknik ve sanat literatürü yayınlanmaktadır. Bu nedenle Sovyet ulusları ve halkları Rusçanın yardımıyla pekçok halkın kültür hazinesini elde etmektedirler. Dünya halklarının yarattığı en iyi ve en değerli şeyleri, Rusça olarak okuyabilirler. Bu yüzden bu dil, uluslararası anlaşma dili oldu; bu nedenle Sovyet halklarınca öğrenilmektedir. Bu sayede Sovyet halkları kültürel ve deneyim alışverişi yapmaktadırlar. Bir halkın bilim ve kültür alanında yarattığı her şey, Rus dili sayesinde Sovyet insanının ortak malı olmaktadır. Bu nedenle 1938'de Halk Komiserliği Şurası ve SBKP(B) MK, «Ulusal Cumhuriyetlerin ve Bölgelerin Okullarında Rusçanın Zorunlu Olarak Okutulması» kararını aldılar.

Otuzlu yıllarda ulusal yazı dilinin Latinceden Rusçaya dönüştürülmesi, olumlu bir rol oynadı. Anadili Rus alfabesine göre öğrenme, Rusçanın öğrenilmesini kolaylaştırdı. Bu çalışma, 1940'da tamamlandı. Tarihsel olarak oluşmuş kendi ulusal dilleri olan bazı halklar (örneğin Gürcüler ve Ermeniler), yazı dillerini değiştirmediler. Böylece Lenin'in Ekim Devrimi'nden önce dile getirdiği, her Rus yurttaşının Rus dilini öğrenme olanağını elde edeceği zamanın da geleceği görüşü gerçekleşti.

Devrim sonrası yıllarda Rusça Sovyet Rusyanın hemen hemen tüm ulusal bölgelerinde temel edebiyat dili durumuna gelse de, bu dilin işlevi 1925'ten itibaren halk eğitimi sisteminde, okulda sınırlandırıldı. İlkokullarda ders, yerel anadille verilmeye başlandı. Bazı Birlik cumhuriyetlerinde liseler, hattâ yüksek okullar bile yerel ulusal dile göre yeniden düzenlendi. Fakat daha otuzlu yılların sonunda özerk ve ulusal bölgelerdeki küçük halklar arasında okulda, meslek okullarında ve yüksek okullarda yerel dillere sınırlama getirme çabası, kendisini hissettirdi. Bazı halklar, ilkokullarda da dersin Rusça olarak verilmesi isteğinde bulundular. Bu eğilim, savaş sonrasında daha da güçlendi.

Küçük halkların yazı dillerinin potansiyel olanaklarının oldukça sınırlı olduğu ortaya çıktı. Nüfusu 6 000 - 50 000 arasında olan halklar - Sovyetler Birliği nüfusunun onda üçünden fazlasını bunlar oluşturuyor - anadilde liseleri ve yüksek okulların kurulmasını gerçekleştiremediler, anadilde toplumsal-politik ve bilimsel literatür yayımlayamadılar. Rus halkları arasındaki artan ilişki ve Rus diline gittikçe artan hakimiyet, okulda dersi Rusça, anadili de bir ders olarak vermenin amaca uygun olduğunu ortaya çıkardı.

Uluslararası anlaşma dili olarak Rusçanın rolü, Birlik cumhuriyetlerinde okullar ağını dersi Rusça vermekle genişletmek çabasını oluşturdu. Tüm cumhuriyetlerde yoğun bir iki-dillilik, Rusçanın da ikinci dil olarak kullanılması gözlenmektedir. Aynı zamanda Birlik cumhuriyetlerinde ulusal edebiyat dillerinin yüksek öğrenim, bilim, teknik, edebiyat ve sanattaki rolü, gittikçe artmaktadır.

Sovyet halklarının çok yönlü yaşamı, kültürün ulusal gelişme biçimlerinin asla sınırlandırılmadığını göstermektedir. Ulusal biçimler yanında ülkemizde kültürün yeni, uluslararası biçimleri de gelişmektedir. Bu bağlamda Rus dilinin yeni işlevlerine değinelim: Ruslar için ulusal bir dil; fakat aynı zamanda Sovyetler Birliği'ndeki tüm halkların uluslararası dili, yani tüm Sovyet insanlarının anlaşma ve

ortak çalışma dili. «Rusça uluslararası anlaşmanın dili olma işlevini yukardan zorlandığı ve herhangi yapısal özellikle sahip olduğu için değil, tersine tarihsel nedenlerden ötürü görmeye başladı» (Demeriev/Proçenko, 1968, s. 124).

SSCB'de sosyalizmin kuruluşu ve diğer sosyalist ülkelerin deneyimleri, ulusların ve milliyetlerin politik ve toplumsal çok yönlü gelişmesini ancak sosyalizmin yarattığını açık-seçik göstermiştir. Çeşitli ulusların ekonomi ve kültürlerini ancak sosyalizm çiçeklendirebilir; enternasyonalizm ilkelerine uygun olarak onların ulusal devlet sistemini pekiştirebilir; dostça karşılıklı yardımlaşmayı ve dostluğu yaşama geçirebilir. Komünizmin kuruluşunda ortaya çıkan ulusal karşılıklı ilişki biçimleri, Sovyet Devleti ve Komünist Partisi tarafından Leninist milliyetler politikasının tutarlı olarak uygulanması ve proletarya enternasyonalizmi temelinde çözümlendi.

Parti, SSCB halklarının sosyalist kültürlerinin çok yönlü çiçeklenmesi doğrultusunda çaba göstermektedir.

SBKP programında şöyle denmektedir: «Kültürleri birbirlerine gittikçe yaklaşan ulusların ve halkların ideolojik birliği güçlenmektedir. Sosyalist ulusların gelişme tarihi, ulusal biçimlerin duragan olmadıklarını, tersine değiştiklerini, mükemmelleştiklerini ve birbirlerine yakınlaştıklarını; herşeyden önce de yeni yaşam koşullarıyla çelişen eski biçimlerden arındıklarını göstermektedir. Tüm Sovyet ulusları için ortak bir uluslararası kültür oluşmaktadır. Her ulusun kültür hazinesi, artan ölçüde uluslararası karakter taşıyan eserlerle zenginleşmektedir» (SBKP Programı, 1961, s. 109).

SBKP programında gelecekte de Sovyetler Birliği halklarının dillerini özgürce geliştirmeyi güvence altına alma, SSCB'de her yurttaşın herhangi bir dili konuşması ve çocuklarını bu dille eğitmesi ve onlara ders verdirmesinin garanti edilmesi, bir görev olarak ortaya konmaktadır.

Burada diller sorunu, sosyalist enternasyonalizm anla-

yışı içinde tutarlı bir biçimde çözümlenmektedir. Ne yazık ki bazı durumlarda Birlik cumhuriyetlerinde eğitimde şu ya da bu dili sınırlandırma eğilimi görülmektedir.

Sosyalist toplumun kuruluşunda Leninist milliyetler politikasını gerçekleştirme, geçmişte geri kalmış halkları bağımsız tarihsel yaratıcılığa teşvik etti. SBKP MK.'nin «Büyük Ekim Sosyalist Devriminin 50 Yılı»na ilişkin tezlerinde şöyle denmektedir: «Sosyalizm kuruculuğu süresince devlet olma özelliğine kavuştular, ekonomik ve kültürel geriliklerini aştılar; bilim ve kültürün en yüksek sosyalist biçimlerini elde ettiler. Bu zafer, devrim öncesinde feodalizm, hattâ ataerkil kabile topluluğu döneminde bulunan halkların kapitalizmden sosyalizme geçiş koşullarında bunlara ulaşmaları çok anlamlıdır. Sovyetler Birliği tüm halklarının kabul ettiği gibi, Rus işçi sınıfına ve Rus halkına da Leninist milliyetler politikasını gerçekleştirmede önemli bir rol düşmektedir» (Ekim Devriminin 50 Yılı, 1976, s. 4).

SSCB, çok uluslu yeni bir devlet tipidir. Burada yüzden fazla eşit haklara sahip bağımsız sosyalist ulus ve halklar, yıkılmaz bir dostluk ve sıkı bir ortak çalışma anlayışı içinde yaşamaktadır. Leninist milliyetler politikasının tutarlı bir biçimde uygulanması sayesinde Komünist Partisi, ulusal sorunun çözümünde ortaya çıkan muazzam zorlukları ve çelişkileri aşabildi.

Komünizm kuruculuğunda ortak çalışma cephesinde yeralan düzinelerce ulusları ve halkları içine alan Rusya Federasyonu'na bir göz atıldığında tarihte bir eşi daha görülmeyen ulusların, halkların kültürel atılımları hemen göze çarpacaktır.

Örneğin Uzak Kuzeyin halklarını ele alalım. Kuzeyin 26 tüm küçük halkları - Nensen, Mansen, Çanten, Nanai, Evenken, Samen, Koryaken vb. - devrim öncesinde yazı diline sahip değillerdi. Her halkta rusça bilen birkaç kişi vardı. Şamanların bilincinde doğa, toplum ve insan hakkında olumsuz, gülünç tasavvurlar kök salmıştı. Böyle bir düşün-

ce ilkel bir ekonomi biçimine denk düşüyordu.

Günümüzde Uzak Kuzeyin yedi ulusal bölgesinde 90 000'den fazla öğrencinin öğrenim gördüğü 600'ün üzerinde genel eğitim okulu vardır. Bunun yanında 11 meslek okulu, 1000'den fazla kitaplık ve kulüp, yüzlerce anaokulu ve kreş bulunmaktadır. 13 halk, ilk kez bir yazı dili edinmiş durumda. Büyük endüstri merkezleri - Salikart, Dudinka, Anadyr vb. - oluştu. Sovyet iktidarı yollarında Kuzeyde yeni ve özgür insan yetişti. Şamanların fanatik düşünceleri, artık tarihte kaldı. Eski evlenme ve aile biçimlerine son verildi. Yerleşik bir yaşam biçimine geçildi.

Uzak Kuzey'in halkları, Sovyet ailesinin eşit haklara sahip yurttaşlarıdır. Buna karşılık Kuzey Amerika'da ve Alaska'daki küçük halkların yaşamı - Eskimo, Aloyten, İndianer vb. - yavaş yavaş ölüme mahkum edilen insanların yaşamı gibidir. Bu halklar, acımasız bir sömürü altında bulunmakta, ulusal baskı ve ırk ayrımı içinde yaşamaktadırlar.

Sovyet düzeni, Komi ve Karelik halklarını yeni bir yaşama yöneltti. Rus yazarı. P. V. Zasodimski şöyle yazmaktadır: «Sırya ormanları donuk ve melânkolik duruyorlar. Sis, hırpalanmış çam ağaçlarını sarhoşa döndürmüş. Sarhoşluğu üzerine ne denebilir? Sırya'nın gelecekteki kahramanlıkları üzerine, zihinsel ve ahlâki gelişme dünyasındaki ünlü ve zengin faaliyetleri üzerine bir şarkı ya da bir ağıt mı söylüyorlar?» (Zasodimski, 1895).

Bizzat yaşam, bu soruyu yanıtladı. «Sarhoş çam ağaçları», Komi halklarının gelecekteki kahramanlık şarkısını söylediler. Geri kalmış ulusal bir kenar bölgesinden, o zamanların sürgün yeri, Komi bölgesinde yeşeren bir ülkeye geçildi.

Sibiryanın Buryat, Yakut, Tuvin, Altay Dağları halkları kültür düzeyi bakımından Uzak Kuzey halklarından çok az ayrılmaktaydı. 1915'de Buryatlar arasında okuma-yazma bilenlerin oranı % 7,5 idi. Buryatların yazı dili de

yoktu. Okul çağındaki çocukların ancak % 5 - 6'sı Rus ilkokullarına gidebiliyorlardı. 1921'de Buryat Özerk Bölgesinin, 1923'de Buryat - Moğol SSC'nin kurulması, Buryat halkının devlet olmasının başlangıcı idi.

Anayurt Savaşı'nın başlangıcında bu cumhuriyette zorunlu genel eğitim çoktan gerçekleşmişti. Bu, gerçek bir kültür devrimi idi. Daha 1923'de Buryat-Moğol Sovyet Cumhuriyeti'nde bir pedagoji yüksek okulu vardı. Okul, savaş sonuna kadar yedi sınıflı okullar ve ortaöğretim okulları için 560 öğretmen yetiştirdi. Savaş sonrası yıllarda Buryat-Moğol Ulusal Cumhuriyeti'nde yedi sınıflı okul eğitim-öğretimini yaşama geçirmek için çok şey yapıldı; son yıllarda zorunlu genel ortaöğretime geçme çalışmaları yapılmaktadır. Buryat-Moğol halkı, biçim bakımından ulusal, içerik bakımından sosyalist kültürün daha üst aşamasına tırmanma içinde.

Yakutların durumu, Buryatlardan daha kötüydü. Devrim öncesinde Yakut bölgesi, kültürel bakımdan tamamen geri bir bölgeydi. Nüfusun ancak % 0,7'si okuyup yazabiliyordu. Okul yerine kilise inşa edildi. 1917'de Yakut bölgesinde yaklaşık 170 ufak okul, ama 300'den fazla kilise vardı. Yakut aşiret beyleriyle çeşitli dini makam sahipleri, Çarlığın destekçileri idiler; halkın Çarlık tahtına bağlılık duygusu doğrultusunda eğitilmesine yardım ediyorlardı.

Yakut bölgesi, Rusya'nın en iyi evlatları için bir sürgün yeri ve hapishane idi. Şimdi Yakut SSC'nde gelişmiş bir okul ağı, ortaöğretim ve yüksek öğretim ağı ve pekçok bilimsel araştırma enstitüsü var. Yakut bölgesinde şimdi SSCB Bilim Akademisi'nin bir temsilciliği bulunuyor. Aynı yoldan Orta Asya'nın ve Kafkasya halkları da geçti; devrim öncesi geri kalmışlığı geride bıraktılar.

Çeçen ve İngus halkı da Rus Çarları, feodal beyler ve din adamları tarafından ağır biçimde ezildi. Okuma-yazma bilenlerin oranı, nüfusun ancak % 2'si kadardı. Ancak mollaların, büyük toprak sahiplerinin ve kulakların çocukları

öğrenim görüyorlardı. Ekim Devrimi'nden sonra ta baştan başlanması gerekiyordu. Şimdi Çeçen ve İngus SSC'nde sayısız okulöncesi eğitim kurumu, geniş bir okul ağı, pekçok kültür ve eğitim kurumları, meslek ve yüksek okulları, bir petrol enstitüsü, bir pedagoji yüksek okulu ve bilimsel araştırma merkezleri var.

Aynı şey, Adygeis Özerk bölgesi için de geçerli. Devrim'den önce yazı dili olmayan halk, yarım yüzyıl içinde yüksek bir kültür düzeyine ulaştı. Sovyet düzeninden önce Adygeis halkı, camiler bünyesinde olan mekteplerde dinsel fanatizmle zehirlenmişti. Fakat şimdi tüm eğitim-öğretim aşamalarında bilim ve kültürün zenginliklerini elde etmektedir. İlk Adygeis alfabe, Arapça olarak 1918'de Krasnodor'da yayınlandı. Yalnızca yirmi yıl sonra Adygeis Özerk bölgesinde 162 ilkokul, 42 yedi sınıflı okul ve 25 lise ve daha sonra pedagoji yüksek okuluna dönüşen öğretmen yetiştirme enstitüsü vardı.

Bugün Adygeis Özerk Bölgesinde, tüm ülkede olduğu gibi zorunlu ortaöğretime geçilmesi hazırlıkları yapılmaktadır.

Sovyet Dağıstanı, eğitim ve kültür alanında büyük başarılar elde etti. Bu dağlık bölgede 30'dan fazla halk yaşamaktadır. Ekim Devrimi'nden önce kadınların % 99'u, erkeklerin % 95'i okuma-yazma bilmiyordu. Ataerkil akrabalık topluluğunun kalıntıları çok güçlüydü; halklar arasında sık sık sürtüşmeler oluyordu. Yoksulluk ve cahillik, Dağıstan halklarının yazgısıydı. Fakat Sovyet iktidarı yıllarında Dağıstan, önde gelen sosyalist cumhuriyetlerden birisi oldu.

Kültür ve eğitim alanında muazzam gelişmenin en önemli göstergelerinden birisi, nüfus sayısı bakımından çok küçük bu cumhuriyette okulöncesi kurumları; okul, kültür ve eğitim kurumları, meslek ve yüksek okullar, bilimsel araştırma kurumları ağı ile SSCB Bilimler Akademisi'nin bir şubesinin bulunmasıdır. Bilim, sanat ve politik eserlerin cumhuriyetteki halkların anadillerinde yayınlanması, çeşit-

li Dağıstan halklarının büyüyen kültürel gereksinimlerini göstermektedir.

Ermeniler, Gürcüler, Azerbaycanlılar ve Trans Kafkasyanın diğer halkları, eğitim alanlarında büyük başarılar elde ettiler ve bu ilişkilerde Batı Avrupa'nın halklarını geride bıraktılar.

Leninist milliyetler politikasının Ekim Devrimi öncesinde derebeylerin boyunduruğu ve Çarlık bürokrasisinin keyfiliği altında acı çekmiş halkların kültür ve eğitim alanında gerçekleştirilmesinden söz edildiğinde, dikkatleri Orta Asyanın halkları - Özbekler, Türkmenler, Taçikler, Kazaklar ve Kırgızlar - çekmektedir. Ataerkil akrabalık topluluğu döneminde ya da feodal düzende insani olmayan, ekonomik, politik ve zihinsel baskı altında yoksulluk ve cahillik içinde yaşayan, dinsel fanatizm ve ataerkil akrabalık topluluğunun barbar kalıntıları içinde bulunan halkların, kısa bir süre içinde, yarım yüzyıl içinde bu kadar yüksek bir kültüre ulaşmış olduklarına tarih başka bir örnek göstermemektedir.

Bu olgu, günümüzde bu halklarla ilişki kuran burjuva dünyasının temsilcilerini şaşırtmaktadır. Orta Asya cumhuriyetlerinde eğitim, bilim ve kültür alanında başarının muazzam tarihsel anlamını ve büyüklüğünü kavrayabilmek için önce Ekim Devrimi öncesindeki eğitim, bilim ve kültürle; ikinci olarak da şu anda feodalizmden kapitalizme geçiş aşamasında yaşayan komşularının eğitim, bilim ve kültürüyle karşılaştırmak gerekir.

«Sovyetler Birliği'nde Eğitim» adlı kitapta yarım yüzyıllık bir bilanço çıkarılmakta ve «Özbekistan SSC», «Kazakistan SSC», «Kırgızistan SSC», «Taçikistan SSC» ve «Türkmenistan SSC» bölümlerinde geçmişte geri kalmış halkların kültürel atılımları üzerine etkileyici bir tablo çizilmektedir. Hepsi sosyalizm yoluna korkunç bir cahillikle başlamışlardı (Devrim öncesinde okur-yazar oranı % 2 - 3 idi). Yarım yüzyıl içinde okur-yazar olmamayı tamamen ortadan kaldır-

dılar. Mektep ve medresenin egemenliği altındaki dini eğitimi aştılar; geniş dünyevi, genel eğitim veren, politeknik işokulları ağı oluşturdular. Hepsi anadilde öğretime ve onsınıflı lise öğretimine geçtiler (Krş. Narodnoe obrazovanie v SSCB, 1967).

Ekim Devrimi'nden önce Uzak Orta Asya'ya bir tane bile yüksek okul yoktu. Ne bilim, ne de kültür kadrosu vardı. Fakat şimdi tüm cumhuriyetlerde toplam 100 yüksek okul, yaklaşık 500 000 yüksek okul öğrencisi var. 1917'de tüm Rusya'daki toplam öğrenci sayısının tam dört katı.

Ne büyük ve muazzam bir sıçrayış! Bu cumhuriyetlerde bugün endüstri ve tarım, eğitim, tıp, bilim, kültür için sayısız yüksek nitelikli kadronun yetişmiş olması, bir mucize değildir. Her cumhuriyetin, kendi bilim akademisi var; önde gelen bilim ve teknik adamları, sanat yaratıcıları var.

Biz burada özellikle Çarlığın acımasız ulusal baskısı altında acı çekmiş ve geri kalmış halkların kültür ve eğitimde gösterdikleri muazzam ilerleme konusunda bazı olgulara değindik. Her Sovyet cumhuriyetinin, her küçük ve büyük halkın tarihi, Sovyetler Birliği'nde halkları sosyalizm ve kültürel ilerleme yoluna sokan Leninist milliyetler politikasının zafer tarihidir.

SSCB'deki halkların kültürlerinin sosyalist enternasyonalist temelde en büyük olası gelişmesi, sosyalist ulusları birbirlerine sürekli olarak yaklaştıracaktır. Bu, ulusal sınırlılığı ve ulusal önyargıların aşılmasına katkıda bulunacaktır. Sosyalist toplum koşullarında ulusçuluğun bir görünüm biçimi, emekçilerin politik ve toplumsal görüş alanlarını daraltır; karmaşık ve çok yönlü toplumsal olguları anlamayı engeller. Tüm halklar tarafından eğitim alanında amaçlanan muazzam başarılar temelinde kültürel ilişkilerin gelişmesi, henüz tam olarak ortadan kaldırılmamış ulusal sınırlılığı silip atmaya, politik-ideolojik görüş alanını genişletmeye katkıda bulunmalıdır.

BÖLÜM IX

EĞİTİM YÖNETİMİNİN LENİNİST İLKELERİ

YAKLAŞIM

Lenin, sosyalist toplum koşullarında organizasyon ve yönetim sorunlarına birinci derecede önem verdi. Bu, çok doğaldı. Doğaldı, çünkü burada, kapitalist toplumun tersine, toplumsal yaşamın tüm alanlarında insan faaliyetlerinin bilinçli, amaca yönelik bir biçimde yönetilmesi çok artmakta ve yeni bir nitelik kazanmaktadır.

Kapitalizmde hem ekonomi, hem de zihinsel yaşam alanında iki yönetim faktörü etkili olmaktadır: spontan, denetlenemeyen ve bilinçli, çeşitli toplumsal kurumlarca yönlendirilen. Bu, yönlendirici gücün «derinliğine ve genişliğine büyüyen ulusal ve uluslararası pazar olan» (Lenin, 1960 b, s. 230) özellikle ekonomi alanı için söz konusu.

Kapitalizmde uzun süre spontan faktör egemendi. Fakat tekelci kapitalizm koşullarında bilinçli faktörün anlamı, hem burjuva devletinin bizzat müdahale ettiği ekonomi alanında, hem de devletin insanları etkileyen bilgi kanallarını bilinçli olarak egemen olmaya giriştiği zihinsel yaşam alanında gittikçe arttı. Fakat tüm çabalarına karşılık, tekelci devlet kapitalizmi bilinçli faktörü tam anlamıyla kullanamamaktadır.

Sosyalist toplumda baştan beri bilinçli, amaca yönelik yönetim, belirleyici faktördür. «Toplum, sınıflara, toplumsal gruplara, kolektiflere ayrılmıştır. Bunlar, toplumsal alanın parça sistemleridir. Zihinsel yaşam da yine bir sistemdir. O, çeşitli toplumsal bilinç biçimlerinin bütünlüğünü ve onlara uygun düşen kurumları ifade eder.

Sosyalist Sovyet toplumunu oluşturan sistemlerin her birisi, onun bütünlüğü gibi - toplumun - yine yönetimin objesidir» (Afanasiev, 1969, s. 124).

Ekim Devrimi'nin hemen başında Lenin, yönetimi bilimsel temeller üzerine organize etme görevini ortaya koydu. Onun yaratıcı araştırmaları, sosyalist düzenin doğasına, ruhuna, görevlerine uygun düşen yeni yönetim yöntemleri, biçimleri bulmaya yönelmişti. Sovyet toplumunda ve devletinde elde edilen yönetim deneyimlerine ve yeni, sosyalist toplumun temel eğilimlerinin çözümlenmesine dayanarak Lenin, bir dizi yönetim ilkeleri formüle etti ve onları pratikte uyguladı. Burada genel ilkelerin toplumsal yaşamın her alanında kendine özgü biçimde etkili olduğu, her alanın kendi organizasyon ve yönetim, yöntem ve biçimleri olduğu anlayışından hareket etti. Bu nedenle belli alanlara özgü (ekonomi ve devlet kuruculuğu) ilke ve yöntemlerin başka alanlara aktarılmasını, örneğin eğitim-öğretime ve halkın kültürel aydınlatılmasını, uygun görmedi.

Organizasyon ve yönetim sorunlarının Marksist anlayışını Lenin, ekonomik ve kültürel kuruculuk pratiğinde, çeşitli toplumsal süreçlerin yönetim pratiğinde, her türlü bürokratizme karşı amansız mücadelede gerçekleştirdi.

Yönetim, sağlıklı insan aklından başka birşey gerektirmez; yönetmeyi öğrenmek gereksizdir, insanın şu veya bu durumda nasıl davranması gerektiği konuya ve kişinin sevgisine bağlıdır, görüşünü savunanlara karşı Lenin, hoşgörülü değildi. Lenin, yönetim sorunlarının atılganlıkla çözülemeyeceğini belirtti. Ciddi bir konuyu konuşa konuşa yolundan saptırma eğiliminde olan «komünist palavracılık»'tan söz ettiğinde çok hiddetleniyordu. Bu nedenle sistematik çalışmayı öğrenmeyi, deneyimleri ve pratikten yararlanmayı, bilimi değerlendirmeyi öğrenmeyi, kararlı biçimde talep etti.

Lenin, sosyalizmin özüne uygun temel bir ilkeyi, yani yönetimi halk kitlelerinin işi yapma ilkesini tutarlı bir bi-

çimde gerçekleştirdi. Bu görevi, Partinin ve devletin önüne merkezi bir görev olarak koydu.

Sovyet halkı barışçıl çalışmaya geçince, ekonomik ve kültürel kuruluşu önplana çıkarınca Lenin, şunları yazdı: «Şimdi ilk ve şu andaki durumu oluşturan görev olarak sıra üçüncü göreve geldi. Rusya'nın *yönetimini* organize etmek. Kuşkusuz bu görev, bize daha 25 ekim 1917'de verilmişti... ama şimdiye kadar, sömürücülerin direnişi açık bir iç savaş biçimine dönüştüğü sürede, yönetim görevi *temel görev, merkezi görev yapılamamıştı.*

Şimdi bu oldu. Biz, Bolşevik Partisi, Rusya'yı *ikna ettik.* Rusya'yı zenginlerin, sömürücülerin elinden yoksulların, emekçilerin lehine kurtardık. Artık şimdi Rusya'yı *yönetmeliyiz*» (Lenin, 1960 b, s. 232).

Lenin, toplumsal ve devlet yaşamının tüm yönlerinin yönetiminin bilimsel temellerini ele aldığında, halkın aydınlatılması alanında, eğitim-öğretim alanındaki organizasyon sorunlarına büyük bir ağırlık verdi. Demokratik merkeziyetçilik, bilimsellik ve taraflılık, kolektiflik ve teklik; somut, konuya ve amaca uygun yönetimin genel organizasyon ilkelerinin spesifik etkisini gösterdi.

Toplumumuz, Leninist anlamda bu ilkelerin eğitim alanında organizasyon sorunlarının çözümünde nasıl gerçekleştirildiğine ve günlük çalışmada uygulandığına ilişkin klasik bir örnek oluşturmaktadır.

DEMOKRATİK MERKEZİYETÇİLİK

Demokratik merkeziyetçilik, demokrasi ve merkeziyetçiliğin kopmaz birliğini ifade etmektedir. Bu ilke, sosyalist toplumun tüm toplumsal süreçlerin ve kurumlarının, bunlar arasında okulların, yüksek okulların ve kültür ve eğitim kurumlarının vb., en önemli genel yönetim ilkesidir.

Bu ilke, planlı, merkezi yönetim ile emekçilerin yönetime yoğun olarak katılımının bağlılığını ifade eder; emekçi-

lerin yaratıcı girişimlerini harekete geçirmeyi ve bundan yararlanmayı dile getirir. Böyle bir bağlılık, ancak sosyalist bir toplumda olanaklıdır. Toplumsal ve politik birlik, toplumun temel çıkarları ile çeşitli kolektiflerin çıkarları ve kişisel çıkarların uyuşması kanalıyla güvence altına alınır. Buradan tek tek kolektiflerin ve kişilerin çok yönlü bir biçimde yaratıcı girişimlerinde, etkinliklerinde ortaya çıkan istek ve amacın birliği çıkmaktadır.

Bu çok önemli yönetim ilkesi, kendiliğinden etkili olmaz, tersine insanların faaliyetlerinde gerçekleştirilir. Farklı politik ve ideolojik olgunluktaki ve farklı toplumsal deneyimleri olan farklı kolektifler tarafından farklı şekilde kullanılır. Bu nedenle merkeziyetçilik ve demokrasi ölçüsünün zedelenmesi ve bunların uyumlu birliğini çarpıtma tehlikesi vardır. Bu, ilkenin deforme edilmesini ve ağır sonuçları da birlikte getirir.

Merkeziyetçiliğin mutlaklaştırılması ve gerektiğinden fazla vurgulanması, demokrasinin zedelenmesine, biçimsel demokrasiye, görünüşte demokrasiye, *temel sorunun* yitirilmesine -tüm emekçilerin yönetime aktif olarak katılmaları- yol açar.

Merkeziyetçiliğin mutlaklaştırılması, yönetimi, kitleleri kontrol etmekten yoksun bırakır; onları keyfilik yoluna, sosyalist toplum ilişkilerini kabaca çarpıtma yoluna iter. Fakat demokrasinin mutlaklaştırılması ise anarşik eğilimlere, kaosa, toplumsal disiplinin zedelenmesine yol açar.

Lenin, hem merkeziyetçiliğin, hem de demokrasinin mutlaklaştırılmasına karşı inatla mücadele etti. Aynı zamanda da bu ilkede belirleyici yönün demokrasi olduğunu vurguladı. Şöyle yazıyordu: «Merkeziyetçiliği savunmamızda özellikle *demokratik* merkeziyetçiliği savunduğumuzu unutmak, bağışlanmaz bir durum olurdu» (Lenin, 1961 i, s. 32).

Bu, sosyalizmin doğasına, ruhuna uygun düşmektedir. Sosyalizmi halkın kendisi inşa edecektir. Bu nedenle Lenin,

«Olgun bir demokrasiyi gerçekleştirmeyen muzaffer bir sosyalizmin olanaksız» olduğunu vurguladı (Lenin, 1960 d, s. 145).

Eğitim yönetimi organizasyonunun temelinde, ülkede komünist eğitim düzenini ve eğitimini yönlendiren yeni Sovyet mekanizmasının kuruluşunun temelinde, demokratik merkeziyetçilik ilkesi yatıyordu.

Çarlık Rusya'sındaki eğitim düzeni organizasyonunun çürümüş bürokratik sistemini Lenin'den başka hiçbir kimse, şiddetle eleştirmedi. Burada tepede yürütülen merkeziyetçilik, halkın eğitim düzeninin organizasyonuna katılımını tamamen dışlıyordu. Hattâ özel okullar, eğitim müdürlerinin ve onun itaatlı memurlarının, okul müdürlerinin sınırsız gücünü hissediyorlardı. Bazı kişiler, dernek ve kültür birlikleri girişimde bulunsalar bile, destek görmüyorlardı; hattâ kötüleniyor ya da yasal engel ve yasaklarla karşılaşıyorlardı. Bürokratik merkeziyetçiliğin ideologları, eğitim sorunlarını demokratik açıdan çözmeye yönelik her girişimde temel düzene bir saldırı, iktidar otoritesinin yıkılmasını ve bir isyan olarak görüyordu.

1905 devriminin bastırılmasından sonra eğitim yönetimi alanında bürokratik merkeziyetçilik daha da güçlendirildi. Yeni bir devrimden korkma, merkeziyetçiliğin ve bürokratizmin korkunç, barbar biçimlerini doğurdu; özellikle de Eğitim Bakanlığının Kasso (1910-1914) gibi karanlık kişilerce yönetildiği dönemde. Kasso, Eğitim Bakanı olarak Moskova Üniversitesi'ni tahrip etti, yüzlerce öğrenciyi üniversiteden uzaklaştırdı, öğretim üyelerinin üçte birini görevden aldı; lise öğretmenlerine ve öğrencilerine karşı acımasız önlemler aldı. Ve bunların hepsini Monarşi aşkına, egemen sınıfın bürokratik iktidarını ayakta tutma uğruna yaptı. Öğrenciler, profesörler, öğretmenler hangi suçu işlemişlerdi? Eğitim işlerine, öğretim kurumlarındaki çalışmayı ve yaşama katılmayı talep etmişlerdi; okulun belli bir özerkliğini istemişlerdi. Bu çok doğal ve yalın gereksinim çekirdek halindeyken boğuldu.

Büyük Ekim Sosyalist Devrimi'nden sonra eğitim yönetiminde bürokratizm yıkıldı. 1917 Aralık ayından 1918 Haziranına kadar eski feodal-burjuva mekanizması tahrip edildi; eğitimi sosyalist ilkelere göre ve yönetimi demokratik merkeziyetçilik temeline göre yeniden düzenleme yeteneğinde olan yeni bir mekanizma yaratıldı. Bu dönemde eğitim müdürlükleri, ilköğretim müfettişliği ortadan kaldırıldı.

«Rusya'da devrimin ilk görevi, burjuva demokratik bir görevdi: Ortaçağ kalıntılarını ortadan kaldırmak, son taşına kadar temizlemek; Rusya'yı bu barbarlıktan, bu alçaklıktan, ülkemizdeki her kültürün ve ilerlemenin bu en büyük takozunu temizlemek» (Lenin, 1962 s, s. 31).

Büyük Ekim Sosyalist Devrimi, burjuva demokratik devrim sorununu, Lenin'in söylediği gibi, proleter devrimin bir «yan» ürünü olarak çözdü.

Eğitim alanında köleliğin kalıntıları; lonca ayrıcalıkları ve dini, ulusal sınırlandırmalar ile diğer ayrıcalık ve sınırlandırmaların ortadan kaldırılması, kilisenin okul yönetiminden uzaklaştırılması gerekiyordu.

Sovyet iktidarının bu yöndeki ilk adımı, Halk Komiserliğinin eğitim işlerinin dini memurlardan alınarak Eğitim Halk Komiserliği'ne devri kararnamesidir.

15 Aralık 1917'de alınan bu kararda şunlar ifade ediliyordu: «Eğitim-öğretim işleri dini memurlardan alınıp Eğitim Halk Komiserliği'ne devredilecektir. Devir-teslime tüm papaz okulları (ilk - bir ve iki sınıflı okullar), öğretmen seminerleri, dini okullar ve seminerler; kadın din okulları, misyon okulları, akademi ve diğerleri, çeşitli adlar taşıyan ilk ve yüksek okullar, dini memurların kurumları girmektedir.»

Fakat bu kararname, eğitim düzenini kilisenin ideolojik etkisinden tamamen kurtaramadı. İlk kez kilisenin devletten, okulun kiliseden ayrılması kararnamesinin kabulüyle (21 Ocak 1918) Sovyet iktidarı, dini kişilerin okul yaşa-

mına her türlü müdahalesini durdurdu (Krş. Kilisenin Devletten Ayrılması Üzerine, 1966, s. 395). Okulun kiliseden ayrılması, eski Eğitim sisteminin esas temelini tahrip etti.

Sovyet yönetimi, dini örgütlerin çocuk ve gençlerin okul yaşamlarına her türlü müdahalesini ortadan kaldırdı. Bu, okul eğitimi için bilgi konularının dinsel ve idealist anlayışlardan kurtarılmasını ve okul dersine bilimsellik ilkesinin sokulmasını ifade ediyordu.

Birlikli Sovyet eğitim sisteminin yaratılması yolunda önemli bir adım, 30 Mayıs 1918 tarihli kararname idi. Kararname, tüm memurların, ders ve eğitim kurumlarının birleştirilmesini ve Eğitim Halk Komiserliği'ne bağlanmasını öngörüyordu.

Yerel organların yaratıcı girişimlerini belli bir yola kanalize etmek ve birlikli, iyi çalışan bir eğitim yönetimi yaratmak için eğitim yönetimi ilkesini yasal olarak belirlemek gerekiyordu. Resmi Eğitim Komisyonu, bu sorunun tekrar tekrar ve ayrıntılı bir biçimde incelenmesinden sonra «Eğitim Organizasyonu Üzerine Kararname Taslağı»'nı hazırladı; bu taslak daha sonra Halk Komitesi Şurasına onaya sunuldu. Bu taslak, merkezi yerlerdeki memurluklar ve yerel organlarda ülkedeki okulların ve diğer kültür-eğitim kurumlarmın etkili organizasyon biçimleri üzerine yapılan araştırmalardan genel bir sonuç çıkarıyordu.

26 Haziran 1918'de Lenin'in «Eğitim Düzeninin Organizasyonu Üzerine» kararnamesi, Rusya Federasyonunda tüm eğitim yönetimini Devlet Eğitim Komisyonu'na devretti. Bu komisyonun başkanlığı, Eğitim Halk Komiserliği idi. Eğitim Komiserliği'nin yönetimi, bir komiser, yardımcısı ve beş üyeden oluşan bir meclise devredildi.

Kararnamede Devlet Komisyonu'nun ve Eğitim Halk Komiserliği'nin işlevleri kesin olarak belirlendi. Devlet Komisyonu'nun yetkilerine şunlar giriyordu: Eğitimin organizasyonu, genel eğitim ilkelerinin saptanması, okul binalarının yapımı, yerel düzeyde eğitim çalışmalarının birleşti-

rilmesi için bir plan hazırlama, genel bir bütçe hazırlama ve genel federasyonun eğitim amaçları için hazırlanan paranın dağıtımı, Eğitim Halk Komiserliği meclisi tarafından Devlet Komisyonuna rapor olarak sunulan çeşitli sorunların çözümü.

Kararname, Devlet Komisyonu'na belli aralarla Tüm Rusya eğitim kongreleri düzenleme yükümlülüğü getiriyordu. Kongrelere şunların katılmaları öngörülüyordu: Devlet Komisyonu'nun tüm üyeleri, her vilayetin eğitim şurası ve bölümlerinin seçilmiş temsilcileri, danışma amacıyla davet edilen seçkin kişiler. Kararname, kongrelerde Eğitim Halk Komiserliği'nin faaliyetleri üzerindeki raporların, özellikle de Devlet Komisyonu'nun yetki alanına giren önemli sorunların tartışmaya açılmasını öngörüyordu. Örneğin 1. Tüm Rusya Eğitim Kongresi, bu temel üzerine 1918 Ağustosunda düzenlendi. Böylece eğitim yönetiminde devlet ve toplumsal ögelerin birleştiği bir sistem oluştu.

Eğitim Halk Komiserliği, bilimsel ve öğretim kurumlarının doğrudan doğruya yönetimi ile yerel düzeyde ortaya çıkan tartışmalı sorunları ve anlaşmazlıkları kesin olarak çözmekle görevlendirildi.

Yüksek okullar hariç, okul, okulöncesi ve okuldışı kurumların yönetimi, işçi ve köylü milletvekillerinin yerel Sovyeti yürütme komitesine bağlı eğitim bölümünün eline verildi. «Eğitimin Organizasyonu Üzerine» kararnamesinde, her eğitim bölümünde kontrol ve danışma organı olarak eğitim şuraları öngörüldü.

Halk Komiserliği Şurası tarafından onaylanan ve Halk Komiserliği ile yerel eğitim organlarının büyük bir kolektif çalışmalarının sonucunu sergileyen eğitim organizasyonu planı, Leninist demokratik merkeziyetçilik temelinde çok iyi işleyen bir eğitim mekanizmasının oluşturulması için geniş ve açık-seçik perspektifler ortaya koydu.

Kararname, Eğitim Halk Komiserliği'ne çok önemli görevler yüklüyordu. Temel görev, eğitim yönetimini yeniden

düzenlemekti. Bürokratizmin aşılması; geniş halk yığınlarının eğitim çalışmalarına çekilmesi gerekiyordu. Emekçilerin muazzam bilgi açlığını gidermek için her türlü koşullar ve olanaklar yaratılmalıydı. Yerel sovyetlerin, toplumsal örgütlerin, gençliğin ve sanat birliklerinin girişim hevesleri, bunların hepsi desteklenmeli ve tarihte eşi olmayan kültürel bir gelişmeye yönlendirilmeliydi.

Ama kitlelerin yeni okulun kuruluşuna bilinçli ve yaratıcı bir biçimde katılmalarıyla bu yaratıcılığı tutarlı bir şekilde yönlendirmeyi birleştirmek gerekiyordu. İlk dönemlerde Eğitim Halk Komiserliği, her zaman bu görevi başarıyla çözemedi.

Nisan 1920'de RKP(B) IX. Parti Kurultayı delegelerinin eğitim sorunları üzerine bir danışma toplantısı yapıldı. Burada Eğitim Halk Komiserliği'nin faaliyeti sıkı bir eleştiriden geçirildi. Danışma toplantısı, eğitim yönetiminde ilk eksikliği ortaya çıkardı.

Bununla bağlantılı olarak Eğitim Halk Komiserliği'nin faaliyetleri sorunu, ülkede eğitimin durumu, 1920'de RKP (B) Merkez Komitesi ve Sovyet Hükümeti'nce sık sık gözden geçirildi. Eylül 1920'de Eğitim Halk Komiserliği'nin raporu, 7. yasama dönemi merkez yürütme komitesinin III. oturumunda ele alındı. (26-27-29 Eylül) Üç oturum, Lunaçarski ve V. İ. Nevski, Merkezi Yürütme Komitesi başkanlık komisyonunun Eğitim Halk Komiserliği'nin faaliyetlerini incelemeye yönelik raporlarının görüşülmesine ayrıldı. Merkez Yürütme Komitesi oturumda ülkede genel politik ve kültürel aydınlatma için birlikli bir merkezin oluşturulmasının zorunlu olduğu görüldü. Bu sorun, Kasım ayında Parti Merkez Komitesinin danışma toplantısının konusu oldu; bu konuda yasal düzenlemeler yapıldı. Merkez Yürütme Komitesi, şu kararları aldı:

1. Eğitim Halk Komiserliği Meclisi, Eğitim Halk Komiserliği tarafından ortaya konan ilke ve planların tutarlı ola-

rak gerçekleştirilmesinde geniş bir yönetim deneyimi olan yoldaşlarla güçlendirilmelidir.

2. Eğitim Halk Komiserliği merkez örgütü, yönetim-ortak çalışanlarıyla güçlendirilmelidir.

3. Eğitim Halk Komiserliği, çocuk ve yetişkinlerin eğitimini, bunun için gerekli öğretim araçları ve kadroyu öne çıkarmakla, bazı yoldaşları başka işler yapmaktan kurtarmakla yükümlüdür.

4. Eğitim Halk Komiserliği, öğrencilerin yeme-içme ve giyinme durumlarını düzeltme önlemlerini almakla ve bunu Halk Komiserliği Meclisine her ay bildirmekle yükümlüdür.

Bu şekilde Sovyet iktidarının eğitim alanındaki ilkelerine ve görevlerine uygun olarak Eğitim Halk Komiserliği'nin yeniden düzenlenmesinin önkoşulları yaratıldı.

BİLİMSELLİK VE TARAFLILIK

Bilimsellik ve parti tutma, Leninist anlamda yönetim için çok önemlidir.

Lenin, çok zengin ve çok yönlü bir bilgiye sahip olduğu ve bunu sistematik olarak genişlettiği için Sovyetler Birliği tarihinin en zor döneminde karmaşık politik, toplumsal, ekonomik ve ideolojik sorunları teorik ve pratik olarak başarıyla çözümleyebildi. Yalnız, yeni sosyalist toplumun gelişmesinde genel ilkeleri ortaya koymakla, milyonlarca insanın eylem taktiğini oluşturmakla kalmadı, aynı zamanda organizasyon ve yönetim sorunlarının bilimsel temelini de çözdü.

Lenin, Marksizmin tüm diğer sosyalist kuramlardan «Nesnel durumun ve nesnel gelişmenin çözümlenmesinde mutlak bilimsel alçak gönüllülüğü, kitlelerin ve kuşkusuz tek tek kişilerin, grupların, örgütlerin ve partilerin devrimci yaratıcılıklarının, devrimci enerjilerinin anlamını kesin olarak tanımakla» ayrıldığını ortaya koydu (Lenin, 1965, s. 23).

Lenin, yönetim sorunlarının incelenmesini bu yaklaşımdan hareket ederek inceledi. Bilimsel çalışma ve nesnel koşulların çok yönlü ve dikkatli bir biçimde incelenmesini, kitlelerin devrimci yaratıcı enerjisiyle, girişimiyle birleştirmeyi amaçladı.

Yönetmek için, dedi Lenin, konuyu bilmek gerekir. Kişi, alan bilgisine sahip olmadan, yönetim biliminin bilgisine sahip olmadan yönetemez.

Bilim, alan bilgisi ve beceriklilik, tüm devlet mekanizmasında, yönetim işine katılan herkeste ete kemiğe bürünmelidir. Bunu, Lenin bize miras olarak devretti. O; yönetim ve organizasyonun böylece gerçekten sovyet, sosyalist nitelemesine hak kazanacağını vurguluyordu.

Lenin, her yöneticinin gerçekliği iyice incelemesini, kendisine verilen konuyu iyi tanımasını, somut düşünmesini ve konu ne kadar kötü olursa olsun, gerçeği görmekten korkmamasını özellikle talep etti. Ancak ve ancak mevcut real olguların bilgisi ve bunların esaslı bir biçimde çözümlenmesi, yapıcı çözümlerin temellerini yaratırlar, sosyalist yönetim için çok tehlikeli olgular olan öznelcilik ve amatörlükten korurlar. Lenin, öznelciliğe ve komünist palavracılığa şiddetle karşı çıktı. Öznelciliğin, toplumsal ve devlet yaşamının her bir alanının yönetiminde yol açabileceği zararların tamamen bilincindeydi. Öznelcilik, toplumsal kontrol yoksa, voluntarizmin büyüyebileceği bir zemindir. Değişiklik, yeniden düzenleme arayışı tarafından eşlik edilir. Fakat eksik bilimsel hareket, hayâlciliğe sürükler.

Lenin, yeniyi keşfetmenin ve onun kuramsal etkinliliğinin, ilerleyeni farketme yeteneğinin pedagoji ve sosyalist eğitim düzeni için ifade ettiği anlamın ilk farkına varan kişiydi. Ancak olgulara eğitim alanında çalışanların deneyimlerine karşı böyle bir tavır, yeni bir pedagojinin yaratılmasına, gerçek bir pedagojik kültürün yayılmasına ve geliştirilmesine götürür; toplumu ve okulu, deneyimlerin, kültür ve eğitim alanında yönetici kişilerin direktiflerini mekanik bir biçimde benimsenmesinden korur.

Olgulara karşı Leninist tutum, Sovyet öğretmen kitlesinin yaratıcı çalışmasının esin kaynağı oldu; üzerinde önemli pedagojik buluşların yapıldığı temeli oluşturdu.

Lenin, yönetimle ilgili bilimsel tutumu, hiçbir zaman soyut kuramcılıkla karıştırmadı. Özellikle kin duydu. Boş soyutlamalara karşı çıktı; ne kuramsal gevezeliğe, ne de «yerde sürünen emprizme» pirim verdi. Ona göre bilimsel yönetim, bilim ve pratiğin sağlam temeline dayanır. Bunların ayrılmasını, Lenin, eski toplumun en korkunç özelliği olarak nitelendirdi. Yönetimle ilgili bilimsel bir talepte bulunan Lenin, bu alanda dış ülkelerde yapılanları izledi, başkalarına da aynı şeyi tavsiye etti. Dış ülkelerin deneyimlerini değerlendirmeyi reddetmedi; ama «kendisi sosyalist bir ülke olmayı amaçlayan bir ülkeye bunların uygun olup olmadığını» yönetimden talep etmenin zorunlu olduğunu vurguladı. (Lenin, 1962, s. 476).

Lenin, Taylor sistemine göre üretimde bilimsel iş organizasyonuna büyük ilgi duydu. Bu sistemde sömürünün karakterini gördü; fakat aynı zamanda da onun rasyonel özüne, bilimsel iş organizasyonuna katkısına dikkati çekti. Şöyle yazdı: «Çalışmayı öğretmek, Sovyet iktidarı bu görevi halka tüm kapsamıyla yöneltmelidir. Bu yönde kapitalizmin son sözü, Taylorizm, kapitalizmin tüm ileri adımları gibi, burjuva sömürüsünün en rafine vahşetini ve çalışmada mekanik hareketlerin çözümlenmesinde bir dizi en iyi bilimsel buluşları, gereksiz hareketlerin yapılmamasını, en doğru çalışma yöntemlerini, en iyi kontrol sisteminin uygulanmasını vb. bünyesinde bulundurmaktadır... Sosyalizmin gerçekleştirilmesi, Sovyet iktidarını ve Sovyet yönetim örgütlenmesini kapitalizmin en yeni ilerlemesiyle birleştirmedeki başarılarımıza bağlıdır» (Lenin, 1960 b, s. 249 ve devamı).

Bilimsel iş organizasyonu sorunları, Lenin'in uğraşı alanı içindeydiler. İşçi ve Köylü Müfettişliği Halk Komiserliği bünyesinde bilimsel iş organizasyonu sorunları için özel bir enstitünün kurulmasını önerdi. Bu kurumun görevi, birinci

olarak dış ülkelerdeki deneyimleri incelemek ve değerlendirmek; ikinci olarak da genelde iş organizasyonu alanında, özelde yönetim işi alanmda modern bilimsel araştırmaların etkililiğini kontrol etmek idi.

Lenin, Eğitim Halk Komiserliği'nin yönetilmesinde ve onun yönetiminde özellikleri gereği özellikle bilimselliği gerektiren kurumlarda (okullar, meslek ve yüksek okullar, kültür ve eğitim kurumları) bilimsellik ilkesinin gerçekleştirilmesini dikkatle izledi. Çünkü okul öğretiminin öğretmen faaliyetinin ve bilimsel faaliyetin içeriği ile yüksek okulların kültür ve eğitim faaliyetleriyle ilgili sorunların ele alınması, çok geniş bilimsel incelemeleri, bilimsel araştırma kurumları ağının kurulmasını gerektiriyordu. Lenin'in girişimiyle 1919'da Eğitim Halk Komiserliği bünyesinde Devlet Bilim Şurası kuruldu. Bu şurada, eğitimin temel yönlerindeki ilkeleri belirlemek, öğretim programları ve ders kitapları hazırlamak ve ders araçlarını onaylamak için en iyi bilim güçleri yer alıyordu. Lenin, bilimsel ve idari yönetim öğelerinin birliğini ve özgüllüğünü açık bir biçimde tanıması münasebetiyle yönetimin bilimsellik ilkesini önplana çıkardı.

Her yönetim faaliyetinin, küçük ya da büyük, insanlardan bazı özellikler beklendiğini kendi deneyimiyle biliyordu Lenin. «İnsan çalışkan bir devrimci ve ajitatör, ama tamamen verimsiz bir yönetim fonksiyoneri olabilir» (Lenin, 1969 e, s. 420). İnsan, eğitilmiş bir kişi, ama yine de orta düzeyde bir yönetim fonksiyoneri olabilir.

Lenin, Lunaçarski ve M. N. Pokrovski'yi eğitim ve kültür alanında çok iyi yetişmiş ve yetenekli kişiler olarak, geniş görüşlü politikacılar olarak değerlendirdi. Onlara ideolojik ve bilimsel yöneticiler olarak Eğitim Halk Komiserliği'nde büyük roller verdi; ama her ikisinin de önde gelen yönetim fonksiyonerlerinin özelliklerine sahip olmadıklarını biliyordu. Bu değerlendirmeler, M. N. Pokrovski'den daha çok Lunaçarski'yle ilgiliydi. Acaba Lenin, bu somut durumda adı

anılan sorunu nasıl çözdü? Eğitim Halk Komiserliği'nin yeniden organizasyonu görüşüldüğünde sorunu dikkatlice inceledi; bu sorunla bizzat ilgilendi ve en optimal çözüm seçeneğini ölçüp biçti.

1920 sonunda Eğitim Halk Komiserliği'nin yeniden organizasyonu sorunu kronikleşti. Eğitim Halk Komitesi'nin yeniden örgütlenmesi konusunda Parti Merkez Komitesi'ne başvurular üzerine Lenin, Aralık 1920'de ilgili sorunun ciddi olarak gözden geçirilmesini önerdiği bir Merkez Komitesi karar taslağı hazırladı.

Bu taslakta, Eğitim Halk Komiserliği'nde acilen bir Halk Komiserliği temsilcisi kadrosunun açılması, tüm yönetim işlerinin buna devredilmesi, Halk Komiserliği'nin buna benzer sektör ve bölümlerinin bu kadroya bağlanması zorunluluğuna dikkat çekildi. Ayrıca «bir yönetim merkezinde» Halk Komiserliği'nin tüm sektörlerinin yönetimi, organizasyonu ve iaşesinden sorumlu bir «organizasyon sektörü» oluşturulması önerildi. Bununla Lenin, birinci olarak Eğitim Halk Komiserliği'ni eğitim sorunları için alman kararları kararlı bir biçimde yaşama geçirebilecek deneyimli yönetim elemanları ile güçlendirmeyi; ikinci olarak da eğitimin çeşitli dallarını yöneten uzmanların, tüm dikkatlerini eğitim sorunlarının çözümünde toplayabilmeleri için, iaşe ve benzeri görevlerden kurtarılmasını amaçladı.

Lenin, Halk Komiserliği'nin yeniden örgütlenmesi üzerine geçici görüşlerini ortaya koydu ve aşağıdaki sektörlerin oluşturulmasını önerdi:

1. Bir okulöncesi sektörü,
2. Bir birinci devre okul sektörü (komisyonu),
3. Bir ikinci devre okul sektörü (teknik-meslek eğitimini de kapsayacak),
4. Bir okul dışı faaliyetler sektörü (politik-kültürel aydınlatma komisyonu),
5. Bir yüksek okul sektörü,
6. Bir sanat sektörü.

Bu öneriler, Eğitim Halk Komiserliği'nin yeniden organizasyonu sorununun daha sonraki incelenmesinin temeli oldular.

Eğitim Halk Komiserliği'nin yeniden örgütlenmesi, çalışma yöntemlerinin değiştirilmesi, RKP(B) MK.'nin Aralık plenumunda ele alındı. RKP(B) MK.'ne Halk Komiserliği'nin yeniden organizasyonunun durumu üzerine bilgi veren Lunaçarski, M. N. Pokrovski ve J. A. Litken'in raporları dinlendi; Merkez Komitesi plenumu, Lenin'in önerisi üzerine aşağıdaki kararı aldı:

«1. Eğitim Halk Komiserliği bünyesinde tüm yönetim işlerinden sorumlu bir Halk Komiserliği Temsilciliği kurulacaktır.

2. Halk Komiserliği, tüm Rusya düzeyinde örgütsel ve idari işleri; Eğitim Halk Komiserliği bünyesindeki işleri, ancak kendi temsilcisi vasıtasıyla yürütür.

3. Eğitim Halk Komiserliği'nin genel yeniden örgütlenmesi zorunlu görülmekte; fakat esaslı bir hazırlık yapılması ve özellikle de Sovyet Kongresi ile bir dizi danışma toplantısında ele alınması gerekmektedir. Orada Eğitim Halk Komiserliği'nin merkez örgütü ile yerel organları arasındaki işlevlerin dağıtılması danışılmalı ve kesin olarak belirlenmelidir» (Lenin, 1971, s. 234 ve 588).

Merkez Komitesi'nin talimatlarına uygun olarak Eğitim Halk Komiserliği'nin yeniden organizasyonu, 1. Eğitim Parti Danışma Toplantısı'nda tartışıldı. Merkez Komitesi'nin Aralık plenumundaki kararının bazı maddelerini ve Lenin'in mektupla Lunaçarski'ye bilgi verdiği bazı önerileri içeren «Eğitim Halk Komiserliği Temel Kararname Taslağı» kabul edildi. Parti Danışma Kurulu'nun sonuç bildirgesinden işte bazı maddeler:

«3. Halk Komiserliği, tüm Rusya düzeyinde örgütsel ve idari işleri; hem de Eğitim Halk Komiserliği bünyesindeki işleri ancak kendi temsilcisi vasıtasıyla yürütür.

4. Halk Komiserliği'nde, Halk Komiserliği temsilci ve

yardımcılarından, temel birim yönetici ve temsilcilerinden, Örgütleme Merkezi yöneticisinden, Akademik Merkez Komisyonu yöneticilerinden meydana gelen bir kollokyum oluşturulacaktır.

5. Eğitim Halk Komiserliği'nin organları şunlardır:

I. 3 Temel Örgüt:

a) 15 yaşın altındaki çocukların toplumsal eğitimi ve politeknik öğretimi,

b) Tüm halk arasında politik-kültürel aydınlatma çalışması,

c) Devlet işlerinde ve meslek eğitimi dallarında çalışacakların yetiştirilmesi.

II. Akademik Merkez.

III. Organizasyon Merkezi» (Prilozenie k bjullettiniju VIII. s-ezda Sovetov... s. 16).

Ayrıca sonuç bildirgesinde akademik ve organizasyon merkezlerinin temel örgütlerinin görevleri ve işlevleri belirlendi.

Bu taslağın en büyük eksikliği, yalnızca Eğitim Halk Komiserliği'nin yapısını göstermesi idi. Fakat Eğitim Halk Komiserliği'nin yeniden düzenlenmesi, çalışma stil ve yöntemlerinin de değişmesi idi. Sorunun bu önemli yanı, Parti Toplantısında pek göz önüne alınmadı.

14 Ocak 1921'de Lenin, Lunaçarski ve Litken'le yaptığı telefon görüşmesinde Halk Komiserliği'nin reorganizasyonu üzerine Parti Danışma Kurulunun kararının uygulanmasını istedi: «Kısa süre önce eğitim sistemi Parti üyelerinin Halk Komiserliği'nin reorganizasyonu hakkında yaptıkları danışma toplantısı sonuçları, Merkez Komitesi'nin kararına uygun olarak Parti MK.'de ele alınmadan önce uygulanmaya konmamasını rica ediyorum» (Lenin, 1970, s. 49).

Lenin, görüşmeler yaptı; Eğitim Halk Komiserliği'nin yapısı üzerine görüşlerini belirtti. 1. Parti Danışma Toplantısı'nda kabul edilen «Eğitim Halk Komiserliği Hakkında

Temel Düzen Taslağı» üzerinde 10 - 30 Ocak arasında uyarılarını yazdı.

Devlet Bilim Şurasına ilişkin olarak daha Kasım 1920'de Lunaçarski'ye yazdığı mektuptaki görüşleri yeniden ele alarak Lenin, bazı personel sorunlarına da değindi.

25 Ocak 1921'de RKP(B) Merkez Komitesi, Lenin'in başkanlığında bir komisyon oluşturdu; komisyona Eğitim Halk Komiserliği'nin yeniden örgütlenmesi taslağını hazırlama görevi verdi.

Merkez Komitesi komisyonu, 29 - 31 Ocak ve 1 - 2 Şubat tarihlerinde iki kez toplandı. Politbüro, M. P. Tomski'nin seyahatta olması nedeniyle toplantılara. J. Rudsutak'ı aldı.

Komisyon çalışmasına Lenin'le birlikte M. K. Pokrovski, Krupskaya, J. A. Litken, O. J. Schmidt, B. G. Koselyov, F. V. Lengnik katıldılar. Lunaçarski, bu sırada sendika üzerine konuşma yapmak için seyahatte idi.

Lenin, Troçkistlerin ve Buharincilerin Partiyi sendikalar üzerine tartışmaya zorlaması yüzünden çok zaman ve güç harcamasına karşılık, çok önem verdiği eğitim yönetimi sorunlarıyla, Eğitim Halk Komiserliği işiyle ilgilenmeyi gerekli gördü.

Lenin, 25 Ocak 1921'de ünlü «Yeniden Sendikalar Üzerine, Şimdiki Durum, Troçki ve Buharin'in Hataları» adlı çalışmasını bitirdikten sonra 2 - 7 Şubat arasında «Eğitim Halk Komiserliği Üzerine Talimatname Taslağı» ve «Merkez Komitesi'nin Halk Komiserliği'nde Eğitim İçin Çalışan Komünistlere Direktifleri» ile «Eğitim Halk Komiserliği'nin Çalışması Üzerine» adlı çalışmalarını kaleme aldı. Bu çalışmalarda eğitim sistemi yönetiminin ilkesel temellerini formüle eden, temel yönetim ilkelerini açıklayan ve Eğitim Halk Komiserliği'ndeki çalışmanın önemli yönlerini gösteren Sovyet devlet mekanizmasına yönelik talepleri ortaya koydu. Bu çalışmalar, bugün bile büyük değer taşımaktadır.

V. İ. Lenin, 11 Şubat 1921'de «Eğitim Halk Komiserliği Hakkında Kararname»yi onayladı. Burada Eğitim Halk Ko-

miserliği'nin yapısı, Lenin'in Lunaçarski'ye yazdığı mektupta ve «Eğitim Halk Komiserliği'nin Çalışması Üzerine» adlı makalesinde ortaya koyduğu önerileri doğrultusunda belirleniyordu.

Çok sayıda, ama yetersiz biçimde birbirlerine bağlı birimler yerine, Eğitim Halk Komiserliği yönetimi altında akademik ve örgütsel bir merkez ile dört temel yönetim birimi oluşturuldu. Akademik merkez şunları kapsıyordu: Üç birimi olan Devlet Bilimler Şurası, Sanat Komisyonu (edebiyat, tiyatro, müzik, güzel sanatlar ve film), Arşiv ve Müze birimi. Devlet Bilimler Şurasında bilim-politik, bilim-pedagoji ve bilim-teknik bölümler kuruldu. Organizasyon merkezi, örgütlenme, yönetim ve beslenme işlerini kapsıyordu. Kısa bir süre sonra örgütlenme ve yönetim birleştirildi.

Eğitim sisteminin tek tek birimlerinin yönetimi için şunlar oluşturuldu: Sosyal eğitim ve 15 yaşın altındaki çocuklar için politeknik eğitim idaresi, politeknik meslek okulları ve yüksek okullar idaresi; yetişkinler arasında her türlü politik-kültürel aydınlatma çalışmalarını (politik-kültürel aydınlatma komisyonu) yönetecek olan okuldışı eğitim idaresi, devlet basımevi idaresi. Bunun dışında Eğitim Halk Komiserliği'nde ulusal azınlıkların eğitim sorunlarıyla ilgili bir şura da vardı.

Bu, on yıldan daha fazla devam eden esaslı bir biçimde düşünülüp taşınılmış Eğitim Halk Komiserliği'nin merkez aygıtının örgütsel yapısı idi.

Daha önce de söylendiği gibi bilimsellik ilkesi, politik ve partisel bir yönetimle bağlantı içindedir. Acaba bu ilke neden ibarettir? Lenin'in düşünme biçimi şöyleydi: Bir azınlık, parti, sosyalizmi yerleştiremez. Bu, geniş halk kitlelerinin, milyonların aktif, bilinçli ve yaratıcı eseridir. Kitlelerin muazzam gücü, onun bitmez tükenmez devrimci enerjisi, büyüyen girişimi ve aktivitesi, belli bir yola kanalize edilmelidir, farklı faaliyetlerde kuruluş için depolanmalıdır. Kitlelerin aktivitesi ne kadar yüksekse, bu hareketin yönetimi-

ne, onun sevk ve idaresine yönelik talepler de o derece yüksektir. Yöneticinin kendi başına buyruk olmaması, kitlelerden kopuk bir biçimde hareket etmemesi; tersine sürekli olarak kitlelerin içinde olması, onların ruh hallerini ve çabalarını tanıması, onlara güvenmesi ve sosyalist demokrasi anlayışıyla hareket etmesi çok önemlidir.

Politik hareket, kitleleri yalnızca yönetimin içine çekmek değildir; aynı zamanda tüm çok yönlü çalışmada Partinin ilkesel ve ideolojik çizgisini yaşama geçirmektir.

Lenin, sorumluluk gerektiren görevlere «gerçek örgütçülerin, hoşgörülü ve pratik zekâlı; sosyalizme bağlılığı, hiç gürültü patırtı etmeden, Sovyet organizasyonu çerçevesinde çok sayıda insanla birlikte sağlam ve oybirliğiyle ortak çalışma ortaya koyma yeteneğiyle birleştiren insanların» getirilmesini talep etti (Lenin, 1960, b, s. 253).

Sosyalizme bağlılık ve kitleleri örgütleme yeteneği, Lenin'in gerçek örgütçülerden istediği özelliklerdir. Sevk ve İdareyi, yönetimi, politikadan hiçbir zaman ayırmadı; tersine onları bir bütün olarak ele aldı. «Çünkü bizim politikamız ve yönetimimiz, tüm proleter kitlelerin öncülüğüyle, tüm köylü kitlelerle bağlantı içinde olmaya dayanır. Herhangi bir kişi, bu çarkı unutursa ve kendisini sırf yönetsel işlere kaptırırsa, başarısız olacaktır» (Lenin, 1962 c, s. 287).

Lenin'in sevk ve idareyi, yönetimi bilimsel temellere dayandırması, bilimsel ve politik hareketi birleştirme; bilimsel, politik ve yönetim ilkelerinin birliği üzerindeki düşünceleri, günümüzde de özel bir güncellik taşımaktadır. Bu ilkeler doğrultusunda Eğitim Halk Komiserliği'nin çalışmasının iyileştirilmesi üzerindeki yılmak bilmez çalışması, bugün tarih olmaktan daha çok güncel bir ilgi olarak ortaya çıkmaktadır.

İlköğretimin organizasyonu ve yönetimi gibi pedagoji biliminin bu dalı ne yazık ki gerekli gelişmeyi gösteremedi. O zamanlar her ilköğretim örgütlenmesine ilişkin olarak kurulan Bilimsel Araştırma Enstitüsü, dikkate değer bir iz

bırakmadı. Fakat günümüzde eğitimi bilimsel temelde örgütleme ve yönetmeden daha güncel bir sorun yok. Endüstri üretiminin, tarımsal üretimin ve sağlık sisteminin örgütlenmesi ve yönetimi, çoktan beri var. Mühendisler, tarımcılar, doktor ve ekonomistler, yüksek okullarda bu bilimlerde zorunlu bilgileri kazanmaktadırlar. Eğitimin, yönetim ve organizasyon bilimine gereksinimi olmadığını düşünmek, çok çocukca olurdu. Pedagoji biliminin bu dalı üzerindeki çalışmaya karşı vurdumduymazlık, hiçbir şeyle temellendirilemez.

Kuşkusuz yönetimi bilimsel temele dayandırma, yönetme yeteneğini dışlamaz, tersine onu önkoşul tutar. Bilim, yalnız genel göstergeler içerir; somut bir durumda nasıl davranılması gerektiği, somut toplumsal sürecin nasıl yönetilmesi gerektiği konusunda her zaman doğrudan doğruya bir yanıt sunmaz. Her yönetim, insanların yönetimini içerdiği için, kişi, bu insanları tanımak, onların güçlü ve zayıf yönlerini görmek, onları bireysel olarak ele almak durumundadır. İşte burada yönetim sanatına gereksinim var. İşte burada kişi, değişken bir durumda en iyi kararı alabilmek için yöntemlere ve tekniğe hâkim olmalıdır.

KOLEKTİFLİK VE TEK YÖNETİM

Kolektiflik ve tek yönetim, ayrılmaz bir biçimde birbirlerine bağlıdır ve Sovyet yönetim sisteminde bir bütün oluştururlar. Bu nedenle *bir ve aynı* ilke olarak ortaya çıkarlar.

«Temel sorunların ele alınmasında kolektiflik ilkesi gibi, bürokratizmin olmaması, kimsenin sorumluluktan kaçamaması için kişisel sorumluluk da gerekir» (Lenin, 1969 b, s. 234 ve devamı).

Sorunların kolektif olarak incelenmesi, tartışmalar; karar hazırlıklarına, temel çizgilerin oluşturulmasına ve bunların yaşama geçirilmesine kolektif katılım, çok önemlidir. Fakat kabul edilen kararların gerçekleştirilmesi, tek yöne-

tim temeline dayanır. «Sovyet Enstitüleri Yönetiminin Temel Standartları Taslağı»'nda Lenin, «*Her* Sovyet enstitüsünde herhangi bir işlevi gören kişilerin *belirli*, açık-seçik belirlenen görevler ve *pratik* çalışmaların yürütülmesinde *sorumluluklarının* belirlenmesi»ni talep etti (Lenin, 1959 b, s. 354).

Lenin, yönetimin kolektifliğine büyük değer biçti. Kolektiflikte öznel ve bürokratik çarpıtmalardan korunmayı gördü. Kolektiflik atmosferinde bir yöneticinin en iyi özellikleri gelişir; «çalım satması», «dikkafalılığı» ve hareket tarzı yok edilir ya da törpülenir. Fakat gerçek kolektiflik, tüm sorunların kolektif üyelerinin irade ve girişimlerinin hiçbir şekilde baskı altında tutulmadan tartışıldığı yerde ortaya çıkar, gelişir ve pekişir.

G. M. Krişhanovski, Lenin'le ilgili anılarında Lenin'in büyük irade gücü olan çok yetenekli, aynı zamanda da insanların başarılarına sevindiği, ama zaman zaman eksikliklerini gördüğü insanları, takdir etmeye hazır insanları çevresinde topladığına dikkati çekti (Krş. Vospominanija o V. İ. Lenin, 1957, s. 561).

Lenin'in yönettiği kolektifte her zaman iyi bir dostluk atmosferi vardı.

«Halk Komitesi Şurasında oturup Lenin'in sorunları nasıl çözdüğünü, nasıl çok dikkatli bir biçimde dinlediğini, inceden inceye tetkik ettiğini, her sorunda her şeyi gözden geçirdiğini seyretmek büyük bir mutluluktu. Pekçok sorun var; sonra sorun toparlanmış, onu özetlemiş. Bundan sonra da ne tartışma, ne de görüş ayrılığı var.

Kişiliğinin diğer özelliği - neşeli olma ve zihinsel açıklık - ile bütünleşmiş muazzam anlayışı, herşeyi kolayca, şaka yaparak ve gülümseyerek yapmasında kendisini gösterir» (Lunaçarski 1965, s. 49).

Lenin'in dahil olduğu ve yönettiği kolektifte dalkavukluğa, ikiyüzlülüğe, hatır gönüle yer yoktu. Marx gibi Lenin de toplumsal yaşamda ve özellikle de yönetimde çok tehli-

keli bu olgulara şiddetle karşıydı. Kolektifin sağlıklı görüşünü en küçük bir horlamaya bile tahammülü yoktu.

Çiçerin yapıtında Lenin'in en iyi özelliğinin kendi görüşüne göre kolektifin yanıldığı durumda bile ona bilinçli olarak uyması olduğunu yazmaktadır. Muazzam otoritesine rağmen, Sovyet ve Parti örgütlerinde arkadaşlarını çoğu durumda ikna etti. Fakat görüşünün kabul edilmediği bazı durumlarda, onlara kayıtsız şartsız uydu. Otoritesine dayanarak etkilemedi, tersine yalnızca inandırma ve kanıtlamakla; karşılaştırma kabul etmez otoritesini, başka türlü düşünenleri yenmek için asla egemen kılmadı, tersine, tartıştı, sürekli olarak ikna etmeye çalıştı; diğerlerini ikna edinceye kadar dinledi (Krş. Çiçerin, 1969). Lenin, işletme ve resmi dairelerde yönetici seçimini olanaklı saydı. İlk yıllarda okul sovyetinin başkanı, okul yöneticisi, pedagoglar tarafından seçilmişti. Lenin, kitlenin sorumlu yöneticileri seçme ve onları görevden almaya, onların en küçük her adımını tanımaya ve kontrol etmeye hakkı olduğunu ortaya koydu.

Lenin, seçilmeyi, tek yönetimin karşısına koymuyordu. Seçilmiş yönetici, kendi yetkileri çerçevesinde tek yönetici olarak çalışır.

Lenin, yönetimde kolektifliğe çok büyük değer verdi; fakat bunun mutlaklaştırılmasından, aşırılaştırılmasmdan kaçınılmasını belirtti. Daha ilk Sovyet deneyimleri, kolektifliğin aşırılaştırılmasınm uzun konuşmalara, bitmez danışma toplantılarına ve oturumlara yol açtığını gösterdi. Lenin, Mayakovski'nin «Oturum Düşkünleri» şiirini olumlu buldu. Kolektifliğin mutlaklaştırılması, yönetimi amorf bir şeye, boş gevezeliğe dönüştürür; komisyondan komisyona koşan, yararlı hiçbir şey yapmadan yalnızca başkanlık yapan, oturumlarda belirleyici konuşmalar yapmayan olumsuz bir yönetici tipini oluşturur.

Kolektifliğin bu türlü çarpıtılmalarıyla savaşılması, günümüzde de günceldir. Eğitim ve zihinsel yaratıcılık alanı,

kolektif yönetim biçimlerinin en geniş şekilde uygulanmasını gerektirir. Okulun karmaşık eğitim ve öğretim sorunlarında, hattâ Eğitim Bakanlığında geniş bir kolektif danışma, kuşkusuz yönetimin en gerekli ve önemli bir halkasıdır. Danışma toplantıları, konferanslar; her türden tartışmalar, bilimsel oturumlar ve kolektif tartışmanın diğer biçimleri tarafından ele alınan sorunlar, günlük pratiğin en sağlam kısımları oldular. Komünist eğitim yönetiminde çeşitli yöntemsel birlikler, okuldaki komisyonlardan başlanarak bakanlıktaki yöntemsel örgütlere kadar, büyük rol oynadılar.

Yönetimin bürokratik ve formel olarak ele alınmaması, onun kağıt üzerindeki önlemlere indirgenmemesi durumunda, tersine onu bilimsel bir iş organizasyonu, yönetenlerin iradelerinin birleştirilmesi ve çabalarının akla uygun biçimde koordine edilmesi olarak ele alınması durumunda Lenin, yönetme yeteneğini çok zor bir görev olarak gördü. Tüm sorunların tartışılmasında ve çözümünde, pratik çalışmaların; belli, açık - seçik ortaya konan görevlerin yerine getirilmesinde herkesin tam bir sorumluluk içinde çalışması ve yoldaşça dayanışma. Bu kombine edilmeyi Lenin, Sovyet yönetim ilkesi olarak adlandırmaktadır. O, bu ilkeyi Eğitim Halk Komiserliği çalışanlarına ve ülkedeki eğitim yöneticilerine de öğretti.

Tek kişi yönetiminin yanlış anlaşılması ve yanlış uygulanmasında, bürokratik çarpıklıkların ortaya çıkması ve güçlenmesi - halktan ve kitleden, kopma, kariyerizm ve formalizm -, emekçilerin ilgilerinin arka plana itilmesi olasıdır. Fakat Lenin, bu türlü bürokratik çarpıklıklara karşı bir ilaç biliyordu: «Tek yönetici»nin faaliyetini yukardan ve aşağıdan kontrol etmek. Lenin'e göre tek kişi yönetimi, sosyalist demokrasi ile çelişik değildir ve bu demokrasi çerçevesinde gelişir.

SOMUT, KONUYA UYGUN VE PRATİK YÖNETİM ÇALIŞMASI

Lenin, genel yaklaşımların ağırlıkta olduğu yönetim bi-

çimlerine karşı olumsuz tavır içindeydi. Somut, konuya uygun ve pratik bir yönetim çalışmasını talep etti. Sovyet insanının zihinsel ve kültürel gelişmesini belirleyen ve yönlendiren her şeyin Eğitim Halk Komiserliği'ne bağlı olduğu dönemde bu talebe tekrar tekrar parmak bastı. Eğitim Halk Komiserliği, okulöncesi kurumları, genel eğitim okullarını, meslek ve yüksek okulları, bilimsel enstitüleri, kültür ve eğitim kurumlarını, tüm sanat - tiyatro, film, müze - kurumlarını, spor ve beden kültürü kurumlarını bünyesinde topluyordu. Ülkede ekonomik ve askeri cephenin yanında gerçekten üçüncü bir cephe vardı. Bu nedenle Eğitim Halk Komiserliği, Lenin'in dikkatinin daima merkezinde oldu.

Şöyle yazıyordu Lenin: «Eğitim Halk Komiserliği'nin temel eksikliği, konuya uygun ve pratik çalışmayı, pratik deneyimleri yeterince göz önüne almama ve gözden geçirmeme, bu deneyimlerden sistematik değerlendirme yapmayı öğrenmeme, soyut reçete ve genel yaklaşımlardır» (Lenin, 1961 c, s. 114).

Bu eksikliği Lenin, iyi kuramsal bilgileri ve uzun yıllar pratik deneyim kazanmış pedagogların Eğitim Halk Komiserliği'nde ortak çalışmaya sokulmalarının yanlış örgütlenmiş olduğuna bağladı. Çalışmalarının sonuçlarını gözden geçiren kişilerle ilgili bir kayıt yoktu. Bu konuda şöyle yazıyordu Lenin: «Böyle uzmanların kaydını tutmak, görev yaşlarını belirlemek, çalışmalarının sonuçlarını gözden geçirmek; dışarda, ülkede, özellikle de onlara merkezde görevler vermek zorunludur» (Lenin, 1961 c, s. 115).

Bu dönemde yalnız Eğitim Halk Komiserliği'nde değil, diğer komiserliklerde de esaslı çözüm getiren büyük pratik sorunlara genel yaklaşımlar göstermeden ayrılma konusunda hiçbir çaba yoktu. Somut çözümleme, ciddi ve esaslı bir inceleme, ülkede elde edilen deneyimleri genelleştirme yerine, tamamen genel talimatlar verildi. Yönetim, yalnızca talimat veren şey özelliği kazandı. Bu, Eğitim Halk Komiserli-

ği'nin çalışması için özellikle tehlikeliydi. Bu nedenle Lenin, «Eğitim Halk Komiserliği'nin Çalışması Üzerine» adlı makalesinde Komiserlik yöneticilerinden şunu istedi: «Genel yaklaşımlarla ve sözde kuramsallaştırmalarla oyalanmaya artık yeter! Çalışmanın tüm ağırlık noktası, *'pratik deneyimlerin* göz önüne alınmasına ve kontrol edilmesine', deneyimlerden *öğrenilenlerin* sistematik olarak *değerlendirilmesine* kaydırılmalıdır» (Lenin, 1961, s. 118).

Halk Eğitim Komiserliği'nin yeteri kadar yetişmiş kadroya sahip olmadığı yakınmasına yanıt olarak Lenin, şunları yazdı: «Az çalışkan, az bilgili ve pedagoji *pratiğinde* az deneyimli insanlara sahip olmamamıza rağmen, yine de bunlar kuşkusuz var. Bunları bulup ortaya çıkarmayı anlamama, onlara uygun yönetim mevkileri vermeme; onlarla birlikte Sovyet kuruculuğunun pratik deneyimlerini *incelemeyi* anlamama altında kıvranıyoruz. Aralık 1920 Parti Danışma Toplantısı'ndan hiçbir şey anlaşılmamışsa, 163 eğitim temsilcisinin katıldığı danışma toplantısından hiçbir şey kavranmamışsa, çalışmada belli genel ve temel bir eksiklik, Merkez Komitesi'nin direktiflerini zorunlu hale getiren bir eksiklik olduğu kuşku götürmez» (Lenin, 1961, s. 118 ve devamı).

Lenin, 1. Parti Danışma Toplantısı'ndaki çalışmayla ilgili olarak, toplantıda onyıllardan beri pratik içinde olan pedagogların dinlenmiş olmaları; eğitimin çeşitli alanlarında o güne kadar neler yapıldığını ve neyin yapılacağını söylemiş olmaları gerektiğini vurgular. Ama bunun yapılmadığını, «başarısız olan denemelerin», «genel yaklaşımların» ortaya konduğunu, «soyut sloganların» değerlendirildiğini belirtir (Lenin, 1961, s. 119). Lenin, bu eksikliğin teşhis edilmesi ve güçbirliğiyle aşılması için, görüş alışverişlerinin organize edilmesi, «örnek alınacak il ya da ilçe ve bucak veya öğretim kurumları, yahut bir yörenin dar bir kesiminde ya da özel bir alanda iyi sonuçlara ulaşmış örnek pedagogların ortaya konulması» için Partiye ve Eğitim Halk Komi-

serliği çalışanlarına çağrıda bulundu (Lenin, 1961, s. 119 ve devamı). Lenin'in görüşüne göre bu çok çeşitli örnek deneyimler, genel ilerlemenin temelini oluşturmalıydı; yerel deneyimler esaslı bir biçimde gözden geçirildikten sonra «Tüm Rusya ölçüsünde» kullanılmalıydı.

Lenin, eğitim alanında çalışan bir komünistin başarısının öncelikle onun ortak çalışmaya iyi pedagogları kazanmasına göre, onları nasıl bulduğuna ve onlarla nasıl çalıştığına göre, pratikte neyi ne dereceye kadar gerçekleştirdiğine ve kontrol ettiğine göre değerlendirmek gerektiğini öğretti.

Lenin, uygulama içinde olanların ders verme biçimlerini düzeltebilen, iyi bir ders kitabı hazırlayabilen; onlarca, yüzlerce, binlerce pedagogun çalışma koşullarında ve çalışma içeriğinde etkili iyileştirmelere ulaşabilen komünist yöneticilere büyük değer veriyordu. Lenin, bu türlü yöneticilere, gerçek yönetici demektedir.

«Komünist yönetici» diyor Lenin, «ancak ve ancak meslekten pedagoglar arasında *pekçok,* daima daha fazla yardımcı *bulmakla,* onlara iş içinde yardım etmeyi *anlamakla, onlara* kendi deneyimlerini ortaya koyma ve değerlendirme olanağı vermekle, yönetme hakkına sahip olmalıdır» (Lenin, 1961, s. 120).

Lenin, 1917 - 1920 arasındaki Eğitim Halk Komiserliği üzerine kısa bir bilgi verdikten sonra şunu saptıyordu: «Çok az, inanılmayacak kadar çok az şey biliyoruz. Onları toplamayı kavrayamıyoruz; sorulması ve yanıtlanması gereken ne kadar çok soru olduğu konusunda hiçbir duygumuz yok. Pratik deneyimlerden ders çıkarmayı ve onları genelleştirmeyi anlamıyoruz» (Lenin, 1961, s. 121).

Lenin, eğitim işleri yöneticilerine, «boş, genel görüşlerle ve soyut sloganlarla yetindikleri; ama genelde çalışkan öğretmenleri ve özelde de çalışkan mühendisleri ve teknik öğretim için tarımbilimcilerini yanlarına çekmeyi kavramadıkları; politeknik eğitim için endüstri işletmelerinden, Sov-

yet tarımından, bir dereceye kadar iyi organize edilmiş diğer ekonomi alanlarından ve elektrik santrallerinden yararlanmayı bilmedikleri» eleştirisini sık sık yöneltti (Lenin, 1961, s. 121).

Bu bağlamda yirmili yıllarda çok önemli olan şu talepleri ortaya koydu: «Daha az genel görüşler, daha fazla olgu; üstelik de nerede, hangi koşullar altında ve nereye kadar ilerleyeceğimizi ya da yerinde sayacağımızı veya geri gideceğimizi bize gösteren kontrolden geçirilmiş olgular» (Lenin, 1961, s. 120).

Pedagoglarla işbirliği, onların desteğini kazanma, onların girişimciliğini geliştirme, okulun ve eğitimin en önemli Leninist ilkeleridir. Okulu etkili ve nitelikli bir biçimde yönetme, ancak pedagoji biliminin bilgilerini pratikte uygulayarak başarılar elde eden en iyi pedagoji kolektifinin deneyimlerini genelleştirme ve yaygınlaştırma temelinde olanaklıdır.

Eğitim ve okul yöneticisi, pratik faaliyette somut pedagojik deneyimlere dayanmazsa, onun yönetimini boş bir geyezelik alacak; ancak biçimsel yönetim yollarına sarılacaktır. Bu türlü bir yönetimi Lenin, sert biçimde eleştirdi. Lunaçarski'ye, Pokrovski'ye ve Litken'e yazdığı mektuplarda Eğitim Halk Komiserliği yöneticilerini, yönetimi pratik deneyimlerin çok yönlü ve ciddi olarak değerlendirilmesi ve yaygınlaştırılması temelinde organize etmeyi bilmemekle eleştiriyordu.

Lenin şunu gördü: Eğitim alanında örgütsel ve yönetim çalışmaları, okulların ve diğer öğretim kurumlarının somut deneyimlerine dayanmazsa, pedagoji kolektifinin girişimlerini uyandırıp geliştirmezse, bürokratik bir yönetime dönüşüp soysuzlaşır.

Pratik deneyimlerin değerlendirilmesi, çiçeklenmesi ve genelleştirilmesi, o zamanlar çok önemli bir devlet göreviydi. Bu nedenle Lenin, buna çok büyük bir dikkatle eğildi. Devlet mekanizmasında tüm çalışanlardan pratik deneyim-

leri olası olduğu ölçüde kapsamlı ve esaslı bir biçimde incelemelerini talep etti. Lenin, başka hiçbir kimsenin yapamayacağı gibi, real yaşamı tanıyordu ve günlük şeyleri ve ülkedeki pratiği çözümleyerek küçük şeylerde büyük olanı görme yeteneğine sahipti. Subbotnik'te gerçekten tamamen günlük yaşama ait olan bir şeyde, büyük bir girişkenliği, işe karşı komünist tavrın çekirdeğini gördü. Sovyet basınını dikkatle izledi. Burada da canlı işin yerine bürokratik proje yapıcılığının konduğunu ortaya çıkardı. «Ekonomik Yaşam» gazetesini incelemesinde şu sonuçları çıkardı: «L. Krizman'ın 'Ekonomik Yaşam'daki makalesinde insan... boş sözler görüyor. Edebiyat gevezeliği. Bu alanda gerçekten ne yapıldığını göz önüne alma ve inceleme arzusu yok. Veri ve olguları inceleme yerine - upuzun beş makalede - nasıl inceleme yapılacağına ilişkin yaklaşımlar yer alıyor.

Milyutin 20 Şubat tarihli 'Ekonomik Yaşam' ve Larin'in 20 Şubat tarihli 'Ekonomik Yaşam'da çıkan tezleri ele alalım. 'Sorumlu' yoldaşların sözlerini dikkatlice izleyelim. Krizman'daki aynı temel eksiklikler, bunlarda da var. Zincirleme bağlantı yasası üzerine skolastiğe varan gevezelik, bazen edebi, bazen bürokratik skolastik; fakat canlı hiçbir şey yok.

Daha da kötüsü, yapılmış ve devam ettirilmesi gereken canlı işe karşı bürokratik hoşgörme. Kendi pratik deneyimlerimizi dikkatle ve titizlikle inceleme yerine, tekrar tekrar içi boş tezler üretilmekte, ya da parmak hareketleriyle sloganlar ve projeler üretilmektedir» (Lenin, 1962 c, s. 132). Lenin, basından sorunları soyut biçimde ele almayı aşmalarını istedi. Ossinski'ye yazdığı mektupta şunları okuyoruz: «En kötü olan şey, basında ve politik söz yağmurunda yerel deneyimleri oldukça yetersiz biçimde *inceleyen* genel görüşlere gereğinden fazla sahip olmamızdır. Gerek kenar bölgelerde, gerekse zirvede bu deneyimleri hakikate uygun bir biçimde ortaya koymaya ve hakikate uygun olarak değerlendirmeye karşı güçlü eğilimler mücadele içindeler. Bir sırrı ifşa etmekten korkuluyor; çıplak hakikatten korkuluyor.

Ve Lenin şunları talep ediyor: «Yerel deneyimlerin, ayrıntıların, küçük şeylerin, pratik ve iş deneyiminin incelenmesi, daha somut ve daima daha somut olmalı. Hem ilçelerin, bucakların ve köylerin gerçek yaşamına daha derinden nüfuz edilmeli; derin yoksulluk ve tahribata rağmen, küçük iyileştirmelere ulaşmak için bile, buna nerede, ne zaman ve niçin (hangi yöntemlerle) ulaşılacağını araştırmak; hataları ve beceriksizliği ortaya çıkarmaktan korkmamak; çalışkan yerel fonksiyonerleri tüm güçle popüler yapmak, onun için *reklam yapmak* ve onu örnek göstermek. Bu biçimde ne kadar çalışırsak, canlı pratiğe ne kadar derinden nüfuz edersek... hem bizim basının hem de tüm kuruculuğumuzun iyileştirilmesindeki ilerleme o derece başarılı olacaktır» (Lenin, 1962 k, s. 563 ve devamı).

Lenin'in tüm bu görüşlerinde Sovyet eğitim aygıtının çalışmasına yönelik temel talepler, açık bir biçimde ortaya konmakta; bugün bile tüm anlamını koruyan Leninist yönetim stilini ifade etmektedirler. Yönetimde somutluk, yönetim daima somut, karmaşık süreç ve olgular kompleksiyle ilgili olduğu için, çok karmaşık sosyal sorunların üstesinden gelme yeteneği anlamına gelir. Bunun ölçüsü ne kadar büyükse, bu süreç ve olgularda temel zincir ögesini tanımak o kadar zordur.

Şöyle yazdı bu konuda: «Devrimci ve sosyalizm yandaşı olmak yetmez. Tüm halkaları yakalamak ve diğer halkaya geçişe sağlamca hazırlanmak için, ki olayların tarihsel zincirinde ögelerin sırası, biçimini ve halkalanması ve birbirlerinden farkı bilinen, demirci tarafından yapılan zincir gibi yalın ve basit değildir, tüm güçle kavranması gereken özel zincir halkasını her an bulmayı kavramak gerekir» (Lenin, 1960 b, s. 265).

Lenin'e göre «yönetme sanatı ve politikası, temel güçlerimizi ve dikkatimizi nerede toplamamız gerektiğini zamanında tanımak ve bilmekten» ibarettir (Lenin, 1971 a, s. 151). Bu ilkeyi, Lenin, eğitim yönetiminde uyguladı.

Eğitim Halk Komiserliği'nin çalışmasını yakından izleyen Lenin, komiserliğin çalışma stilinden; özellikle de en önemli olanı, temel halkayı tanıma ve tüm güçleri o halkayı ve tüm zinciri yakalamada toplama yeteneksizliğinden hoşnut değildi. Eğitim Halk Komiserliği'nden, öncelikle birlik işokulunun ve meslek okulunun sorunlarıyla, ülkede okur-yazar olmamanın geniş bir biçimde ortadan kaldırılmasıyla ilgilenilmesini sürekli olarak talep etti.

Lenin, planlama sorunlarına büyük ilgi duydu. Bilimsel bir yönetimin temelinde operatif planların uzun bir süre için hazırlanan perspektif planlarıyla bağlantısının olması gerektiği görüşündeydi. Lenin'in bu görüşü, günümüzde bile eğitim alanında yönetici olarak çalışanlar için büyük bir önem taşımaktadır. Günümüzde eğitim düzenini geliştirmek ve bu çok yönlü süreci yönetmek, onun gelişme perspektifleri ve nesnel eğilimlerini göz önüne almadan olanaksızdır. İlerdeki 10, 20 yıl için bir plan olmadan, toplumsal gelişmenin temel çizgilerini göz önüne almadan, gelecek için bir önceden kestirme olmadan, eğitimi bilimsel temellerde yönetmek olanaksızdır; genel eğitim ile meslek eğitimi arasındaki ilişkiyi, bazı okul tipleri arasındaki karşılıklı ilişkileri, okul ağını rasyonel biçimde kurmayı, öğrenci sayısının artmasını vb. doğru olarak görmek olanaksızdır.

Operatif planlarla ilgili olarak da Lenin şunları söyledi: Ağırlıklı görevlerin, acil sorunların ortaya konması; bunların çözümünde planlılık, plan uygulanmasını sürekli olarak kontrol etme.

Lenin'in Lunaçarski, Pokrovski ve Litken'e yazdığı bir mektupta şunları okuyoruz: «MK.'nin Eğitim Halk Komiserliği'nin yeniden düzenlenmesi için MK.'nin ortaya koyduğu direktiflerin, özel görevlerin tersine, Eğitim Halk Komiserliği'nde çalışmanın planlı ve sistematik olarak yürütülmesi açısından durumun düzelmediğine ilişkin göstergeler artıyor.

Temel çalışma planı ne zaman hazır olacak? Plan, han-

gi sorunları kapsayacak; ders kitaplarının hazırlanması, kitaplık ağının yaratılması ve bunların kullanılması, örnek okullar, kurslar için öğretim planları hazırlamak; konular, okul dersi, ders planlarına ne dereceye kadar uyulduğunu kontrol etme, ders işleme gibi sorunlar var mı?

Ya da diğer sorunlar var mı? Hangileri?

Hangi sorunlar en önemli ve en acil olarak ele alınmaktadır? Bu konuda kararlar var mı? Uygulamanın sistematik kontrolü için hangi önlemler alınmaktadır?» (Lenin, 1962 t, s. 457).

Bürokratizme karşı mücadeleyi, Lenin, Sovyet yönetim sorununun çözümünde temel bir görev olarak ele aldı. Parti ve devlet organı faaliyetinin iyileştirilmesine yönelik tüm çabaları, bu mücadeleyle bağlantılıdır. Lenin, bürokratizmde en büyük tehlikeyi, Sovyet mekanizmasının kitlelerden kopmasında gördü.

Bürokratizmi silip atmada belirleyici ve en önemli faktörlerden birisi, Lenin'e göre, halkın kapsamlı bilgi ve onun kültür düzeyinin yükseltilmesidir. O, yetersiz kültürün bürokratizmi beslediğinin bilincindeydi. VIII. Parti Kurultayında (1919) ki konuşmasında Lenin, kültürsüzlüğün Sovyet iktidarını zayıflattığını ve bürokratizmi yeniden yarattığını, «kitlelerin yetersiz kültür düzeyi üzerinde tökezlendiğini» söyledi (Lenin, 1965 d, s. 170). Lenin, bir yandan Sovyet devlet mekanizmasında geçmişte bu hastalığa yakalanmış uzman kişiler hâlâ çalıştığı için; diğer yandan da bürokratizm merkeziyetçilik ve tek kişi yönetiminin yanlış anlaşılmasıyla, bunların mutlaklaştırılması ve sosyalist demokrasiden koparılmasıyla ayakta tutulduğu için, eski bürokratizmin kökünden kazınamayacağını biliyordu. Temelsiz, muklaklaştırılmış merkeziyetçilik, kaçınılmaz olarak bürokratizmi güçlendirir; yerel girişimleri, bağımsız düşünmeyi öldürür. Aşırı merkeziyetçilik, yönetimi yaşamdan koparır; yönetimin biçimsel yönleri - genelgeler, emirler, talimatlar - güçlenir. Varlığı kendi başına amaç olan organlar ve örgütler ortaya çıkar.

Lenin, bürokratizmin bir darbeyle, kökten, birtakım kararnameler yardımıyla ortadan kaldırılabileceğine inanmaktan çok uzaktı. Bürokratizmin derin kökleri olduğunu gördü. «İnsan, Çarları kovabilir, büyük toprak sahiplerini kovabilir, kapitalistleri kovabilir. Bunu yaptık. Fakat insan... bürokratizmi kovamaz... İnsan, onu ancak sabırlı, inatçı bir çalışmayla *azaltabilir*.» İnsan, bürokrasi çıbanını ancak «tedavi edebilir. Ameliyat, *bu durumda* saçmalıktır; *olanaksız* bir durumdur. *Ancak yavaş yavaş tedavi;* bunun dışında heyşey, şarlatanlık ya da çocukluktur» (Lenin, 1962 p, s. 467).

Sovyet devlet mekanizmasının bürokrasiden kurtulmasının en güvenilir ilacını, Lenin, hem devlet mekanizmasının, hem de tüm halkın yüksek kültür düzeyinde, sosyalist demokrasinin gelişmesinde gördü. Bürokratizme karşı kitle olarak kontrol örgütlerinin mücadeleye sokulması gerektiğine dikkati çekti. Burada özellikle göz önüne aldığı temel konu, insanların doğru seçimiydi.

Bürokratizm, sosyalizmin özüne yabancıdır. O, insanların girişimini ve bağımsızlığını kötürümleştirir. Buna karşılık sosyalizm, onların gelişmesini teşvik eder. Bürokratizm, zihinsel faaliyetin yönetiminde, bunlar arasında başarısı öğretmen, öğrenci ve eğitimcilerin büyüyen aktivitelerine bağlı olan eğitim yönetiminde özellikle tehlikelidir. Her insan, bilinçli, bağımsız, yaratıcı çalışmaya yönelir. Eğitim için bu, hem amaç, hem de faaliyet normudur. İnsan, kendisini makinayla aynı düzeye koyan bir yönetimi tanımaz, ona karşı çıkar. Ders ve eğitim sürecinin yönetiminde böyle bir tutumun terbiye edilmesiyle, ruhsuz bir formalizmle bağlantılı olduğu eğitim-öğretim düzenindeki bu tavır, tamamen zararlıdır.

Sovyet filozofu Afanasyev, haklı olarak şunları belirtmektedir: «Nesnelerin ve süreçlerin geniş oranda yönetme, doğru, bilimsel olarak organize edilmiş insan sevk ve idaresine bağlıdır. Toplumsal gelişme, özünde milyonlarca insa-

nın faaliyetiyle olmaktadır. Bunları ve bunlar kanalıyla devleti bütünlüğü içinde, bu çerçevede bir sistemi yönetmek, karmaşıklık ve sorumluluk doğurur» (Afanasyev, 1969, s. 137).

Günümüzde eğitim alanında milyonlarca insan, bunlar arasında 2,5 milyon öğretmen çalışıyor. Bu nedenle eğitim yönetimi günden güne karmaşıklaşmaktadır. Bununla birlikte sırf ölçüler arttığı için ona yüksek talepler yöneltilmemektedir. Yönetimde yüksek düzey, eğitimin gittikçe karmaşıklaşan yapısıdır, bizzat eğitim ve öğretimin niteliksel değişmesinden, eğitim düzeninde çalışanların yükselen kültür ve eğitimlerinden kaynaklanmaktadır. Bu koşullarda ancak Leninist yönetim ilkeleri temelinde başarılı bir yönetim gerçekleştirilebilir. Bu açıdan somut sosyolojik araştırmalar, özel bir önem taşımaktadır. Bu araştırmalar, yönetim organlarına, aşağıdan yukarıya, eğitim-öğretimin çeşitli türlerinin perspektifleri ve durumları üzerine önemli bilgi materyalleri sağlarlar.

İyi organize edilmiş istatistikler, bugüne kadar araştırmacılar tarafından çok az kullanılan istatistik verilerin bilimsel olarak işlenmesi, önemli bir rol oynamaktadır.

Toplumumuzun şu andaki gelişme aşamasında komünist eğitim-öğretim yönetimi büyük bir önem taşımaktadır. Bunun için nesnel koşullar yaratılmıştır. Komünist ekonominin gelişmesi, komünist toplum ilişkilerinin gelişmesi ve pekişmesi, onun komünist bilincinin ve davranışının oluşturulması için sağlam sosyoekonomik bir temel oluşturmaktadır. Fakat bu nesnel koşullar, her insanın bilincinde komünist görüşlerin zaferini otomatik olarak garanti etmezler. Toplumsal gelişmenin nesnel yasalarının göz önüne alınmasına ve bilgisine dayanan öznel faktör de belirleyici bir önemdedir. Onun başarısı, karmaşık komünist eğitim sisteminin nasıl yönetileceğine bağlıdır.

BÖLÜM X

SOSYALİST PEDAGOJİNİN EN YENİ KURAMSAL VE METODOLOJİK SORUNLARI

PEDAGOJİK ARAŞTIRMANIN TEMEL YÖNLERİ

Leninizmin ideolojik ve kuramsal temeline dayanan sosyalist pedagoji, önemli başarılar elde etti. Büyük ve karmaşık ideolojik mücadele ve sürekli olarak yaratıcı arayışı, artık geride bıraktı; önemi sürekli olarak artan ve etki alanı gittikçe genişleyen en önemli toplum bilimlerinden birisi oldu.

Komünist kuruculuğunun bugünkü aşaması ve sosyalist dünya sisteminin gelişmesi, pedagojiye yeni, daha karmaşık görevler yüklemektedir.

Pedagoji, pekçok yönden toplumsal, bilimsel-teknik ilerlemenin ve tüm yönlü gelişmiş komünist kişiliğin biçimlenmesinin bağlı olduğu ağırlıklı bir araştırma alanı olmaktadır. Komünist eğitimde etkili sonuçlara erişmek için eğitim yönetiminin bilimsel temellerinin ortaya konması, komünist eğitimde elde edilen en iyi deneyimlerin incelenmesi ve genelleştirilmesi, bu alanda kapsamlı deneysel araştırmalar ve optimal yol ve araçları yaratıcı bir biçimde arama, günümüzde pedagojinin gelişmesinde temel yönü göstermektedir.

Eğitimin bilimi olarak pedagoji, daha şimdiden insan bilimlerinin sağlam temeline dayanmaktadır. İlerde bu desteği daha yoğun bir biçimde görecek, insan üzerine gittikçe artan bilgileri elde edecektir. Tanınmış psikolog B. G. Ananyev, önümüzdeki on yıl içinde insan üzerindeki teorik ve pratik bilimin bilimsel gelişmenin merkezi olacağını haklı olarak vurgulamaktadır.

Ona göre insan bilimindeki değişmeyle ve onun pedagojiye uygulanmasıyla pedagoji için yeni bir durum yaratılmakta; bu durum, pedagojinin gelişmesine ve pratik etkisinin çok artmasına yaramaktadır.

Günümüzde, özellikle gelecekte Sovyet pedagojisi, kendisini yalnız felsefe ve psikolojiyle olan bağlantısıyla sınırlandıramaz. O, insanla ilgili geniş bir bilimler alanının bilgilerini toplamak ve insanla ilgili bilimlerin bilimsel temellerine dayanmak durumundadır.

Sovyet pedagojisinin gelişmesindeki perspektifler, SBKP MK.'nin «SSCB Pedagoji Bilimleri Akademisinin Faaliyetinin Temel Yönleri» (1969) kararında kapsamlı olarak ortaya kondu. Bu belgede SBKP Merkez Komitesi, bugünkü aşamada pedagoji biliminin büyüyen önemi vurgulanmakta ve onun gelişmesindeki temel yönleri belirlemektedir.

SBKP Merkez Komitesi'nin kararında en önde yer alan temel yönlerden birisi, Marksizm-Leninizm temelinde pedagoji kuramının temel sorunlarını ve pedagoji bilimlerinin metodolojisini ortaya koymaktır. SSCB Pedagoji Bilimleri Akademisi'nin bilimsel araştırma kurumları, pedagoji yüksek okullarında ve üniversitelerdeki pedagoji bölümlerince yapılan araştırmalar, çok değerli olgusal materyaller sağladı; bazı önemli emprik bağlılıklar saptandı, eğitim-öğretim sorunlarından kapsamlı bir kesimi üzerine bilimsel olarak temellendirilmiş önerilerde bulunuldu. Fakat elde edilen materyal, her zaman esaslı bir çözümleyici çalışmadan geçirilmiyor; pedagojik araştırmaların en önemli sonuçları olan ve pedagoji biliminin pratiğe, okulun faaliyetine artan etkilemesini garanti eden genelleştirici kuramlara ulaşılmıyor. Pedagoji, şimdi tüm disiplinlerinde her şeyden önce mevcut zengin olgusal materyallerin esaslı bir biçimde kuramsal olarak genelleştirilmesine gereksinim duymaktadır.

SBKP MK'nin pedagoji biliminin dikkatini çektiği ikinci temel yön, çocuk ve gençlerin komünist eğitim pratiğinin incelenmesi ve genelleştirilmesidir. Karar, büyük bir dikkat-

le eğilinmesi gereken sorunlara dikkati çekmektedir.

Kararda eğitim-öğretim içeriğinin, yöntem ve araçların mükemmelleştirilmesi, SBKP Merkez Komitesi kararında bilimsel-pedagojik araştırmaların temel yönlerinden sayılmaktadır.

Okul eğitim-öğretimi içeriğinin yetkinleştirilmesi, eskisi gibi pedagojinin temel sorunu olmakta devam ediyor. Lisede Eğitimin İçeriği Sorunları Merkez Komisyonu tarafından hazırlanan ve eğitimin içeriğini, bilimin, kültürün ve tekniğin son durumu ile uyumlu duruma getirmeyi amaçlayan yeni öğretim programları, okul eğitimi içeriğinin yetkinleştirilmesi yönünde kapsamlı bir çalışmanın başlangıcını oluşturmaktadır. Bugünlerde yeni ders kitapları, öğretim araçları, tek tek derslerin özel öğretim yöntemleri ortaya kondu. İyi ders kitapları yanında okulun, öğrencilerde bağımsız çalışma becerilerinin gelişmesine yardım edecek popüler bilimsel materyallere de gereksinimi var. Bu, dersin ayrımlaştırılması bağlamında önemli, hattâ seçmeli dersler için zorunlu.

Genel eğitim lisesinde iş ve politeknik ders sorunu özellikle karmaşık ve günceldir. Bunun için ders ve işi birleştirmede koşulları ve yolları açıklayan, yeni koşullar altında okul ile üretim arasındaki ilişkilerin gelişmesi ve ayakta tutulması olanaklarının yolunu açan bir dizi araştırma yapılması gerekmektedir. Politeknik ders, öğrencilere kuramsal ve pratik olarak üretimin bilimsel temellerini tanıtmalıdır.

Başka bir sorun, tüm ders sürecinin etkinliğini yükseltmektir. Bilimin temellerini sağlam biçimde elde etme ve onları yaşama yaratıcı olarak uygulama, ders sonuçlarının iyileştirilmesi, ders ile öğrencilerin gelişmesi ve onların tüm yönlü gelişmelerini, dersin organizasyon biçimlerini ve yöntemlerinin iyileştirilmesini garanti eden koşulların keşfedilmesi ilişkileri üzerine daha ileri düzeyde araştırmaları zorunlu kılmaktadır.

Ders sürecinin etkinliğini yükseltmede programlanmış ders de önemli bir rol oynar. Bu alanda günümüzde büyük

ölçüde araştırmalar yapıldı. Fakat programlanmış dersin, özü ve görevlerinin yetersiz biçimde kuramsal olarak temellendirilmesi, zaman zaman programlanmış dersi mevcut diğer didaktik sistemin karşısına geçirmeye ve tüm ders sürecini programlanmış ders yardımıyla çözme denemelerine yol açmaktadır. Bununla birlikte programlanmış ders, genel didaktik sistemin önemli ve etkili bir ögesidir.

Ders ve eğitim sorunlarının incelenmesi, perspektif planlarında ve bilimsel merkezlerde gittikçe fazla yer alan fizyolojik ve psikolojik araştırmalara büyük oranda dayanmalıdır.

Öğretim araçları ve teknik ders araçları sorununun çözümü, bilimsel araştırmanın önemli bir görevidir. Öğretim araçları sisteminin geliştirilmesinin, mevcut öğretim araçlarının yenileştirilmesi ve modernleştirilmesinin temel ilkeleri belirlenmeli; bilimsel bir informasyonun film, radyo ve televizyonla aktarılması için en etkili teknik yöntemler bulunmalı; deney filmleri, televizyon yayınları hazırlanmalıdır.

Eğitim ve öğretimin sosyolojik sorunları üzerine araştırmaların genişletilmesi de öngörülmüştür.

SBKP MK. kararında, ayrıca pedagoji bilimi için önemli ve yeni bir yön ortaya konmaktadır, yani eğitim planlaması ve ekonomisi sorunlarının incelenmesi. Bu alandaki araştırmalar, ekonomi bilimi ile pedagoji bilimi sınırları arasında olan yeni bir bilgi dalının oluşmasına götürülmelidir. Ekonomi ve eğitim planlaması arasındaki araştırmalarda iki boyut vardır: Birinci olarak eğitim ile ekonominin birbirlerini karşılıklı etkilemeleri ve bağlılıkları saptanmalı; ikinci olarak da eğitim planlamasının bilimsel temelleri ortaya konmalı, ekonomik ve pedagojik açıdan optimal okul tipleri, eğitim tipleri, ders araçları ve ders yöntemleri bulunmalıdır. Bu türlü araştırmalar için hem ekonomik, hem de pedagojik açıdan yeterince hazırlıklı özel kadrolar yetiştirilmelidir.

SBKP MK. kararında genel psikoloji, çocuk psikolojisi, eğitim psikolojisi ve gelişim psikolojisi alanlarında araştırmaların ve yüksek sinirsel faaliyetini incelemenin geniş perspektifleri gösterilmektedir. Bu, pedagojik araştırmaların bilimsel ve psikolojik temelini pekiştirecek ve insanın gelişmesinde toplumsal olanla biyolojik olanın ilişkisi, kişiliğin gelişmesinde eğitim ve gelişmenin ilişkisiyle bağlantılı olan önemli sorunların bilimsel çözümünü olanaklı kılacaktır. Didaktik ve ders kuramı, gelecekte, ancak ders psikolojisi ve eğitim psikolojisi bilgilerini göz önüne aldığı takdirde başarılı bir biçimde gelişebilirler.

SBKP MK. kararı, yüksek okul ve yetişkinler pedagojilerinin sorunlarını ele almayı, pedagoji bilimi kurumlarının faaliyetinde yeni yönler olarak adlandırmaktadır. Böylece pedagojik araştırmaların çerçevesi genişletilmektedir. SBKP MK. SSCB ve dış ülkeler pedagoji tarihini ve eğitim tarihini incelemeye büyük önem vermektedir.

Son olarak kararda dış ülkelerdeki modern pedagojiyi ve eğitim sistemlerini inceleme, önemli görülmektedir. Merkez Komitesi, burjuva pedagoji ve psikoloji kurumlarına yönelik eleştirinin geliştirilmesini; eğitim-öğretim ve ders sorunlarında Marksizm-Leninizm görüşlerinin her türlü çarpıtılması biçimlerine karşı mücadeleyi gerekli saymaktadır.

SBKP MK. pedagojik araştırmaların kapsamlı perspektif programıyla bağlantı içinde bu araştırmaların tüm ülke düzeyinde yürütülmesine, SSCB ve diğer ülkelerde pedagoji ve pedagojiye yakın bilimlerde yapılan araştırmalar hakkındaki informasyonla güçlendirilmesine karar verdi.

Bu program, pedagojde mevcut bilimsel araştırma yöntemleriyle gerçekleştirilemez. Bunun için yalnız yöntemlerde değil, aynı zamanda bilimsel-pedagojik araştırmaların karakterinde önemli bir değişikliğe gitmek gerekmektedir.

Sosyalist pedagojinin günümüzdeki gelişme aşamasında metodolojik sorunlar, gittikçe daha fazla önplana çıkmaktadırlar. Son yıllarda pekçok bilgi alanında çalışan uzmanların, bu alanda son onyılda hiç görülmeyen derecede, dikkatini çekmektedir bu durum. Filozoflar, bilgi öğretisel ve mantıksal-metodolojik sorunlar üzerinde durmaktadır. Biyoloji, fizik, tarih, ekonomi ve diğer bilimler üzerine değerli çalışmalar yayınlandı. Metodolojiye duyulan bu ilgi nereden kaynaklanmaktadır?

Bunun nedenleri, her şeyden önce toplumsal ve teknik ilerlemede, modern bilimin özellik ve yöntemlerindeki önemli değişmede; bilimin toplum yaşamındaki öneminin göze batacak şekilde artması, bilimsel sorunların karmaşıklığında; toplumumuzun talep ve gelişme eğilimlerine uygun yeni araç ve yöntemlerin uygulanması zorunluluğunda aramak gerekir.

Pedagoji metodolojisine büyük ilgiyi, bu genel nedenler yanında, yeni insanın eğitilmesine ilişkin tarihi görevden çıkan bilimsel problematiğinin çok karmaşık ve toplumsal olarak önemli olmasıyla açıklamak gerekir.

Kuşkusuz metodolojik sorunların güncelleşmesi, bilimlerin birbirlerini karşılıklı ve derinden etkilemeleriyle, komşu bilimlerin bilgilerini pedagojinin artan bir biçimde değerlendirilmesiyle, diğer pekçok bilimin (felsefe, sosyoloji, etik, estetik, psikoloji, sibernetik, antropoloji vb.) araçlarıyla pedagojik olgu ve süreçlerin karmaşık bir biçimde incelenmelerinin gelişmesiyle bağlantılıdır.

Metodoloji sorunları burjuva pedagoglarının da dikkatini çekmektedir. ABD ve Federal Almanya'da, İngiltere ve Fransa'da son onyılda pedagoji metodolojisi ve araştırma yöntemleri sorunları üzerine literatür arttı. Felsefe ile pedagoji arasındaki ilişkiler sorununu çözmeye ve bilim olarak pedagojinin alanını ve özelliğini temellendirmeye yöne-

lik sayısız kitap yazıldı. Yönetimi altında çok kapsamlı bir «Felsefi Çözümleme ve Pedagoji» derlemesi yayınlayan İngiliz pedagog R. Archambault, hem felsefecilerin, hem de pedagogların karşılıklı olarak birbirlerinin araştırma alanlarına nüfuz etmelerini, her iki alan için bir «meta sorunlar» grubu oluşturmayı hararetle dile getirmektedir.

Tüm burjuva yazarları, metodolojik sorunlara olan ilgiyi, eğitim ve öğretimde büyüyen zorluklarla açıklıyorlar. Son yıllarda Batı Almanya pedagojisi, metodolojik yeni donanım süreci geçirmektedir. Çok önemli pedagojik sorunlar tartışılmaktadır: Modern pedagojinin konusu, onun karakteri, bilimsel araştırma yöntemleri vb. Bazı pedagoji kuramcıları, evrensel ve genel-geçer bir pedagoji anlayışının, «yüzyılın eğitim kuramı» adı verilen bir anlayışın yaratılması talebini ortaya koymaktadırlar. Bu kuramı, ulusları, dünya anlayışını aşan ve zamanüstü bir kuram yapmayı istemektedirler (Krş. Malinin, 1971, s. 124 ve devamı).

Son yıllarda sosyalist ülkelerde pedagojinin alanı genişledi; pedagoji biliminin yeni dalları oluştu; ya eğitim sorunlarının geleneksel didaktik sorunları çerçevesini aşan, ya da onları nüfûzu altına alan (eğitim ekonomisi ve planlaması, programlanmış ders, kolektif bir ilişkiler sistemi içinde kişiliğin biçimlendirilmesi vb.) yeni sorunlar ortaya çıktı.

Didaktik, eğitim kuramı ve özel öğretim yöntemleri alanında emprik materyallerin artan birikimi, bu materyallerin entegrasyonunu, en önemli pedagojik yasaları ortaya koyan kapsamlı bir kuramsal çalışma yapılmasını gerektirmektedir.

Metodoloji çalışması, kendi başına bir amaç değildir. Hoşnut olunacak bir moda konusu değildir. Metodoloji, toplumun önünde duran pedagojik sorunları açıkça tanıma ve onların temel çözüm yollarını ortaya koyma olanağı sağlar. Metodoloji bu amaca hizmet etmezse, tersine kavramlarla

spekülasyonlara dalar, «kılıkırk yaran» bir soyutlamalar zinciri olursa, görevlerini yanlış anlar. Böyle bir tehlike dışlanmadığı için bunun uygulanması gerekmektedir.

Metodolojik sorunların birinci derecedeki önemi, yalnız bu durumlardan çıkmamaktadır. Sosyalizm ile kapitalizm arasındaki ideolojik mücadele, Marksist metodolojinin sürekli olarak geliştirilmesini ve yetkinleştirilmesini zorunlu kılmaktadır.

Diğer sosyal bilimler gibi pedagoji de her yerde keskinleşmiş ideolojik mücadelenin dışında kalamaz. Pedagojinin kuramsal temelleri ve ortaya koyduğu sonuçlar belli bir dünya anlayışına dayandığı ve belli felsefi yaklaşımlar açısından yorumlandığı için, pedagojinin amaçları politik amaç tarafından ortaya konduğu için pedagoji, kaçınılmaz bir biçimde ideolojik mücadelenin dışında kalamaz. Bugün pedagoji, dünyada insanların, özellikle de genç kuşağın beynine ve kalbine yönelik mücadelenin en önünde bulunmaktadır.

Sosyalist pedagoji, işçi partilerinin, komünist partilerinin politikasına kopmaz biçimde bağlıdır; Marksist-Leninist ideolojiyle yoğrulmuştur; büyük esere, dünyanın sosyalizm ve komünizm ilkelerine göre yenilenmesine hizmet etmektedir.

Günümüz ideolojik mücadelesi, Marksist pedagojiye, burjuva pedagojisini, özellikle de açık veya kapalı biçimde sosyalist pedagojinin Marksist-Leninist temellerine karşı çıkan, kuramsal tez ve ilkelerini çarpıtan akımları esaslı ve tüm yönlü eleştirmek görevini yüklemektedir. Bunların hepsi, sosyalist pedagoji temsilcilerinden acilen metodolojik yaklaşımlarını pekiştirmelerini, nesnel pedagojik gerçekliğe ilişkin bilginin yöntem ve araçlarını zenginleştirmelerini; diğer bilgi alanlarındaki tüm kazanımları yaratıcı olarak uygulamalarını, özellikle de herhangi bir açıdan eğitim ve öğretimin incelendiği alanlarda, talep etti.

Bugünkü burjuva pedagojisinin çeşitli akımlarına kar-

şı, özellikle de anti-komünizm eğilimlerle yoğrulmuş akımlara karşı sosyalist pedagoji, etkinliğini kesin olarak artırmalı, savunma gücünü hızla yükseltmelidir.

Sosyalist pedagoji, geleceğe yöneliktir; tarihsel perspektiflerini net bir biçimde görmekte, günümüzde insanın eğitim ve öğretimine, özellikle de yetişmekte olan kuşağa yönelik yeni talepleri tam olarak anlamaktadır. Onun bilimsel stratejisi, gezegenimizde sosyalizm ve komünizmin inşasını tamamlamaya yetenekli insanların biçimlendirilmesinin araç ve temel yollarını belirlemektir.

Burjuva pedagojisinin zayıflıkları, sosyalist pedagojinin güçlülüğü, yalnız farklı toplumsal sistemlerden kaynaklanmaz, aynı zamanda onların felsefi ve metodolojik temellerinden de çıkmaktadır.

Sosyalist pedagojinin metodolojisi; bu, bilimsel bilginin genel metodolojisi olarak Marksist-Leninist ilkelerin çeşitli pedagojik olguların ve süreçlerin araştırılmasına uygulanmasıdır. Bu metodoloji, pedagojik araştırmaların özel ve somut yöntemlerini de içine alır.

Genel metodoloji ile özel yöntemler arasındaki ilişki, en temel ve en önemli metodolojik bir sorundur. Bu, pedagojide çok az incelenmiş bir sorundur. Bu nedenle pedagojik araştırmalarda genel metodolojinin talepleri ve materyalist diyalektiğin kategorileri zaman zaman doğrudan doğruya aktarılmakta ve uygulanmaktadır.

Modern bilimin felsefi yöntemi olarak diyalektik ve tarihi materyalizm, pedagojiye toplumsal ve pedagojik olguları ele almanın ilkelerini; eğitimde olduğu gibi çok katmanlı sosyopedagojik bir olgunun bilgisinin genel yöntemini sağlar. Bu saptama, kuşkusuz doğru; ama tüm hakikati dile getirmiyor. Pedagoji metodolojisi, diyalektik ve tarihi materyalizmin alanını aşan, ama pedagoji için büyük önemi olan bir dizi felsefi sorunu çözmek göreviyle karşı karşıyadır.

Pedagoji - hem kuram, hem de pratik olarak - pedagoji

alanında, pedagojinin bilimsel araçlarıyla, kuşkusuz genel metodolojiye dayanarak, incelenmesi ve çözümlenmesi gereken bir dizi bilgi öğretisel, mantıksal, etik, estetik ve toplumsal görevlerle karşılaşmaktadır. Pedagoji kendi alanını, sınırlarını ve yöntemlerini belirler; diğer bilimlerle olan ilişkisini, eğitimin özünü ve amacını ortaya koyar; eğitim-öğretimin ilkelerini ele alır ve formüle eder; kişiliğinin gelişmesi ve eğitimi arasındaki karşılıklı ilişkiyi açıklar; diğer pekçok felsefi sorunları çözer. Bunun dışında felsefi ve salt pedagojik açıdan öğrenme sürecini Marksist-Leninist bilgi öğretisini, Leninist yansıma kuramı ışığında araştırır; öğrencilerin düşünme eğitimi sürecini, komünist eğitim sistemi içinde kişilik ile kolektif arasındaki ilişkiler, ahlâki ve estetik eğitimin vb. ilkesel temellerini inceler.

Eğitim alanında yürütülen metodolojik araştırmalar, genel bilgi yönteminin - Marksist felsefe - bilimsel pedagojik bilginin somut alanlarına uygulanması yol ve araçlarını bulmayı da kapsar. Buradan mantıksal-metodolojik sorunlar çıkar.

Pedagoji metodolojisinin parçası, somut bilimsel araştırma yöntemleridir. Bazı popüler bilimsel broşürler bir yana bırakılacak olursa, pedagojinin bu kısmının metodolojik bir bilim düzeyinde olmadığı itiraf edilmelidir. *Pedagoji, bugüne kadar pedagojik olgu ve süreçlerin bilgisi üzerine bir yöntem kuramına sahip olmadı.* Bu, onu zor duruma sokmaktadır. Bu nedenle başka bilimlerde elde edilen ve denenen yöntemleri kullanmak zorunda kalmaktadır. Pedagoji, yöntemler hakkında bilimsel olarak temellendirilmiş bir anlayışa sahip olmadığından, kendi araştırma alanının içeriğine asla uygun düşmeyen yöntemlere sarılmaktadır.

Önemli metodolojik sorunların tüm alanını şematik olarak ortaya koyma, bu konuyla ilgili bir monografinin ya da bir ders kitabının konusu, Lenin'in, ulaşılan bilançodan sonra tüm güçlerin çözümlenmemiş sorunlarda yoğunlaştırması gerektiği önerisine uyarak, günümüz koşullarında özel-

likle güncelleşen ve doğru çözümleri pedagoji biliminin bundan sonraki başarılı gelişmesine bağlı olan pedagojinin bu türlü metodolojik sorunlarını merkeze almalıyız.

Buradan yola çıkarak metodoloji sorunlarını, aşağıdaki sorun öbekleri halinde inceleyebiliriz:

1. Felsefi, daha doğru bir ifadeyle pedagoji için metodolojik önemi olan kuramsal sorunlar.

2. Mantıksal-metodolojik sorunlar.

3. Pedagojik araştırmaların organizasyonu ve yöntemlerine ilişkin metodolojik temeller.

FELSEFİ SORUNLAR

Pedagojinin felsefi problemlerine, her şeyden önce burjuva pedagoji kuramlarının, özellikle de pedagojide yoğunlaşmış antikomünist görüşlerin bilimsel eleştirisi girer.

Eleştirinin konusu, «ideolojisizleştirme» anlayışı olmalıdır. Pekçok burjuva pedagoji kuramcıları, örneğin sosyolog Raymond Aren, Daniel Bell ve diğerlerini izleyerek, ideolojiye olumsuz gözle bakmaktalar; her türlü ideolojiden bağımsız oldukları görünümü vermektedirler.

«İdeolojisizleştirme» kuramı, geleneksel pozitivizmin ideoloji ile bilime karşı takındığı temel tutumdan yola çıkmaktadır. Bu anlayışa göre bilim, güya nesnel ve yansızdır; buna karşılık ideoloji, sınıfların ve toplumsal grupların çıkarlarıyla bağlantı içindedir, bu nedenle real dünyayı çarpıtarak yansıtır. Eğitim-öğretim kavramlarının gerçekten bilimsel kuramlar olmaları için her türlü ideolojik ve politik yönelimden bağımsız olmaları gerekir, denmektedir. Fransız burjuva pedagogları M. Bataillon, A. Berge ve F. Weltar, «Okulu Yeniden Düzenlemek» adlı yapıtlarında açıklığı ve yansızlıklarını güvence altına almak için araştırmalarında politik ve ideolojik tartışmalara da yer verdiklerini yazmaktadırlar. Tıbbî yöntemi, politik yöntemden daha iyi sayıyorlar. Çünkü tıbbî çözümler, parti mücadelesi ile bağ-

lantılı değil. Doktor, hastasına toplumsal kurumların değişmesini beklemeden yardım eder, diyorlar.

Batı Alman basınında pedagojinin ideolojisizleştirilmesi, Wolfgang Brenzinka, Felix von Cube, Hartmut von Hentig, Peter Heitkaemper vb. gibi pedagoglar tarafından ortaya kondu. Bunların çoğu, hiçbir ideolojinin pedagoji biliminin kuramsal temeli olamayacağını ileri sürmektedirler. Bilimin tersine ideolojinin akıldışı bir özellik taşıdığı görüşündeler. İdeolojiyi pratik amaçların sözde-bilimsel bir yorumu sayıyorlar.

«İdeolojik Pedagoji Problematiği Üzerine» adlı makalede Heitkaemper, eski ideallerin ayakta tutulmasını, ideolojinin en önemli göstergesi saymaktadır. Ona göre ideoloji, «gerçek pedagojik» etkilemeyi bozar. Pedagojinin toplumla, ideolojiyle, politika ve dünya anlayışıyla olan tüm bağlarını, bu pedagog, tehlikeli görmektedir. Ona göre pedagoji, ideoloji dışına çıkarılmalı, ideolojisizleştirilmelidir; o, önceden ortaya konmuş amaçlardan ve etkilerden bağımsız olan salt bilimsel araştırmalara çekilmelidir (Krş. Heitkeamper, 1970, s. 164 ve devamı).

W. Brenzinka da ideolojiyi bilimsel kuramın karşısına koymaktadır. Ona göre bilimsel kuramın amacı, informasyon sağlama, bilgi vermedir. Bu nedenle bu kuram, değerlendirici bir karakter taşımaz; hiç kimseden de kendi davranışını onun ilkelerine göre değiştirmeyi talep etmez. Diğer pedagoglar gibi Brenzinka da pedagojide emprik araştırma yöntemlerinin etkinlik kazanmasının, pedagojinin boş kuramsal spekülasyonlardan, ideolojik hesaplaşmalardan ve politikadan kurtaracağı; böylece de onun gerçek bir bilime dönüşmesine katkıda bulunacağını ummaktadır.

Bu pedagoglar, pedagojinin her türlü ideolojiden kurtarılmasından, yalnızca sosyalist ya da komünist ideolojiden değil, aynı zamanda burjuva ve dinsel ideolojiden de kurtulmasından söz etmektedirler. Seçeneklerin, örneğin Cube, bugün «Hıristiyanlık ya da Komünizm» değil, tersine

«ideolojik ya da rasyonel toplum» olduğu ortaya konmaktadır.

Batı Alman pedagogları, filozoflar gibi, günümüzde bilimsel bilginin artan etkisini kabul etmelerine rağmen, bilimin dünya anlayışına ilişkin işlevini dertediyorlar. «Temel Pedagojik Kavramlar» (1968) adlı kitabında Panos Xochellis, bilimin ve dünya anlayışının birbirlerinden ayrılması gerektiğini açıkça belirtmektedir.

Bu türlü yorumlar, karşı-devrimci görüşlerdir. Bir sürü batılı pedagogun dünya anlayışı ilkelerini gözardı etme denemesi, aslında burjuvaziyi ve normlarını pekiştirmektedir, mevcut toplumsal konjuktüre pragmatik uyumu ifade eder. Pedagojiyi ideoloji dışına çıkarma demek, oldukça göze batar hale gelmiş eğitim-öğretime ilişkin toplumsal sorunların ya var olmamaları ya da çoktan çözümlenmiş olmaları demek, eğitim sistemi ile burjuva toplumunun sosyopolitik yapısı arasındaki ilişkiyi gizlemek demektir.

Burjuva pedagogları çabalarının ideolojiden uzak olduğunu ifade etmelerine ve bazı motiflerin etkisinde olmalarına rağmen (böyle bir motifin karakteri ve yöntemleri Marksist araştırma için asla önemsiz değildir), pedagoji büyük bir ideolojik çalışma yapmak zorunda. Daha eğitimin amacı, eğitim içeriğinin karakteri, ders sürecinin temel ilkeleri vb. sorunların ele alınması, belli ideolojik orientasyon ile sıkı bağlantı içindedir. Bu nedenle burjuva pedagojisi, hareket noktası postülatını temellendirmek için emperyalizmin tüm ideolojik silâh deposunu kullanır. Mitosları, önyargıları ve bilinçli çarpıtmalar, karşı-devrimci sınıfların ideolojisine zorunlu olarak uygun olan her şey, kuramsal hakikatler düzeyine çıkarılır.

Sovyet pedagojisinin görevlerinden biri, sosyalist pedagojinin Marksizm ideolojisi ile bağlantılarını ortaya koymak; ideolojisizleştirme anlayışının metodolojik tutarsızlığını göstermek ve burjuva pedagojisinin burjuva ideolojisi ile *gerçek ilişkisinin* nereye götürdüğünü saptamaktır. Lenin'in

burjuva ideolojisine karşı uzlaşmaz tavır takınmanın, burjuva pedagojisinin olumlu sonuçlarını kullanmayı dışlamadığına, tersine önkoşul tuttuğuna ilişkin uyarısını göz önüne almak gerekir. Marksizm-Leninizm ilkelerini izleyerek Marksist pedagoglar, burjuva pedagojik düşünmesini ayrıntılı olarak ele alıp incelemektedirler. Eğitim-öğretim hakkındaki Marksist görüşleri savunmayan herkese anti-komünist ve karşı-devrimci damgasını vurmuyoruz. Burjuva pedagoglarının çalışmalarında kısmi sorunlar üzerine çok ilginç anlayışlar ve ilerici görüşler ortaya koyduklarını da görüyoruz. Ama bunların, kuşkusuz eleştirel bir biçimde ele alınıp değerlendirilmeleri gerekir.

Totalitarizm kuramı da metodolojik olarak eleştirilmelidir. Bu kuram, oldukça yaygınlaşmıştır ve özü gereği sosyalist ülkelere yönelmektedir. Bu kuram, sosyalist ülkelerde devletin toplum yönetiminde parçalanmamış bir tekele sahip olduğunu; otoriter organizasyonlar sistemi kanalıyla kişiliği ve onun özgürlüğünü en azla sınırlandırdığını ileri sürmektedir. Bu düşünceler, burjuva ülkelerinin pedagoji literatürüne de girmiştir; sosyalist eğitim sistemi bu açıdan ele alınarak eleştirilmektedir. Horst E. Wittig, Marksizmin «total pedagoji» görüşüyle bağlantı içinde olduğunu; bu pedagojinin ilkelerinin gerçekleşmesinin sosyalist ülkelerde «insanların zorla toplumsallaştırılmasına» götürdüğünü öne sürmektedir. Ayrıca sosyalist ülkelerde «Kolektif kitle eğitimi» pratiğinde özgür gelişme olanağı olmadığını belirtmektedir. Bunu, Batı Alman diğer pedagoglar da vurgulamaktadırlar. Örneğin Leonhard Froese, kolektivizm ilkeleri temeline oturtulmuş Sovyet eğitiminin «eksiklikleri»nden söz etmektedir. Antikomünistler gibi, revizyonistler de işçi sınıfının, emekçilerin iktidardan uzaklaştırıldığı, komünist partisinin öncülük rolünün yok edildiği ve «tam özgürlüğün» olduğu bir «sosyalizm modeli»nin yaratılması propagandası yapılmakta, sosyalist ülkelerde olduğunu öne sürdükleri «devlet despotizmi»nin karşısına burjuva parlamenter düzeni koymaktadırlar.

En önemli görevlerden birisi, «ideolojiden uzak» pedagojide, özellikle karşılaştırmalı pedagojide sığınak bulan «açık Marksizm» kavramının metodolojik eleştirisidir. Erich Fromm ve Jean-Paul Sartre tarafından ifade edilen bu anlayışın özü, Marksizmin, güya onu genişleten, zenginleştiren, geliştiren ve zamana uygun hale getiren en yeni felsefi öğretileri, özellikle de varoluşçuluğu içine almaya açık olması gerektiğinden ibarettir.

Bir zamanlar burjuva pedagogları, Marksist-Leninist pedagojiyi, sosyalizmi reddetme genel taktiğine uygun olarak, tamamen inkâr ediyorlardı. Ama şimdi burjuva ülkesinde bir dizi pedagoji kuramcısı, sosyalist ülkelerdeki eğitimin önemli gelişim sorunlarını düşünmeye çaba gösteriyorlar. Artık Marksist-Leninist pedagojiyi tanıyorlar; eğitim sisteminin gelişmesinde Sovyetler Birliği'nde ve diğer sosyalist ülkelerde elde edilen kazanımlara büyük değer biçiyorlar. Ama onlara göre Marksizmde ele alınıp işlenmiş bir kişilik kuramı olmadığından, onu açık hümanist Marksizm görüşleri ile «genişletmek ve zenginleştirmek» istemektedirler.

Bu görüşler «Praxis» dergisi etrafında kümelenen revizyonist felsefeciler tarafından benimsendi. Açık hümanist Marksizmde temel sorun olarak doğanın, toplumun ve bilginin genel yasalarını değil, tersine insan sorununu, «felsefi antropolojiyi» gördüler.

Yeni-Tomist pedagoglar, katolizmin sosyal öğretisi ile Marksizmi birleştirmeyi denemektedirler. Bu çaba, burjuva sol köktenci katmanlara ve küçükburjuva katmanlara yönelik yeni bir Marksizm modeli yaratma girişiminde görülmektedir. Fromm, Marksist insan anlayışını Freud'un psikoanalizmi ile birleştiriyor, Sartre de Marksizmin kurtarılmasını varoluşçulukla birleşmesinde görüyor. Devrim için idealist ve materyalist olmayan tamamen yeni bir felsefenin yaratılmasının zorunlu olduğunu; devrimin materyalizm ve

idealizmin karşıtlığının aşılmasını, bir sentezde erimelerini talep ettiğini düşünmektedir.

Toplumun «seçkinler» ve «yaratıcı olmayan kitle»ye ayrılması anlayışını ve bu anlayışın karşı-devrimci görüşlerinin burjuva eğitim düzenine aktarılmasını özel bir metodolojik eleştiriden geçirmek gerekmektedir.

Fromm'a göre Sovyetler Birliği ve ABD endüstriyel sistemlerinin seçkin yöneticiler - idareci, mühendis ve tekniker - tarafından yönetilip kontrol edilmektedir. Onun görüşüne göre toplumda toplumsal yaşam ve kişinin yeri, üretim biçimi tarafından değil, tersine temelinde çabalar, eğilimler ve gereksinimler bulunan «insanlar arası ilişkiler» tarafından belirlenmektedir. Fromm, günümüzde insan, diye yazıyor, en temel bir seçimle karşı karşıya, üstelik de kapitalizm ile sosyalizm arasındaki seçimle değil, tersine otoriterlik ile (kapitalist ya da komünist seçenekleri) küçük kolektiflerin demokratikleştirilmesi, çalışmanın insancıllaştırılması, üretimin desantralizasyonu propagandasını yapan hümanist komüniter sosyalizm arasında.

Kültür özerkliği anlayışı da özel bir eleştiri gerektirmektedir. Bu kavram, sosyalist ülkelerde de yayılmaktadır. Bilim adamlarının, yazarların, sanatçıların, tüm kültür yaratıcılarının işinin ya da çalışmalarının özerk birşey olduğu, topluma bağlı birşey olmadığı söylenmektedir. Bu hatalı metodolojik buluşların özünü aydınlatmak, pedagojinin görevidir.

Benzeşen evrim ya da yakınlaşma kuramı, hâlâ metodolojik eleştiriyi gerekli kılmaktadır. «Sovyetolojik Merkezler», özellikle de ABD'de bundan uzaklaşmış olmalarına rağmen, düşmanlarımız bu kuramı propaganda amacıyla kullanıyorlar. Bu kuram, pedagojide de taraftar bulmaktadır.

Son yıllarda anti-komünizmin yeni taktiğine uygun olarak bazı burjuva pedagoglarının da davranışı değişti. Çeşitli kişilerce, burjuva filozof ve sosyologları tarafından geliştirilmiş yakınlaşma kuramı türlerini çok iyi tanıyoruz. Hepsi «sosyalizm ve kapitalizmin» kaçınılmaz yakınlaşması keha-

netinde bulunuyorlar. Yakınlaşma kuramının tüm temsilcileri, kapitalizmin sosyalizme doğru, sosyalizmin de kapitalizme doğru geliştiğini; belli bir zamanda bütün bir endüstri toplumunun ortaya çıkacağını ileri sürüyorlar. Yakınlaşmanın diğer bazı türleri de kaçınılmaz liberalleşme (Doğuda) ve sosyalleşme (Batıda) süreçlerinin sonucu olarak bütünsel bir düzene - demokratik sosyalizm - geçişin cereyan edeceğinden söz ediyorlar. Tanınmış Fransız bilim adamı ve gazeteci M. Duverger, yakınlaşma yolunu bu biçimde ele almaktadır. Son zamanlarda sosyoekonomik, sosyopolitik ve sosyokültürel yakınlaşma, «ideolojilerin yakınlaşması» kuramıyla, ideolojik ve bilimsel öğretilerle genişletilmektedir (P. A. Sorokin, A. Rapoport). «Strateji ve Vicdan» (1968) adlı çalışmasında Rapoport, kapitalist ve komünist ideolojilerin pekçok ortak yanı olduğunu; birlikte yaşamanın yanında, birbirlerini de genişletebileceklerini ileri sürüyor. Pekçok burjuva pedagogu ve bir kısım karşılaştırmacılar, yakınlaşma kuramı üzerine benzer anlamda konuşmaktadırlar. Örneğin Theodor Brameld, Robert Hutchins, James Bryant Conant vb. gibi ABD'de önde gelen pedagog ve eğitim sistemi fonksiyonerleri, «bütünsel bir ideoloji» üzerinde çalışıyorlar.

Batı Alman pedagog Anweiler'in görüşüne göre bilimsel-teknik devrim, bilimsel düşünmeyi ideolojik ve politik dogmalardan kurtarmaktadır. Gelenekselliğe karşı mücadele bayrağı altında sayısız teknoloji ve teknik-pratik kavramlar pedagojiye akın etmekte; sibernetiksel pedagoji, pedagojik yakınlaşmanın bilimsel temeli olarak öne sürülmektedir. Amerikalı ve Batı Alman pedagogları arasında, özellikle de karşılaştırmalı pedagoji uzmanları arasında bilimsel-teknik devrimin sosyalist ve kapitalist ülkelerin eğitim sistemlerinde pekçok ortak şeyi doğurduğu görüşü savunulmaktadır. Bu konuda sürekli olarak şu ortak özellikler ortaya konuyor: Eğitimin bilimsel düzeyinin yükselmesi, bilimsel-teknik devrimin talepleri ışığında eğitim içeriğinin

gözden geçirilmesi, genel eğitim okullarına teknik dersin girmesi, ders sürecinin yoğunlaştırılması, ders sürecinde modern teknik ve bildirişim araçlarının kullanılması, eğitimin rolünün artması «bütünsel bir moral donanımın» aranması vb. ABD'de «insanlık eğitimi» denilen bir kuram üzerinde çalışılmaktadır.

Eğitim-öğretim sorunlarını çözüm çalışmalarını «birleşik insanlık» açısından birleştirmeleri doğrultusunda sosyalist ülkelerin pedagoglarına yapılan çağrıda, bu sorunların yakmlaşma kuramı ilkelerine göre bir sisteme sokulması çabası görülmektedir. Burada Fransız pedagog Roger Gal'ın Sovyet okulunda kolektifin örgütlenmesi ile kapitalist ülkelerde kendi kendini yönetme biçimlerini aynı düzeye koyması, çok karakteristiktir. Yakınlaşma kuramı açısından Batı Alman pedagoglarının, A. S. Makarenko'nun pedagojik sistemi ve onun çocuk kolektifi görüşü üzerindeki anlayışları değiştirilmektedir. Kısa bir süre önce kolektif eğitim sistemi «total pedagoji» olarak ele alındı, Makarenko «diktatör» olarak ortaya kondu. Hattâ bugün Makarenko, Marksist pedagoglar arasından çıkartılıp Pestalozzi türünden hümanist pedagoglar tipine sokulmak istenmektedir. Makarenko'nun pedagojik görüşleri, «dönüştürülmüş» bir biçimde «batı demokrasi düşünmesine» aktarılmaya çalışılıyor. Batı Alman profesör Wolfgang Nastainczyk, Makarenko'nun temel görüşünün - kolektif içinde ve kolektif yoluyla eğitim - komünün Marksizmde değil, tersine «kilise kolektifinin hıristiyan-ortodoks anlayışında» bulunduğunu ileri sürmektedir.

Kısa bir süre önce Batı Alman pedagogları, Makarenko'nun pedagojisinin bir «Çeka organizasyonu» damgasını taşıdığını öne sürdüler; onun güya Krupskaya, Lunaçarski ve Blonski ile olan görüş ayrılığını abarttılar. Buna karşın Makarenko'nun pedagoji sistemi üzerinde Batı Almanya'da sempozyumlar yapılmaktadır. Bu özel durumda, burjuva pedagoglarının tüm davranışlarında olduğu gibi, modern an-

tikomünizm taktiği ağır basmaktadır; Marksizmi «yumuşak yolda ve kucaklayarak» boğma.

Modern pedagojik yakınlaşma kuramları, burjuva karşılaştırmalı pedagojide canlı bir destek bulmaktadır, üstelik çeşitli motifler nedeniyle. Bazıları bu kuramı, ortak özellikleri mutlaklaştırdığı ve ilkesel ayrılıkları bir kenara ittiği için; diğerleri ise genel antikomünizm denizinde yüzdükleri için desteklemektedirler. Böyle ortak yönlerin varlığı bilinmektedir. Karşılaştırmalı pedagoji alanında çalışan pedagoglar, gelişmiş kapitalist ve sosyalist ülkelerin kültürel açıdan birbirleriyle artan ölçüde uyuştukları, eğitim ve ders süreçlerinin yeniden düzenlenmesinde ortak eğilimlere sahip oldukları vb. propagandasını yapıyorlar.

Oskar Anweiler 1968'de «Bugünkü Dünyada Sovyet Pedagojisi» adlı kitabını yayınladı. Kitabında pedagojide yakınlaşma kuramı anlamında bir karşılaştırma yöntemi kullandı. Gerçekliği çarpıtan «ideolojik klişeden» vazgeçilecek olursa, pedagojik sorun ve görevlerde bilimsel-teknik devrimin yol açtığı şaşılacak bir örtüşmenin ortaya çıktığını öne sürdü. Anweiler, Doğu ve Batı arasındaki eğitim sorunlarına ilişkin mücadelenin, «zihinsel alanda barışçıl bir yarışmaya» dönüşeceğini söyledi.

Yakınlaşma kuramının pedagojiyi özellikle etkisi altına alması, her eğitim sisteminde varolan genel insani ilkelere dayanmasıyla açıklanabilir. Bizim metodolojik görevimiz, bu benzerlikleri bir yana koyarak, burjuva ve sosyalist eğitim-öğretim sistemleri arasındaki ilkesel çelişkileri ve temel ayrılıkları; burjuva ve sosyalist pedagoji arasındaki ideolojik ve metodolojik farklılıkları ortaya koymaktır.

Marksist pedagoji, burjuva pedagojisine yakınlaşması şöyle dursun, ona karşı uzlaşmaz biçimde ilkesel bir mücadele yürütmektedir. Ekonominin ve bilimsel-teknik devrimin günümüzdeki gelişme aşamasında farklı toplumsal düzene sahip ülkelerde eğitime benzer talepler yöneltilmektedir. Fakat bazı pedagojik sorunların ve okul öğretiminin ba-

zı özelliklerinin göreli benzerliği, onların ilkesel farklılığını ortadan kaldırmaz.

Yakmlaşma ilkesi, bu pedagoji için çok önemlidir, kişilik sorununa da aktarılmaktadır. Burjuva sosyolog ve pedagoglarının ilgilendikleri genel bir «modern insan» tipi arama, yakınlaşma kuramının bir yansımasıdır. Bir kitaptan diğer kitaba dolaşıp duran «genel», «evrensel», «entegre» kişilik gibi moda anlatımlarda, toplumun sınıfsal ve diğer farklılıklarından bağımsız olarak, her dönemin, özellikle günümüzdeki dönemin belli bir insan tipi, belli bir düşünme yapısı, ahlâkı ve estetik duyguları doğurduğu görüşü pekiştirilmek istenmektedir.

Bu genel «modern insan» tipi, ya Herbert Marcuse'nin şemasına göre «tek boyutlu insan», ya da «yabancılaşmış insan» olarak ortaya konmaktadır.

Marcuse'a göre «tek boyutluluk», kişiliğin mütecanis, bir cinsten, birleşik olması, törpülenmelidir; insan kişiliğinin toplumsal ve bireysel özelliklerinin kaybolmasıdır. Gerçekliğin düşünceden yoksun bir biçimde mekanize edilmesi ve zihinsel ilgilerin «kitle kültürü» yardımıyla standardize edilmesi nedeniyle insan, beyin yıkamanın objesi olmaktadır. «Modern» insan hakkındaki bu karanlık ve umutsuz karamsar anlayış, sosyalist ülkelere de aktarılmaktadır. Marcuse, gerçi devlet tekelci kapitalizminin bazı özelliklerini görmekte; fakat derin devrimci süreçleri ve toplumsal karşıtlıkları görmemektedir.

Sosyalist pedagoji için genel metodolojik anlamı olan bir kuramsal sorun da insan ve eğitimin hümanist karakteri sorunudur.

Marx'ın kuramının antropolojik çarpıtılması, pedagoji bilimine büyük zararlar vermektedir. İnsan, onun dünyadaki yeri ve gelişmesi sorununa dünya çapında ilgi gösterilmesini göz önüne alarak burjuva filozof, sosyolog ve pedagogları, «insan», «doğası», yaşamın anlamı, bugünkü «tehlikeli» dünyadaki yazgısı sorununu dikkatlerinin merkezi

yapmaktadırlar. Yabancılaşma kavramıyla spekülasyonlara dalmakta ve pekçok sorun ve olguları bu kavramla ilişki içine koymaktadırlar. Kısa zaman öncesine kadar sosyalist pedagoji, «yabancılaşma» kavramı üzerine yürütülen polemiklere ve bu kavramın pedagojideki kullanımına eğilmedi. Batı Alman pedagog Heinrich Popitz'in «Yabancılaşmış İnsan» adlı çalışmasına hiç tepkide bulunmadı.

Sovyet filozofu M. T. Jovçuk, Marksist literatüre yanlış bir anlayışın girdiğini ve bunun pekçok ülkede yayıldığını; bu anlayışın Marx'ı başlangıçta filozof olarak kurtuluş hareketleri ve zamanındakı bilimden, materyalizmden ve kendinden önceki düşünürlerin diyalektiğinden daha çok «antropolojik hümanizm»in ilgilendirdiği, onun felsefi düşünmesinin doruk noktasını «1844 Ekonomik-Felsefi Elyazmaları» oluşturduğu anlayışı olduğunu haklı olarak belirtmektedir. Bazı yazarlar, Marx'ın bu eserde «naturalist hümanizm»in yanında olduğu hakkında yanılmaktadırlar. Yaygınlaşmış bir yanlış anlayış, yani Marx'ın «güvenilir» felsefesinin «naturalist hümanizm» olduğu anlayışı, E. Fromm ve diğer bazı burjuva marksologların görüşüne dayanmakta ve belli bir dereceye kadar da Marksist felsefi literatürde, Sovyet Marksist literatürü de dahil olmak üzere, «1844 Ekonomik-Felsefi Elyazmaları» yapıtına sık sık gerekli önemi vermemekle bağlantılıdır. Ama Marx'ın 1844'den sonraki çalışmalarında hümanizm ideallerini ve insan sorununu, yabancılaşmanın aşılması sorununu da incelediği gösterilmedi. Tarihi-felsefe literatüründe, Marksizm-Leninizmin insanın yaşamında «antropolojik ögenin» rolü (yani insan yaşamının bio-psişik yönü), üzerindeki görüşlerinin tarihi çoğunlukla farkedilmedi.

Sovyet filozofu I. S. Narski, Marx'ın «1844 Ekonomik-Felsefi Elyazmaları» adlı yapıtında yabancılaşmış emekle ilgili felsefi taslağından «Kapitalin» ekonomi politiği nedeniyle vazgeçmediğini, tam tersine yabancılaşma kuramının ekonomik temellendirilmesini geliştirdiğini saptamıştır. Bu,

ona proleter devrimin hümanist içeriği üzerindeki kuramını geliştirme ve derinleştirme olanağı sağlamıştır (Krş. Leninism i sovremennye problemy... 1970). Demagoji ve çarpıtma, gerçek Marx'ın, genç Marx, «yabancılaşma filozofu» olduğunu; onun daha sonra yazdığı her şeyin gençlik eserlerinin hümanist içeriğinden ayrılma olduğunu ileri sürmektedir.

Varoluşçuluk için en önemli şey, insanı bir «sürü»ye dönüştürmek istediğini ileri sürdüğü kolektif olan yalıtlanmış bireydir. Bu nedenle, diyorlar varoluşçular, eğitim-öğretim sürecini her durumda bireyselleştirmek, çocukların kolektif çalışmasını en aza indirmek gerekir. Bazı varoluşçular, bireyciliğe yönelik eğitimin, toplumun totaliter eğilimlerine karşı durmada bir araç olduğu görüşündedirler. Bazıları da bireycilik anlayışını seçkinci anlayışları temellendirmek ve antikomünizm propagandası için kullanmaktadırlar. Varoluşçuluğun şu ya da bu yandaşlarının öznel niyetlerinden bağımsız olarak «pedagojik bireycilik», okulda eğitim sürecinin bireyselleştirilmesinin gerçek sorunlarını çarpıtılmış bir biçimde ortaya koymakta; çocuğun yalıtlanmasına yol açmakta, kişiliği toplumun karşısına çıkaran bir eğitime yönelmektedir. Bu yönelimler, pedagojik anlayışın biçimlenmesini ve kapitalist ülkelerin okullarındaki pratiği belli ölçülerde etkilemektedirler.

Eğitim ve öğretimin toplumsal karakteri üzerindeki diyalektik materyalist kuramın karşısına bazı burjuva pedagogları, kişiliğin oluşması sürecinde toplumsal ilişkilerin, maddi ve zihinsel yaşam koşullarının belirleyici önemini inkâr eden bio-psişik determinizmi çıkarmaktadırlar. Bu eğilim, özellikle kişinin davranışlarında en önemli itici güçleri bireyin biyolojik derinliklerinde gören, içdürtü ve bilinçsiz tutkularında gören freudistlerde çıkmaktadır. Bu pedagoglar, tüm eğitim sürecini temel toplumsal yeniden yapılanmaları inkâr eden, toplumun psikoterapik kuramı haline getirilen, psikoanalizm kuramı temelinde yürütmeyi önermektedirler.

İnsan sorunu, özellikle bu sorunun bio-sosyal boyutu, çeşitli bilgi alanlarındaki uzmanların dikkatini çekmektedir. Toplumsal olan ile biyolojik olanın karşılıklı yapısının ayrıntılı çözümlemesi, çok karmaşık ve üzerinde çok az durulmuş bir sorundur. İnsandaki biyolojik olanla toplumsal olanın birliği saptanmasına rağmen, çeşitli dönemlerde ve bireysel gelişmenin çeşitli yapısal aşamalarındaki eşitsizliğinin altı çizilmektedir.

Sovyet filozof, sosyolog, biyolog, genetikçi, psikolog ve pedagoglar, bu sorun üzerinde iki yıldan fazla çalıştılar. Değerli yapıcı çözümler yanında iki olumsuz eğilim ortaya çıktı: Biyolojikleştiren eğilim ve sosyolojikleştiren eğilim.

Bu eğilimler, bilimin saptadığı insanda biyolojik olanla toplumsal olanın bütünlüğünün dışına çıktıkları; biyolojik olanı ya da toplumsal olanı mutlaklaştırdıkları için metodolojik açıdan yanlıştır. Bu iki eğilim, filozof, sosyolog, genetikçi, psikiyatris, hekim ve psikologların 1970'de «Felsefe Sorunları» dergisinin düzenlediği bir toplantıda buluşmalarında ortaya çıktı. Toplantıda «İnsan genetiği, bunun felsefi ve sosyal-ahlâki sorunları» çeşitli açılardan ele alındı (Krş. «Voprosy filosofii», 1970).

Tanınmış genetikçi, akademi üyesi N. P. Dubinin, konuşmasında pedagojinin, burjuva pedagojisi tarafından propagandası yapılan biyolojikleştiren ve Freudçu anlayışlara karşı mücadelesini destekledi. Dubinin tarafından ortaya konan temel sorun, insan anlayışı sorunudur. İnsan, biyolojik tür olarak biriciktir. Çünkü o, homo sapiens olarak ortaya çıktıktan sonra kendisine bir çevre yaratmış ve bu çevrede yaşamaktadır. Toplumsal evrim etmenlerinin anlaşılması için yaşam çevresi ve iş aletlerinin yaratılması yanında başka bir durum da önemlidir: Eğitim yolunda bir sürü kuşakta muazzam bir kültür gelişimini garanti eden toplumsal bir programın ortaya çıkması. Dubinin, insanın genetik soysuzlaşması üzerindeki eugenik savunucu-

ların görüşlerini reddetti ve eski genetikçilerin «kalıtım» sözcüğünü, genotipin insan kişiliğini belirlediği biçiminde insan üzerinde ayrımlaşmamış biçimde kullanmış oldukları-nı söyledi. Toplumsal kalıtım programının aleyhine genetik programın rolünün abartılması, bilimsel açıdan temelsiz olmasına rağmen, bugün pekçok genetikçinin görüşünü yansıtmaktadır. Bu yaklaşımın temsilcileri, insanın, bilincin varlığına dayanarak; geri bildirim yoluyla doğal çevrede bitki türlerini, hayvanları ve mikroorganizmaları idare eden, bilinen genetik evrimden temelde farklı olan ilkelere göre ilerlemesini, muazzam şekilde ilerletme olanağı elde ettiğini göz önüne almamaktadırlar.

Toplumsal program kuşakların kişisel deneyimi olduğu için bilinç, toplumsal programın kazanılması yoluyla şaşılacak derecede hızlı bir ileri evrimin içine girdi. Bu evrim de ilerlemenin kazanımlarını uygun bir biçimde yeni kuşaklara aktardı. İnsanın zihinsel dünyası, gerçi biyolojik alanda genlere dayanır; bununla birlikte dış dünyanın belli etkisi altında karmaşık bir biçimde şekillenir. Böyle hem kişiliğin toplumsal tiplemesi, hem de onun zihinsel biricikliği ortaya çıkar. İnsan, genler olmadan, genlerin gerekli biyolojik mekanizmayı yaratması olmaksızın dile egemen olamazdı. Ama çocuk hiçbir dili işitmese, konuşamazdı. Eğitim sürecinde dil gibi insanın kendi kendisini gerçekleştirmesinde güçlü bir araç oluşmaktadır. İnsan kişiliğinin oluşmasında genetik ve toplumsal programların etkileri birleşmektedir. İnsanın toplumsal ilerlemesi, toplumsal mirasın derinleştirilmesine ve genişletilmesine dayanmaktadır.

Bu toplantıda karmaşık davranış biçimlerinin ve psikolojik olguların basit şekilde yorumlanmaları ve toplumsal açıdan tek yanlı açıklanmaları, haklı olarak eleştirildi. Biyolog ve doktorlar bazı durumlarda hukuku çiğneyenler için kişiliklerinin oluşmasında rol oynayabilen belli fizyolojik, endokrinal ve psişik özelliklerin karakteristik oldukları-

nı ileri sürdüklerinde, sosyolog ve hukukçuların buna gözlerini kapatmamaları gerekir.

İnsanlar, çok hızlı tepkiye, görülmemiş bir kombinasyon yeteneğine, oldukça ince bir işitmeye, görülmemiş bir görsel belleğe, şaşılacak bir görme yeteneğine sahip olabilirler. Genotipin rolü bilgisinde bu yeteneklerin zamanından önce aktarılabilecekleri, bireysel yeteneklerin karakterine uygun ilgilerin önceden keşfedilmesi demektir. Burada yalnız matematik ve müzik yetenekleri değil, diğer pekçok yetenek söz konusudur. Zamanından önce öğrenme ve yeteneklerin kesin olarak keşfedilmesi, onların eğitim sisteminde geliştirilmelerine katkıda bulunur. Bu nedenle toplantıda Pedagoji Bilimler Akademisi'nden bir zamanlar SSCB'de zekâ üzerine yürütülen araştırmaların yeniden ele alınması talep edildi.

Bir yeteneğin - müzik, resim, teknik, matematik ve diğer pekçokları - hangi ögelerinin, gelişmesi için genetik olarak belirlenmiş istidatları önkoşul tuttuğu, hangilerinin belli çalışma yöntemlerinin ve özel alıştırmaların yardımıyla geliştirilebileceği saptanmalıdır. Bu açıdan bakıldığında pedagojik genetik tarafından incelenebilecek bir dizi sorun ortaya çıkmaktadır. İnsan genetiği ve bunun araştırma yöntemleri hakkında bilgisi olan pedagoglar, bu sorunların geliştirilmesine mutlaka katılmalıdırlar.

Bu sorunların hepsi, pedagoji için çok önemli metodolojik sorunlardır. Pekçok pedagojik sorunun çözümü bunlara bağlıdır: Örneğin yetenekleri tanıma, bireysel ders, oyunda biyolojik ve toplumsal ögeler, bedensel ve cinsel eğitim, özel eğitim okullarının açılması vb.

Pedagoji, kişilik gelişmesinde biyolojik, psikolojik ve toplumsal olanın birliğine ilişkin Marksist-Leninist anlayışa sıkı sıkıya dayanmalıdır. Kişiliğin karakterize edilmesinde genellikle onun sosyal özellikleri vurgulanmaktadır. Bu, insanın bir kişilik olarak doğmadığı ve ona doğru geliştiği için anlaşılır bir durumdur. Bununla birlikte buradan biyo-

lojik ve psikolojik özelliklerin inkâr edilebileceği sonucu çıkarılmamalıdır. Çünkü bunlar, belli bir biçimde insanın toplumsal faaliyetine damgasını vurmaktadırlar. Ders sürecinin oluşturulmasında, günlük ve yıllık programların saptanmasında pedagoji, daima bir doğa varlığı olarak kalacak olan çocuğun, gencin biyolojik yasalara tabî olduğunu, biyolojik bir kendi kendini kurallamaya sahip olduğunu asla gözden ırak tutmamalıdır. Pedagoji teori ve pratiği bunu unuttuğunda, ne kadar da çok hata yapılmaktadır!

Somut bireylerin gelişmesinde biyolojik olanın göz önüne alınması, toplumsal ve ahlâki yönü büyük önem taşımasına rağmen, beden eğitimi sisteminde belirleyici bir rol oynar.

Beden eğitiminin okulda hâlâ yetersiz biçimde düzenlenmesi, beden eğitimini bilimsel olarak temellendirme sisteminin bulunmaması, bilimsel-teknik devrim döneminde özellikle güncelleşen insan organizmasının «dayanıklılığını ve güvenilirliliğini» yükseltme görevini ciddi olarak ele almama ile açıklanabilir.

Dersde başarı, çok yönlü insan deneyimlerinin kazanılması, biyolojik özelliklerle önceden belirlenmiş değildir. Fakat genel olarak bilindiği gibi, bunlar, eğitim-öğretim sürecinde etkili olmaktadır. Gözlemler, ayrımlaşmamış bir dersin, mizaç, sinir sistemi tipi ve buna bağlı çalışma temposu, tepki karakteri, düşünme sürecinin akışı vb. bakımından birbirlerinden farklı olan öğrencilerde ders sürecinin düzenini bozduğunu, eğitimi çok zorlaştırdığını ve öğrencilerin gelişmesini engellediğini göstermektedirler.

İnsanın biyolojik, psikolojik ve toplumsal yapısının karşılıklı bağlılığına rağmen, toplumsal yapının belirleyiciliğine rağmen, bu yapılar göreli bağımsızlığa sahiptirler. Bunlar, yeterince araştırılmış ve birbirlerinden ayrı ayrı geliştirilmişlerdir. Fakat bunların birliği, ortaya konmaktan çok ifade edilmektedir. Biyoloji, sosyoloji ve psikoloji tarafından saptanan verilerin entegrasyonunun işlevlerini icra

eden pedagojinin eğitim, öğretim ve ders sorunlarının ele alınmasında insan hakkındaki bilgileri bütünlüğü içinde pratiğe geçirmesi çok önemlidir.

Kişiliği toplumsal ve psikolojik açıdan inceleyen sosyoloji ve psikolojinin tersine pedagoji, somut insanda, verili bir bireyde kişiliğinin biçimlendirilmesiyle ilgilenir.

Her insanın her faaliyet türünü aynı ölçüde yapmaya yetenekli olduğunu, kendisini her alanda kanıtlayabileceğini düşünmek, büyük bir hata olur. Pedagoji, gözlerini bu olgulara kapatırsa, bilimsel kuramlar değil, tersine yalnızca hayaller üretir. Bununla birlikte eğitimin büyük gücünün tanınmasında her insan için kendi genotipinin karakteristik olduğu, her genotipin resimde, müzikte, matematikte, dilde vb. aynı yeteneği belirlemediği unutulmamalıdır. İnsanın tüm genotip olanaklarının tam olarak geliştirilmesi için genotipe uygun bir eğitim - öğretim gerekir. M. J. Lobaçev, toplumun her üyesinin *genetik potansiyellerinin* geliştirilmesi ve gerçekleştirilmesi için sosyalizmin büyük olanaklar sunduğunu haklı olarak öne sürmektedir. Muazzam zihinsel rezervlerin kullanılmasının güvencesi, işte burada yatmaktadır (Krş. Lobaçev, 1967, s. 706).

Gelişmede ve yetişmekte olan kuşakların eğitiminde biyolojik ve toplumsal olanların doğru ve Marksist bir yorumu, bizi öznelcilikten ve voluntarizmden, eğitim-öğretim sorunlarının çözümünde ağır hatalardan korur.

Toplumsal ilerleme ve insan kişiliğinin tüm yönlü gelişmesi, günümüzde bilimsel-teknik devrimle sıkı bağlantı içindedir; tüm fantastik romanları aşan bilim ve tekniğin yenilikleri, insan fantazisini aşmaktadır. Bilim ve tekniğin gelişmesinde bundan sonraki en yakın adımlar, kesin olarak önceden kestirilemiyor. Ama bu gelişmenin temposunun hızlanacağı ve niteliksel değişmelerin büyüyeceği kesinlikle söylenebilir.

1969 Haziranında komünist ve işçi partilerinin uluslararası danışma toplantısında bilimsel-teknik devrimin her iki

dünya sistemi arasındaki rolü, burjuva ve sosyalist düzenlerde farklı yürütülmeleri ayrıntılı olarak çözümlendi. Bilimsel-teknik devrimin gelişmesindeki ve sonuçlarındaki bu ilkesel farklılıkların açıklanması, farklı toplumsal koşullardan kaynaklanmaktadır.

Bu nedenle bunların toplumsal sonuçları, toplumsal bilinçte farklı biçimde yansımaktadır. Burjuva filozof ve sosyologlar, bilimsel-teknik devrim üzerine çelişkili görüşler ortaya koymaktadırlar. Bir yandan «gelişmiş endüstriyel tüketim toplumunu» ve «genel refahı», diğer yandan da toplumu seçkin ve yaratıcı olmayan kitleye, teknotrak ve robotlara, «beyin yıkayıcılara» ve «vidalara» ayırmayı göz önünde bulundurmaktadırlar.

Fakat hepsi, bir noktada birleşiyorlar: Bilimsel-teknik devrimi putlaştırıyorlar; onu toplumsal koşullardan, perspektiflerden ayırıyorlar; onu kapitalizmi gençleştirebilecek, burjuva düzenini toplumsal devrim olmadan modernize edebilecek, kapitalizmi ve sosyalizmi birlikli bir topluma dönüştürülebilecek önemli güç olarak görüyorlar.

Bilimsel-teknik devrimin tüm toplumsal boyutlarının bilgisine dayanarak pedagoji, dikkatini bunun eğitim-öğretim alanındaki sonuçlarında, sosyalizm koşullarında insanın gelişmesini etkileyen, bu bağlamda pedagojinin temel sorununun - uyumlu insan kişiliğinin geliştirilmesi - metodolojik çözümünü belirleyen etkilerde toplamalıdır.

Pedagojinin bugüne kadar toplumsal ve bilimsel-teknik ilerlemenin insana yönelttiği taleplere uygun ve bilimsel olarak temellendirilmiş bir eğitim-öğretim programı olmadığı itiraf edilmektedir. Hattâ talepler üzerine tam bir açıklık yok. Bilimsel-teknik ilerleme ile insanın eğitimi arasındaki bağı anlamak ve aydınlatmak konusunda yapılan pek-az pedagojik çalışma ele alınacak olursa, bu sorunun çözümünün oldukça çok yüzeysel ve tek yanlı ele alındığı saptanacaktır. Bu çalışmalarda temel sorunda yalnızca bir yöne - eğitimin içeriği - değinilmekte; yüzeyde görünen olgu-

lar görülmektedir. Bu nedenle genellikle şu iddia ortaya konmaktadır: Günümüzdeki bilimsel-teknik ilerleme, eğitim- öğretimin genişletilmesini ve iyileştirilmesini; halkın genel ve meslek eğitiminin yükseltilmesini, dersin niteliğinin iyileştirilmesini, ders sürecinin yoğunlaştırılmasını, bilgi ve beceriler sisteminde iş ve politeknik ögelerin artırılmasını talep etmektedir. Bu çalışmalarda Sovyet pedagojisinin görevi, okul öğretimini bilimin, tekniğin ve kültürün son gelişme durumları ile uyum içine sokmakla; yetişmekte olan kuşağın eğitim-öğretiminin sosyalist temellerini geliştirmek ve sağlamlaştırmakla sınırlanmaktadır.

Bu tezlerin hepsi doğru olmasına rağmen, bilimsel-teknik devrimin ortaya çıkardığı pedagojik sonuçlarını (özellikle günümüzde ortaya çıkardığı) en son noktasına kadar kavramak ve açıkça anlamak olanağı vermemektedir.

Toplumsal yaşamın tüm kesimlerine nüfûz eden bilimsel-teknik devrim, insanların toplumsal tasavvurlarını, sosyal psikolojisini, davranışlarının motiflerini ve kendi aralarındaki ilişkileri etkilemektedir. Bugün kültürel değerleri aktaran yeni iletişim araçları, insanın eğitim sürecini engelleyen olumsuz sonuçlara da yol açabilirler. Bu nedenle bilimsel-teknik devrimin karakteri ile okul eğitiminin olanakları arasındaki çelişkiler, bilimsel informasyonun büyüyen kapsamına ve bilimlerin temellerindeki kuramsal bilginin artan önemine indirgenemezler.

Bilimsel-teknik ilerleme, hem genel ekonomi, hem de tek tek ekonomik alanlarda yapısal değişiklikleri sürekli biçimde nesnel olarak belirler ve hızlandırır. Bu yapısal değişikliklerin herşeyi kapsayan ölçüleri, iş karakterinin, insanların meslek orientasyonlarının, somut işe karşı tutumlarının ve insanlar arasındaki toplumsal davranışının değişmesine damgasını vurmaktadır.

Çağdaş eğitim-öğretim anlayışının ele alınmasında bilimsel-teknik ve toplumsal ilerlemenin insana yönelttiği tüm karmaşık taleplerden hareket edilmeli; bu arada bu talepler

rin dinamikliği ve kapsamlı oluşları gözardı edilmemelidir. Emekçi ve sosyalist toplumun bir yurttaşı olarak insana yönelik talepleri, pekçok bilim incelemektedir. Ekonomi, sosyoloji, biyoloji, psikoloji, pedagoji vb. -Pedagojinin görevi, bu bilgileri geliştirmek ve bunların temelinde hem çok dar bir faydacılığı, hem de net olmayan bir eğitim anlayışını dışarda bırakan çağdaş pedagoji anlayışını oluşturmaktır. Böyle bir anlayışın pedagojik temeli, insan kişiliğinin uyumlu ve tüm yönlü gelişmesine ilişkin Marksizm-Leninizm klasiklerinin öğretisi olmalıdır.

İnsanın tüm yönlü gelişmesi için maddi temel, gözlerinizin önünde yaratılmaktadır. Çünkü otomasyon, eski işbölümünü aşmakta; esasen zihinsel ve bedensel çalışanların gelişmesinde bugün bile mevcut olan tekyanlılığı aşmaktadır. İlerleyen mekanikleşme ve maddi üretimin otomasyonla birlikte bedensel ve zihinsel işin daha fazla birleşmesi gerçekleşmektedir.

İnsan kişiliğinin tüm yönlü gelişmesini yalnızca sosyalist üretimin talep etmediğini ve onun nesnel koşullarını yaratmadığını, aynı zamanda çağdaş bilimin de mesleki sınırlılık içinde olan ve tek yönlü gelişmiş insanla yetinmediğini burada vurgulayalım.

Tüm yaşamımız, kişiliğin tüm yönlü gelişmesini gerekli kılmaktadır. Komünizmin derin insani özü, kişiliğe, tüm güç ve yeteneklerin gelişmesine toplumsal olarak özen göstermede açığa çıkmaktadır. Maddi üretim, iş, yaşamın temelidir; fakat yaşam, «üretim ve iş» kavramından daha ileri, daha zengin bir kavramdır. O, çok yönlü karmaşık toplumsal ilişkileri; insanlar arasında çeşitli zihinsel ilişki bağlılıklarını; çeşitli toplumsal örgütlerin, bunlar arasında çocuk ve gençlik örgütlerinin faaliyetlerini; her türlü sanat türlerini vb. kapsar. Toplumsal gelişmeye, ancak tüm yönlü gelişmiş insan katkıda bulunabilir; yaşamın nimetlerini tam olarak tadabilir ve kendi bireyselliğini kanıtlayabilir.

Herkesin tüm yönlü gelişmesi, kuşkusuz pedagojik eşitleme anlamında ele alınamaz.

İnsanlar farklı farklıdır. Gelişme süreci ve kendi başına olma, pekçok yönden bireysel bir sonuç. Bu nedenle bireysel yetenek ve istidatların gelişmesi, tüm yönlü kişilik geliştirmenin en önemli güncel sorunlarıdır. Yetişmekte olan kuşağın eğitim sisteminde, anaokulundan yüksek okula kadar, tüm yönlü kişilik geliştirmenin ancak temeli atılmaktadır. Tüm yönlü gelişmenin temeli okulda ne kadar sağlam atılırsa, insanın iş sürecinde, çeşitli toplumsal etkinliklerde, maddi ve zihinsel ürünlerin yaratılmasında tüm yönlü gelişmesi o kadar fazla gerçekleşir.

Tüm yönlü kişilik gelişmesi sorunu, tüm kapsamıyla somut olarak gelecekte çözümlenecektir. Fakat günümüzde oraya doğru bir gidiş var. Bu nedenle günümüzde gerçekleştirilmesi olanaklı herşeyi eğitim-öğretim programlarına, eğitim pratiğine almak çok önemlidir. İnsanın tüm yönlü gelişmesi üzerindeki Marksist metodoloji, Marx ve Lenin'in görüşleri, iş içinde kişilik geliştirme, kişiliğin bilimsel ve sanatsal gelişimi arasındaki karşıtlığın ortadan kaldırılmasını; tüm okul eğitim sisteminde, özellikle de genel eğitim, kız ve delikanlıların tüm yaşam alanlarındaki yaratıcı ögeler sisteminde bu uyumsuzluğun ortadan kaldırılmasını öngörmektedirler.

Tüm yönlü gelişme, kişiliğin toplumsal, biyolojik ve psikolojik yönlerinin uyumunu ifade eder.

Gerçekliği tanıma ve kavrama olanaklarının gelişmesi, tüm yönlü kişilik gelişimi için çok önemlidir. Bu bağlamda pedagoji, dersde maddi ve formal an arasındaki karşılıklı ilişki sorunlarıyla karşı karşıyadır. Düşünme düzeyi, her kişide, her öğrencide görece sınırlı bir eğitim-öğretim materyali temelinde oluşur. Zorunlu bilgilerin kapsamı artmış olmasına rağmen, düşünme yasaları, düzeyi ve esnekliği evrensel bir karaktere sahiptir.

Yüksek düşünme düzeyi olan insan, bilgilerin üretici olarak kazanılması, sayısız olay ve olgulara yönelme, bunların bağlantı ve ilişkileri için daha güvenilir bir anahtara sahiptir. Olaylarla ilgili çok bilgisi olan, ama düşünmesi az

gelişmiş olan kişi, yeni yaşam durumuyla, yeni bilimsel durumlarla vb. karşılaştığında çaresizdir. Bu, pedagojiden, dersin içerik, organizasyon ve yöntemlerini yeni bir yaklaşımla ele alınmasını talep etmektedir. Bugün okul, yanlış anlaşılan süreklilik ve aşılamayan gelenekler yüzünden aşınmış, zamanını doldurmuş öğretim malzemelerinde büyük bir yükün altına girmektedir. Dersin organizasyonu ve yöntemlerinde Lenin'in direktifleri zihniyeti içinde bir devrim yapmak zamanı çoktan geldi. Gerçi pedagoji, Lenin'in dersin içeriği ve yöntemleri konusundaki görüşlerini tekrarlamakta ve söylemektedir. Fakat bugüne kadar temel bilgiye nelerin girdiğini, kazanılan bilgiyi öğrencilerin bilincinde yaygınlaştırmanın ne demek olduğunu, nelerin lüzumsuz görülmesi gerektiğini, modern yetişmiş insanın hangi olguları bilmesi gerektiğini ciddi olarak çözümlemedi ve araştırmadı. Pedagoji kuramı, bilimsel verilerin *metodolojik seçimiyle* donatılmaksızın tüm özel öğretim yöntemlerini ihmal etti. Herhangi bir dersin - tarih, ya da fizik, edebiyat ya da biyoloji - çözümleyici araştırılmasının yapıldığı metodolojik ya da pedagojik bir araştırma yok. Bu derslerin içeriği, özel öğretim uzmanlarının görüş ve önerilerinin entegrasyonunun bir ürünü.

Bilimsel-teknik ilerleme koşullarında yalnız çeşitli eğitim-öğretim kurumlarının, anaokulundan yüksek okula kadar, niceliksel büyümesini sağlamak önemli değildir. Aynı zamanda öğretimin içerik ve yöntemlerinde, bilgi sistemi ve düzeylerinde niteliksel yapısal değişmeler de çok önemlidir.

Iki süreç birbirleriyle nasıl uyumlu hale getirilecektir? Bir yandan bilimsel bilgilerin muazzam şekilde artması, bilimsel bilgilerin ayrımlaşması ve entegrasyonu, bilim, teknik ve sanatın büyük önemi olan değerlerle zenginleştirilmesiyle mi; diğer yandan da okulda bilimlerin, sanatların ve politekniğin temellerini kazanmakla mı? Yaşamda varolan ve yıldan yıla keskinleşen çelişki, sezgisel olarak aşılamaz. Burada esaslı bir biçimde incelenmesi gereken bir dizi peda-

gojik, psikolojik ve bilimsel-metodolojik sorunlar bulunmaktadır.

Ancak araştırmaların sonucu olarak bilimin malzemesi ile dersin malzemesi arasındaki uyumun ölçü ve karakteri ortaya konabilir. Bununla bağlantılı olarak pekçok soru ortaya çıkmaktadır: Bilimin ve okul öğretiminin yapısına, branş olarak ders ve buna uygun bilim dallarına yönelik sorunlar.

Bugün pedagoji bilimi, tüm dünyada dersin organizasyon biçimleri ve yöntemlerini, hem okul öğretiminin günümüzdeki içeriğiyle, hem de bilimsel-teknik devrimin perspektifleriyle uyum içine sokmakla ilgilenmektedir. Bu açıdan çeşitli deneyler yapılmaktadır. Gelişmiş kapitalist ülkelerde deneysel araştırmalar, okullarda çeşitli teknik araçların ve iletişim aygıtlarının kullanılmaya başlanmasıyla bağlantı içindedirler.

Sosyalist ülkelerde de pedagoji ve metodoloji bilim adamları, dersin organizasyon biçimlerinin ve yöntemlerinin değiştirilmesinden söz etmeye başladılar. Pekçoğu, dersin yöntemleri ve organizasyon biçimlerinin okulumuza kök saldığı görüşündedirler. Diğer didaktikçiler ise sınıf dersi sisteminin, şimdi olduğu gibi, biricik akla uygun, hattâ ebedi bir ders biçimi olduğu kamsındadırlar. Fakat durum, gerçeklikte farklıdır.

Ders ve öğretim süreci gibi, eğitim süreci de tüm yönlü kişilik geliştirme ilkesine göre düzenlenmelidir. Komünist eğitimin içerik ve yapısını doğru belirlemek ve uyumlu kişilik gelişmesini gerçekleştirmek için bugünkü kuşağın sosyalpsikolojik tablosu hakkında net bir tasavvur gerekmektedir. Bu tablodaki sorunların gerçek durumunun doğru yansıması, eğitimde başarıya götürecektir. Gençliğin doğru toplumsal ve mesleki yönlendirilmesi, bizde bugünkü kadar hiçbir zaman önemli olmamıştı. Somut sosyolojik araştırmalar, sosyalist ülkelerde yetişmekte olan kuşağın komünizm idealleri ni hiç kuşku duymadan kazandığını, yaşamın toplumsal ye-

nileşmesine ve yeniden düzenlenmesine aktif olarak katılmaya hazırlandığını göstermektedirler. Fakat genç kız ve delikanlıların kişisel ilgi ve idealleri, her zaman somut durumla uyuşmamaktadır. Kimi zaman istekler ile olanaklar arasında göze batan çelişkiler ortaya çıkmaktadır. Bu, özellikle okulu bitirdikten sonra gençlerin bundan sonraki yaşam yolunu belirlemelerinde açıkca görülmektedir.

Tüm yönlü kişilik geliştirme ilkesini eğitim sürecine uygulamak demek, bir özelliğin başka özelliklerin aleyhine gelişmesi nedeniyle ortaya çıkan kişilikteki uyumsuzluğun ortadan kaldırılması demektir. Uyumlu kişilik geliştirme eğitiminin görevlerine uygun bir programın ortaya konması, pedagojinin en önemli görevlerinden birisidir. Toplumsal eğitim sistemi, kişilik davranışının ve bilincin tüm ögelerini geliştirmek amacıyla gelişmekte olan kuşağı amaca yönelik bir biçimde etkilemeyi ifade eder. En önemli pedagojik ilkelerden birisi, kolektiflerde faaliyetleri ve ilişkileri organize etmek; kişiliğin uyumlu olarak gelişmesini teşvik eden bu türlü nesnel bağlantı ve ilişkiler sistemine kişinin sokulmasıdır.

Kollektif, kişiliğin uyumlu ve tüm yönlü gelişmesini, tüm toplumsal çevre ögelerinden daha fazla etkilemektedir. Her kolektif, toplumsal bir bütündür. Burada kişiler yalnız nesnel karşılıklı bağlılıklarla bir araya gelmezler, aynı zamanda bunların temelinde ortaya çıkan psikolojik bağlılıklarla da bir araya gelirler. Kolektifte kendine özgü bir «psikolojik» yapı vardır. Bu yapı, kolektif görüşün özelliklerinde; kararların, davranış ve ilişki normlarının ortaklaşalığında; kolektifin üyelerine yönelttiği taleplerin karakterinde ortaya çıkar.

MANTIKSAL - METODOLOJİK SORUNLAR

Pedagoji alanında metodolojik araştırmalar, pedagojinin felsefi sorunlarının ele alınması ve incelenmesiyle sınırlı değildir. Aynı zamanda somut pedagojik araştırmada bilginin

genel bir yönteminin kullanılması için yol ve araçların da ele alınması gerekir. Mantıksal-metodolojik incelemenin zorunluğu, işte buradan çıkmaktadır.

Mantıksal-metodolojik araştırmanın konusu, pedagoji alanındaki bilimsel bilgi süreci ve onun sonuçları: Pedagojik bilgiler kompleksidir. Mantıksal-metodolojik araştırmaların sonucu, pedagojiyi somut pedagojik olgu ve süreçlerin, somut eğitim-öğretim sorunlarının araştırılmasında çağdaş bilimsel bir yöntemle donatmaktadır.

Pedagojide mantıksal ve tarihi araştırma yöntemi, her şeyden önce mantıksal-metodolojik sorunlardan biri olarak ele alınmalıdır. «Mantıksal», «tarihi» ve bunlar tarafından belirlenmiş olan kavramları karmakarışık duruma getirme göz önüne alınarak, burada nesnel gerçekliğin düşünmede mantıksal ve tarihi yansımasının ve onların çeşitli bilgi yöntemlerinin söz konusu olduğu vurgulanmalıdır*. Bunlar, real gerçekliğin bilgisi için organik olarak birbirlerine bağlı, bütünlük içinde kullanılması gereken ve aynı zamanda spesifik yöntemlerdir. Bunların pedagojide doğru kullanılması, birinci derecede metodolojik bir önem taşır.

Hem pedagoji kuramının, hem de pedagoji tarihinin görevi, eğitim gibi karmaşık bir sosyal olgunun, onun özü ve yapısının, farklı ögelerinin, bağlantı ve ilişkilerinin bilgisidir. Fakat eğitim kuramı, eğitimin özü ve yapısında işlevleri ve ögelerinin karşılıklı ilişkilerinde, yapısal ilişki ve bağlılıklara büyük bir önem verir. Bu ilişki ve bağlılıkları daha derinden kavramak için genetik ilişkilerle uğraşır. Çeşitli tarihsel gelişme aşamalarını karakterize etmeyi, görevi olarak görmez. Kısaca söylendiğinde mantıksal ya da metodolojik araştırma yönteminin görevi, özellikle kendini geliştiren objenin yapısal kısımları arasındaki karşılıklı ilişki-

* Marksist felsefede «tarihi», «mantıksal» deyimleri başka bir boyutta kullanılmaktadır. «Tarihi» olmadan araştırılacak real şeyin, nesnel gerçekliğin hareketi; «mantıksal» olmadan ise bu şeyin düşünmede yansıması anlaşılmaktadır.

leri ve bunların işlevlerini ortaya koymaktır. Buna karşılık tarihsel araştırma yönteminin görevi ise özellikle kendini geliştiren objenin genetik ilişkilerini açığa çıkarmaktır.

Fakat yapısal ve genetik ilişkiler, birbirlerine karşı asla kesin bir biçimde kapalı değildirler.

Kuramsal bilginin soyut, buna karşılık tarihi bilginin somut-tarihi biçimde ortaya çıkması olgusu, pedagoji kuramının pedagoji objesi üzerinde soyut bilgi, buna karşılık pedagoji tarihinin somut bilgi aktardığı anlayışına yol açmaktadır. Fakat bu yanlış bir anlayıştır. Her gerçek bilimsel bilgi somuttur. Kuram ve tarih, olgulardan hareket ederler; emprik karaktere, emprik betimlemeye sahiptirler. Soyut form, tarihi bilgi yöntemiyle karşılaştırıldığında, spesifik; fakat kuramın biricik özelliği değildir. Eğitim-öğretim kuramının ya da tek tek yönlerin bağlantı ve ilişkilerin ele alınmasında kuramcının, geçmiştekini derinleştirmeye ihtiyacı yoktur. Komenski, Locke ve Pestalozzi'de takılıp kalmaya ihtiyacı yoktur. Eğitim ve öğretimin yüksek bir gelişme aşamasının incelenmesinde kuramcı, daha önceki gelişme dönemleri hakkında da derin bir anlayış elde eder. Yüksek aşamanın bilimsel bilgisinin geçmiş dönem için ifade ettiği önem, Marx tarafından görüldü: «İnsan anatomisi, maymun anatomisinin bir anahtarıdır. Buna karşılık alt düzeydeki hayvan türlerinde yüksek türlerin göstergeleri, ancak yüksek düzey bilindiği takdirde kavranabilir. Burjuva ekonomisi, Antik ekonomi için bir anahtar sunar vb.» (Marx, 1961, s. 636).

Objenin özü olgun formu içinde kavrandığı takdirde, kuramsal yöntem geçmiş dönemlerin çözümlenmesinde kullanılabilir ve kullanılmalıdır. Aynı zamanda tarihi yönden, kendi açısından içinde bulunulan olgu ve süreçlerin incelenmesinde kullanılabilir. Marx ve Lenin, tarihin, geçmişin esaslı bir biçimde ele alındığı mükemmel kuram çalışması örnekleri verdiler: «Kapital», «Rusya'da Kapitalizmin Gelişmesi».

Bunların benzerlerini pedagojide bulamıyoruz.

Pedagojik araştırmalarda - kuramsal ve tarihsel, genel pedagojik ve metodolojik - mantıksal ve tarihi yöntemin çok yetersiz, üstelik de her zaman doğru ve bütünlük içinde kullanılmadığının altı çizilmelidir. Metodolojik çalışmalarda da, örneğin «Pedagojinin Genel Temelleri»'inde (Krş. Korolyov/Gmurman, 1972), bunlara gerekli dikkat gösterilmemektedir. Bunların birliği, pedagoji ders kitaplarındaki ve pedagoji tarihi kitaplarındaki en iyi kuramsal çalışmalarda ortaya konamadı. Örnek olarak B. P. Esipov'un başkanlığında nitelikli ortak çalışma grubu tarafından hazırlanan «Didaktiğin Temelleri» adlı kitabı ele alalım (Krş. Esipov, 1967). Bu çalışmada, görüşümüze göre, kuramsal çalışmanın tarihi bilgi yöntemini, genetik ilişkileri içinde alması gerektiği; kuramsal (mantıksal) bilgi yönteminin kendisini ise emprik bilgi alanı ile sınırlamaması gerektiği gibi çok dar bir anlayış savunulmaktadır. Pekçok diğer çalışma örneğine göre -öğretim, pedagoji el kitapları dahil- «Didaktiğin Temelleri» kitabının yazarları, tarihi yöntemi yalnızca birinci bölümde, yani «Pedagoji Alanında Geçmişin İlerici Mirasının Önemi» bölümünde gerçekleştiriyorlar. Bu, temel bölümün bir eki gibidir ve tarihi bir yöntem izlenimi uyandırmaktadır. Tarihsellik ilkesine formel olarak ele alma, bu yazarlarda kuramsal çalışmalarda eski didaktik öğretilerin yalnızca tasvir edilmesi, birbirlerinden kopuk kopuk ortaya koyması, hattâ genelde idealize edilmesi biçiminde; buna karşılık yeni kuramların onlardan bağımsız, onlarla hiçbir bağı yokmuş gibi ortaya konulması biçiminde etkilenmektedir. Bu, pedagojik çalışmaların sürekli olarak, örneğin geliştirici ders, problem dersi vb. gibi «yeni buluşları» doğuran genel bir eksikliği durumuna geldi.

Eğitim alanındaki - ahlâkî, estetik, iş ve beden eğitimi - araştırmalarda ve bunların sonuçlarını ortaya koyan çalışmalarda kuramsal ve tarihi araştırma yöntemleri arasındaki bağlılıkları saptamak, bazen çok zordur. Marx, Engels ve

Lenin'in eserlerinde toplumsal bir olgu olarak eğitimin tarihi ve mantıksal çözümlemelerinin birbirleriyle uyuşmasını açıkça görmekteyiz. Onun sosyal özü, yapısı ve tek tek parçalarının karakteristiği, mantıksal ve tarihi olarak ortaya konmaktadır. Onun sınıfsal niteliği, toplumsal ilişkilere bağlılığı ve yöntemleri, onların eserlerinde mantıksal ve tarihi bir temellendirme de bulmaktadır. Eğitim sorunları üzerine bugünkü pedagojik araştırmalarda halihazır, genelde daha önceki deneyimlerden ve eski kuramlardan tamamen kopuk olarak, sürekli olarak emprik, ama kuramsal olarak değil, incelenmektedir. Bu, pekçok yıldan beri pedagojiye haklı olarak yöneltilen bir eleştiridir. Bu, kuramsal araştırmaların temel eksikliğidir. Bu türlü çalışmalar, pedagogları da doyurmamaktadır.

Her yerde zengin, kuramsal olarak henüz gözden geçirilmemiş deneyimler topladık; yüzlerce doktora tezleri, binlerce kitap ve onbinlerce makale yazıldı. Bir sürü somut materyale sahibiz. Artık bu materyallere şu formülü uygulamamız gerekiyor: Özelden genele, düşünme faaliyetinin ilk aşaması olarak somuttan soyuta ve çeşitliliği içinde pekçok belirlemenin sentezi olarak soyuttan somuta.

Bu görevin çözümünde mantıksal ve kuramsal bilgi yöntemlerini bütünlük içinde uygulamak çok önemlidir. Bu, deneyimlerin betimleyici-açıklayıcı genelleştirilmesinden bunların kuramsal ve bilimsel işlenmesine geçişte ani bir dönüm noktasına götürecek; araştırmaların uygun kuramsal bir düzeyde yürütülmesini olanaklarını yaratacaktır.

Kuramsal araştırmalar, tarihi-pedagojik araştırmalarla karşılaştırıldıklarında şunlar gözlenmektedir: Kuramsal araştırmalarda mantıksal yöntem, tarihi yöntemle bütünlenmemiş; tarihi-pedagojik araştırmalarda tarihi yöntem, mantıksal yöntemle bütünlenmemiş.

Tarihçilerin araştırmalarında betimleyici görev, mutlaka çözümlenmelidir. Tarihçi, araştırılması gereken somut emprik materyali tanımalıdır. Bugün tarihsel araştırma,

olayların dışsal betimlenmesiyle yetinemez; tarihsel süreçlerin yasalarını da ortaya çıkarmalıdır. Tarihçi, bu amaç için tarihsel yöntemi uygulamak sorumluluğunu taşımaktadır. Tarihsel araştırma içinde kuramsal araştırma, kendi tarihinin araştırılması için obje hakkındaki kuramın belirleyici rolünden hareket etmektedir.

Pedagoji tarihçileri, geçmiş olguların incelenmesinde objenin en yüksek aşamasındaki yapısal ilişki ve bağlılıkların kuramsal çözümlemesini, onun genetik ilişkilerini derinden kavramak için yeteri derecede kullanmıyorlar. Bunun sonucu olarak ve diğer nedenlerle de geçmişin pedagojik öğretileri, içinden çıkmış oldukları tarihi olgularla karşılaştırılıyor. İnsanları kendi dönemlerinde ortaya koyduklarıyla değerlendirmek gerekir düşüncesi mutlaklaştırılıyor. Bu nedenle geçmişin kuram, görüş ve ilkeleri, bir olgunun günümüzdeki durumuyla karşılaştırılmıyorlar; pedagoji kuramının gelişmesinde yalnızca bir aşama olarak ele alınmıyorlar. Tüm pedagojik öğretiler, objenin en olgun aşamasında ortaya çıkan kuramlarla bağlılıkları açısından ele alınıyorlar. Bu arada geçmiş, halihazırdaki pedagojik kuramın içine alınmıyor. Geçmişin ünlü pedagoglarının görüşleri - Komenski, Pestalozzi, Rousseau, Diesterweg, Uşinski vb.lerin - modern kuramlarm tarihsel olarak «süslenmesi» için kullanılmaktadır.

Pedagoji metodolojisinin en önemli görevlerinden birisi de mantıksal ve tarihsel bilgi yöntemlerinin pedagojik araştırmalarda kullanılma yollarını ayrıntılı olarak açıklamasıdır.

Pedagoji için büyük bir önemi olan güncel mantıksal-metodolojik sorunlara, pedagojik araştırmaların emprik ve kuramsal alanı sorunu da girer. Bilimsel bilginin yapısında öteden beri iki düzey - emprik ve kuramsal - ayırdedilmektedir. Emprik düzey, araştırılacak objenin gözlenmesi ve deneylenmesiyle; kuramsal düzey ise bu obje hakkında herhangi kuramsal bir görüş oluşturmakla bağlantı içindeydi.

Pedagojide de durum böyleydi. Önümüze her zaman emprik ve kuramsal bilgiler sorunu, kuramsal önermelerin ve bilimsel kavramların emprik ile, pedagojik deneyimle olan ilişkisi sorunu çıktı. Fakat bilimde emprik ve kuramsal bilgi aşamalarının karşılıklı ilişkisi, ilk kez oldukça kısa bir süre önce, pedagojide ise son onyıllarda güncelleşti. Bu arada bu sorunun pedagoji biliminin spontan gelişmesinin bir sonucu olmadığı belirtilmelidir. İlk hareket ettirici, dışardan geldi ve doğrudan doğruya emprik bir karşılığı olmayan kuramsal modellerin yaratılmasıyla, bir sürü bilgi dalındaki matematikleştirmeyle, bilgi ve araştırmaların formalize edilmesiyle bağlantı içindeydi. Doğa bilimlerinin, matematik bilimlerinin ve sibernetiğin muazzam şekilde gelişmeleri, pedagojik araştırmaları büyük oranda etkiledi. Pedagojik olguları araştırma yöntemleri, doğa bilimleri ve matematikteki bilimsel araştırmaların normlarına uydurulduu. Pedagojik olgu ve süreçleri, matematik bir araç ve formalize edilmiş yöntemler yardımıyla tasvir etmek ve açıklamak olanaksız olduğu için, pedagoglar, bu yolda büyük zorluklarla karşılaştılar. Ama bu, aynı zamanda pedagoji araştırmasını, kendi biliminin spesifikliğini derinden kavramaya, pedagojik araştırmalarda emprik ve kuramsal alanın karşılıklı ilişkilerini doğru olarak incelemeye zorladı.

Pedagojinin gelişmesi, geçmişte ve günümüzde pratik çalışmada elde edilen genellemelere, gözlemlere ve deneysel araştırmalara dayanmaktadır. Bu temel üzerine emprik bağlılıklar, eğitim ve dersin ilkeleri, eğitim ve öğretimin içerik ve yöntemlerine yönelik normatif talepler, eğitim-öğretim süreçlerinin çeşitli yönlerinin birliğini ve karşılıklı ilişkileri ortaya kondu.

Bu, pedagoji alanındaki bilginin emprik aşamasıdır. Buna tek tek pedagojik olgu ve süreçlerin, eğitimin içeriğini oluşturan çeşitli ilişkilerin gözlenmeleri, deneylemenin çeşitli türleri, çeşitli anket biçimleri, istatistik yöntemler vb. girmektedir. Pedagojik olgu ve süreçlerin emprik bilgi aşa-

ması, araştırma sonuçlarının seçimini, karşılaştırılmasını, çözümlenmesini ve sentezini; bilimsel pedagojik kavramların oluşturulmasını, hipotezlerin ortaya konmasını ve kontrol edilmesini ifade eder. Bu aşama, tam bir bilimsel araştırmayı gösterir; emprik araştırmalar yapan bir bilim adamının çalışması, asla değersiz görülemez. İyi organize edilmiş ve yürütülmüş bir deney, Sovyet bilim adamı A. A. Sinovyev'e göre, bir kuramın (çok karmaşık ve pratik bakımdan değerli) ortaya konmasından zaman zaman «daha geniş bir anlayışı, büyük bir bilgiyi ve çabaları» gerekli kılar. Bu nedenle bilginin emprik aşamasını ve emprik araştırmaları değersiz görme tavrı reddedilmelidir. Aynı zamanda pedagojik araştırmaların bu aşamayla sınırlandırılmasına izin verilemeyeceği konusunda açık bir anlayışa sahip olmak gerekir.

Tüm bilimsel bilgilerin temeli ve ilk kaynağı, olgulardır. Bu nedenle kesin gözlemler ve deneylerle önyargılardan uzak, bu olguların niteliksel ve niceliksel olarak işlenmesi emprik yasaların formüle edilmesiyle elde edilen bilimsel pedagojik olgular, pedagoji araştırmacısının en önemli görevleri arasındadır. Çağdaş pedagojinin «hastalıklı durumu», araştırmada elde edilen ve özü gereği tipik olan bilimsel olgularda zorunlu hazineye yeterince sahip olmamasıyla açıklanabilir. Başka anlatımla pedagoji, olgulardan bir «Montblank»a sahip, ama onları yanlış ele aldı ve kuramsal açıdan değerlendirmedi. Raslantısal, soyut, eğitim ve öğretim pratiğinden ayıklama yapmadan seçilmiş bir sürü olgu yığınına sahibiz. Bunlar, içinden ancak birkaç gramı değerli olan maden filizi gibidirler. Muazzam olgular yığını, mantıksal olarak ele alınmıyor, sistematize edilmiyor, kuramsal genellemelere hakiki bir kaynak oluşturmuyor.

Kuramsal, bilimsel genellemeler için hakiki temel, ancak genel pratikte yapılan kesin gözlemler ve deneyler yoluyla kazanılan bilimsel olgulardan çıkarılabilir; bilimde sağlam bir yer edinen hipotezler, kuramlar ortaya konabilir.

Her bilgi sürecinin yapısı, pedagojik olguların bilgisi de, aşağıdaki ögeleri kapsar:

1. Duyusal-pratik faaliyet. Bilginin gelişmesinde ilk aşama, onun çıkış noktası;

2. Kuramsal bilgi. İkinci aşama. İki aşamada cereyan eder. a) emprik, b) kuramsal;

3. İçinde kuramın kontrol edildiği, toplumsal bilginin gerçekleştirildiği, maddileştirildiği pratik faaliyet.

Daha birinci aşamada, duyusal-pratik faaliyette belli emprik bilgiler elde edilir. İkinci aşamada gerekli zorunlu bilgiye; yasanın, özün bilgisine ulaşılır.

Günümüzde pedagoji, kuramsal çalışmaları kesin olarak güçlendirmeye ve kuramsal aşamaya geçmeye hazırdır. Fakat bu, onun duyusal-pratik faaliyetten, emprik aşamadan, pedagojik pratik ve deneysel materyalden kopması demek değildir. Böyle bir tutumdan her şeyden önce geleneksel görüşler, yani pedagojinin özüne göre emprik, ama belirlenimine göre uygulamalı bir bilim olduğu; pedagojik süreçlerin özünü ve yasalarını ortaya koyan kuramsal bir pedagoji yaratmanın bir ütopi olduğu görüşleri çıkar. Temelde yanlış olan bu görüş, Sovyet pedagogları arasında da yaygındır. Bu görüşün yandaşları, kuramsal aşamaya geçme denemelerine karşı oldukça kuşku içindedirler.

Bazı pedagoglar, emprik ve uygulamalı bir bilim olarak tek yanlı ele alınmasından hareket ederek, her pedagolojik araştırmanın uygulamaya konması gereken doğrudan doğruya ve somut bir sonuç sağlaması gerektiği görüşündedir. Bugün pedagojide çok az temel araştırma yapılıyorsa, çok az kuramsal çalışma ve prognostik kuramsal tasarı varsa, bunun nedeni, belli ölçüde kuramsal araştırmalara pek değer verilmemesinde ve kuramcı kadrolarının buradan çıkan yanlış yaklaşımında yatmaktadır.

Uzun zamandan beri kuramsal fizik var; kuramsal bir biyolojinin temelleri atıldı. Fizikçi ve biyologlar, doğada olup biten olgu ve süreçlerin yasalarını ortaya koyduklarında,

bunların yerine tekniker ve tarımbilimcileri koymuyorlar; bunlara, kendi buluşlarından yararlanma olanağı sağlıyorlar.

Pedagojiyi çıkarcı bir tavırla ele alan görüşün karşısında yine yanlış, ama yaygınlaşmış bir görüş yer almaktadır. Bu görüşe göre pedagoji, kendisini empriye sarılmaktan kurtarmalı ve «emprik aşamadan kuramsal aşamaya» geçmelidir. Bu yaklaşımın savunucuları, emprik bilgilerin pratikte uygulanabileceğini, hattâ orada başarıyla uygulanabileceğini; ama emprik materyaller üzerine kurulmuş kuramların görsel benzerliklere, dışsal benzerliklere ve araştırıcının sezgisine dayandıkları için olgunun akışındaki gizli «mekanizmaları», olguların derinliğini elde edemeyeceklerini ileri sürmektedir.

Pedagojinin empriye sarılmaktan kendisini kurtarması sloganı, yanlış bir slogandır. A. A. Sinovyev, ikinci aşamaya yükselmiş bilimin önceden kestirmede çok güçlü bir araca sahip olduğunu; kuramların gözlem ve deneyleri aştığını ileri sürmesinde tamamen haklıdır. Sinovyev, aynı zamanda, ikinci aşamanın birinci aşamaya dayandığını, onun için bir yan rol oynadığını, emprik temel olmadan hiçbir pratik değeri olmadığını belirtmektedir.

Araştırmaların gelişmesinde kuramsal olan temelinde özel bir görev de ortaya çıkmaktadır; yani oluşturulan kuramsal yapıları, obje üzerine mevcut emprik bilgilerle uyum içine sokmak.

Bilimsel bilginin emprik aşamasını duyusal bilgi ve düşünmenin belli bir karışımı olarak, fakat kuramsal aşamayı da salt düşünme aşaması olarak yorumlamak denemesi, temelden yanlıştır. Yüksek soyutlama aşamasına rağmen, modern bilimsel bilgide semboller kullanılır. Bununla birlikte bunlar nesnel faaliyetle değil, idealize edilmiş objelerle faaliyette oluşturulur. Bu, hem kuramın emprik kısmı (gözlemler, deneyler, açıklamalar), hem de gerçek kuramsal yanı (model oluşturan formüller) için geçerlidir. Fakat bu aşamada da duyusal izlenimler sayesinde, duyusal olarak

algılanabilir dünya hakkında soyut anlamlar sistemi oluşturulur.

Kuramsal düşünme, genelde, gerçek şeylerle iş görmez, tersine onların düşünsel kopyalarıyla işlemler yapar. Gerçekliğin belli yönlerini ifade eden bir kavramlar sistemi yardımıyla gerçekliği yeniden üretir. Gerçek nesnenin kuramsal düşünmenin nesnesi olması için ideal bir kopyaya dönüşmesi gerekir: Söz konusu nesne, onun bilgisinden oluşan bir kavramlar ağına «bağlanır». Bu, karmaşık bir modelin oluşturulması için bilimsel bilgiler ve kavramların kullanıldığı yerde kuramsal düzeyde cereyan eder.

Emprik aşamadan kuramsal aşamaya geçiş, yalnızca yeni kavramların oluşturulması ve yeni bilginin ortaya çıkması demek değildir. Bu geçiş, bilimsel araştırmaların gelişmesinde nesnel bir yasayı ifade eder ve çatışma durumlarının ortaya çıkmasıyla, yani mevcut bilgi yöntemlerinin bilginin yeni görevlerinin üstesinden gelememesiyle sıkı bir bağlantı içindedir. Bu türlü çatışma durumları, son zamanlarda pedagojide arttı. Pedagoji alanındaki kuramcı, artık kuramsal aşamaya geçmek gerektiği; ama bunun için yöntem ve araçların ele alınmamış olduğu anlayışına ulaştı. Bu nedenle başka bilgi dallarında, fizikte, biyolojide ve ekonomide elde edilenleri uygulama denemesine girişilmektedir. Örneğin formalize etmeyi göz önüne alıyorum.

Pedagojide formelleştirmeye burada yeniden dikkati çekmek istiyorum.

Pekçok araştırmacının tutkusu haline gelen pedagojide formelleştirme, büyük bir başarı sağlamadı. Pedagojiyi göz önüne alarak P. V. Kopnin, matematik mantığın ve sibernetik dilinin burada yalnızca yeni araçları ifade etmek, çoktan ortaya çıkarılmış ilişki ve bağlılıkları dile getirmek için kullanıldığını; yeni bilgiler kazanmayı ya da daha önceden kazanılmış bilgileri aktarmayı ifade etmeye götürecek yeni bir örnek vermenin çok zor olduğunu belirtmektedir.

Formalize edilmiş bilgiler, hem emprik, hem de kuramsal aşamada olanaklı. Formalleştirme, kitlesel, kendini tekrarlayan pratik ve zihinsel hareketlere yol açar. Konu, insana emprik olarak verilir. Soyut belirlemeler yardımıyla onun incelenmesinde emprik aşamanın dışına çıkamıyoruz. Emprik alanda da formal yöntemlerin, matematik modellerin uygulanması olanaklıdır. Modern bilimsel bilginin kuramsal alanında da bilgilerin formal-mantıksal sistem içinde dile getirilmesi karakteristiktir.

Bilimsel bilgide emprik ve kuramsal aşamalar arasındaki karşılıklı ilişki, hareketlidir, diyalektir yani. Sürekli olarak artan emprik materyal, başlangıçta kuramı güçlendirir; fakat sonra onun çerçevesini aşar, onu değişmeye zorlar. Bundan sonraki artması, en sonunda kuramdaki verilerin çelişkisini keşfetmeye götürür; bu çelişkinin çözümünü zorunlu kılar.

Bu arada burjuva pedagojisinde matematik ve sibernetik yöntemlerin kullanılmasının ve formelleştirmenin içeriksel bilgilerin ve dünya anlayışı ögelerinin sulandırılmasına yol açtığına dikkati çekelim. Sosyalist ülkeler pedagogları arasında da pedagojik araştırmaları, niceliksel olarak ölçülebilir «deneyim değerlerine» indirgenebilecek hakikatların bulunmasıyla sınırlandırma çabaları görülmektedir. Böyle bir yaklaşım, pedagojik süreçlerin dünya anlayışı ve ahlâkî yönünü karanlıkta bırakmaktadır. Bu da gerçekliğin olgularına felsefi ve sosyal tavır takınmayı inkâr eden bir yeni-pozitivist bilimciliğe yer açmak demektir.

Pedagojiye modern bir bilim görüşünü vermek için çoğu zaman gereksiz yere matematiksel, mantıksal formüller, eğriler, vektörler vb. şeylerle donatılıyor. Fakat matematikleştirme ve formelleştirme, pedagojiyi kendi teorik eksikliklerinden kurtarmaz. Ünlü bir matematikçe olan Ukrayna SSC Bilimler Akademisi üyesi B. V. Gnedonko, haklı olarak bilimin ve pratik faaliyetin matematikleştirilmesinin, deney ve gözlemleri bilgi sürecinden çıkarmakta değil, tersine de-

neyimlerin ve belli yaşantıların bilgisi temelinde kabul edilebilir önkoşullar temelinde, kabul edilebilir önkoşullar yaratmada ve bunların temelinde de kesin sonuçlar çıkarmada, doğrudan doğruya ulaşılması olanaksız olan sonuçlara götüren yöntemleri geliştirmede yatmaktadır. Pedagojiyi kesin bir deneysel bilime dönüştürme girişimleri, ideolojiyle sıkı bağlantısı olan sosyal bir bilim olarak pedagojinin kendine özgü özelliklerini görmüyorlar; onun en sonunda mevcut okul ve bölgenin deneyimiyle değil, toplumsal deneyim tarafından kontrol edildiğini gözardı ediyorlar.

Önemli mantıksal-metodolojik bir sorun, pedagojik olguların bilgi sürecinde süje-obje arasındaki karşılıklı ilişkidir. Bu sorun felsefi anlamda çoktan çözümlenmiştir. Fakat benim için burada sorun, pedagojik araştırmalarda bu karşılıklı ilişkinin özelliğidir. Pedagojik araştırmada da, diğer araştırmalarda olduğu gibi, obje inceleme konusu olarak süjenin karşısındadır. Pedagojik süreç ve toplumsal bir olgu olarak eğitim, süjeden bağımsız olarak vardırlar; süjenin faaliyetinin genel eğilimini ve karakterini belirlerler. Fakat pedagojik olgu ve süreç, ancak süjenin aktif faaliyetiyle bilgi objesi olur. Süje, pedagojik bir sürecin nesnel koşullarından hareket ederek, pratik faaliyetinde bu koşulları değiştirir, bu sürecin akışı için onları değiştirir; kendi bileşenlerinden birini oluşturur. Eğitim süreci, öğretmen ve öğrencilerin ortak faaliyetini, bunların karşılıklı ilişki ve bağlantılarını, faaliyetlerinin sonuçlarını araştıran pedagoga, bilginin objesi dışsal birşey, «ham ve doğal birşey» olarak değil, tersine belli ölçüde kendi faaliyetinin ürünü olarak görünür. Süjenin faaliyeti, belli ölçüde onun bilgisinin objesi olur. Obje, aktif olarak faaliyette bulunan süje tarafından objektif pedagojik faaliyetten bilinçli olarak soyutlanır, belli ölçüde onun tarafından biçimlendirilir. Sübjektif duraklar, obje üzerindeki bilgiye organik olarak eklenir.

Geçmişteki bilim adamları için gerçekliğin ideal bilimsel tasviri, bir objenin araştırılmasında süjenin tamamen

elimine edilmesi idi. «Bilimsel araştırma sonucunun nesnel içeriğini, tanıyan süjenin özelliklerince ortaya konan duraklardan kesin olarak ayırmanın olanaklı olduğu inancı, doğa biliminin ve materyalist felsefenin metodolojik dayanak noktasını oluşturuyordu» (Vosprosy teorii poznanija... 1969, s. 7).

Böyle bir olanağı gerçekleştirmek için klasik, mekanik, görsel bir örnek oluşturuyordu. Uzun zaman önce bunun bir şablon olması gerektiği görüşü vardı. Fakat gerçeklik, bu beklentiyi yanlışladı. Sosyolojide, psikolojide, pedagojide ve diğer bilimlerde araştırmacılar, süjeyi elimine etmeye giriştiklerinde aşılmaz zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Pedagojide bu zorluklar, nerdeyse aşılmazdırlar. Psikolog, bir deneyde anılan zorluğu aşabilir. Fakat pedagog, araştırılacak objenin bizzat bileşeni olur.

Pedagojik gerçekliğin süreç ve olgularının, toplumsal ve zihinsel yaşam olgularının bilgisinde, tanıyan süjenin, pedagojik ve toplumsal gerçekliğin küçük bir parçası için onun tarafından ortaya konan bilimsel tasavvurdan elimine edilmesinin olanaksız olduğu açıkça ortaya çıkmaktadır. Burada bilgi, çoğunlukla yeniden yapılandırma aktı ile aynı zamana raslamaktadır.

Pratik deneysel faaliyet, onun sonuçları, yeni bilginin kaynağı ve entegre ögesidirler.

Pedagojik olguların bu özelliği, bilen süjenin özelliklerinin - bilimsel niteliği, iyimser ya da karamsar tavrı, bilgisi vb. - araştırmanın akışını ve sonucunu etkilemesine yol açar. Bu nedenle aynı objeyi inceleyen iki araştırmacının karşıt sonuçlara varması, seyrek değildir. Bunları göz önüne alarak pedagojik araştırmalarda süje-obje ilişkisi bağımsız metodolojik bir araştırmanın konusu yapılmalıdır.

Fizik ve doğa bilimi için süje-obje ilişkisinin klasik fizik döneminden farklı olduğunu saptamaktayız. Werner Heisenberg, doğayı gözlemlemediğimizi, tersine soru sorma biçiminin formu içinde ortaya çıkan bir doğayı gözlemlediğimizi yazmaktadır.

Sistem ve yapısal yaklaşım, Batı dünyasında «eskimiş diyalektiği» ortadan kaldıran «en yeni yöntem» olarak sunulmaktadır. Bununla birlikte sistem yaklaşımı, diyalektiğin ilkeleri ile sıkı bir bağlılık içindedir. İlk kez Marksizmin karmaşık objeleri sistem olarak, birbirlerini karşılıklı etkileyen bileşenlerden oluşan sistem olarak ele aldığı bilinmektedir. Bunun klasik örneği, kapitalizm gibi çok karmaşık bir sistemin yasalarının, gelişmesini ve işlevlerini, yasalarını karşılıklı olarak birbirine bağlı, karşılıklı olarak birbirini etkileyen, alt sistemlere ve bileşenlere ayrılmış bir sistem olarak incelendiği Karl Marx'ın «Kapital»'idir. Günümüzde de sistem ve yapısal yaklaşım, Marksist-Leninist felsefesiz çözülemeyen bu türden kuramsal ve mantıksal-metodolojik sorunlar ortaya koymaktadır.

Sistem kavramı, bilimsel araştırmada ilk kez son iki-üç onyıldan beri bir anahtar kavram durumuna geldi. Özellikle de bu dönemde sistem yaklaşımı, modern bilimsel bilginin önemli özelliklerinden biri oldu. «Sistem» kavramı, tüm bilim alanlarına yayıldı; sıradan düşünmeyi bile etkisi altına aldı. Sistem araştırmaları metodolojisi alanındaki Sovyet uzmanları I. V. Blauberg, V. I. Sadovski ve E. T. Judin'in görüşüne göre sistem araştırmalarının göze batan üç nedeni var: Birinci olarak pekçok bilimsel disiplin - biyoloji, psikoloji, dil bilim, sosyoloji, mantık vb. - araştırma alanlarını önemli derecede değiştirdiler. Artık bu alanlarda kendi içlerinde bir bütünü dile getiren bir sürü birbirine bağlı ögeler ortaya çıkmaktadır. İkinci olarak 20. yüzyılın ikinci yarısında teknik ilerleme ve geniş ölçüde yaygınlaşan otomasyonun, hem yapısı, hem de ortaya çıkış sürecine göre sistem objelerinin tipik örnekleri olan yönetim sistemlerinin modern teknik projelerin temel objesi olarak kendilerini kanıtlamaya götürmüş olması. Son olarak da sistem araştırmalarının modern bilime ve tekniğe güçlü bir biçimde girmesinin, genel sistem kuramı problematiğine daha fazla dikkat edilmesi sonucunu doğurması (Krş. Sistemnye issledovanija... 1969).

Sistem ve yapısal araştırmalar, pedagojide daha yeni başladı. Ekim 1970'de SSCB Pedagoji Bilimler Akademisi'nin kuruluşunun üçüncü yılında bir seminer düzenlendi (3. oturum). Bu seminerde sistem yaklaşımıyla ele alınmış olan pedagojik araştırmalarda ve bazı somut pedagojik incelemelerde sistem yaklaşımının mantıksal-metodolojik sorunları tartışıldı. Bu sorunun tartışılmasında varılan sonuç, bazı pedagogların sistem ve yapısal yöntemi reddetmelerinin temelinde şu görüşün yatmasıdır: Bugüne kadar sistem ve yapısal yaklaşım olmadan araştırmalar yaptık, gelecekte de o olmadan da iş görebiliriz.

SSCB'de ve diğer sosyalist ülkelerde pedagoji alanında yapılan sistem araştırmalarının gösterdikleri gibi, sistem yaklaşımının kapsamı oldukça geniştir. Sistem ve yapısal yaklaşımı temelinde geniş bir didaktik sorunlar üzerine (ders sürecinin yapısı, modern ders saati modeli, öğretim içeriğinin yapısı ve sistemi vb.), kişilik ve kolektif sorunları üzerine araştırmalar yürütüldü.

Daha bugünden sistem ve yapısal yaklaşımla araştırılması olanaklı olan bazı pedagojik objelerin adları söylenebilir. Buna, ilk adımda karmaşık bilimsel bir disiplin olan modern pedagojinin yapısı ve alanının temellendirilmesi girmektedir. Pedagojinin, çeşitli bilimler kompleksi tarafından incelenen insan ve eğitim üzerine elde edilen bilgilerin entegrasyonu temelinde gerçek bir bilim olabileceği daha önce de söylenmişti. Bu problemin işlenmesinde, ilk başta pedagojik bilginin yapısının incelenmesi; ve pedagoji, sosyoloji, psikoloji, antropoloji ve mantık yol ve yöntemlerinin birleşebileceği noktaların bulunması söz konusudur. Sistem araştırması için ikinci obje, genel toplumsal gelişmeye uygun olan eğitim-öğretim sisteminin geliştirilmesi için mükemmel bir model oluşturmaktadır.

Eğitim düzeni, çeşitli aşamalardaki yapılardan oluşan karmaşık bir sistemdir. Bu nedenle onu süper yapı olarak; onu oluşturan yapıları da (genel eğitim, meslek eğitimi, yük-

sek öğretim, bilim kadrolarının yetiştirilmesi, meslek içi eğitim vb.) elemanlar olarak adlandırmak olanaklıdır. Karşılıklı bağlılık içinde olan ve birbirlerini karşılıklı etkileyen elemanların işlevsel bütünlüğünün anlatımı olarak modern bilim tarafından benimsenen yapı kavramı, eğitim sisteminin ögelerinin işleyişini daha iyi kavramayı sağlar.

Sistem yaklaşımı, bir bütün olarak eğitim sisteminin ya da onun tek tek ögelerinin belirlenmesi gerekiyorsa, daima yön verici metodolojik bir temel olmalıdır.

Eğitim düzeninde önceden kestirmede sistem yaklaşımı, ekonomi ile karşılıklı etkilemenin özelliklerini göz önünde bulundurmayı gerekli kılar. Eğitim düzeni, bağımsız bir sistem değildir. Başka birisinin tasavvurundan çıkan her önceden kestirme, ütopidir. Ne yazık ki geleceği, toplumsal ilerlemenin gereksinimlerinden, olanaklarından ve çeşitli yönlerinden kopuk; ekonomiden, üretim ilişkileri ve üretici güçlerin gelişmesinden, maddi ve zihinsel kültürün düzeyinden kopuk bir biçimde ele alma denemeleri yapılmaktadır. Böyle bir temelde eğitim düzeninin önceden kestirilmesinin artık bilimsel öngörüyle hiçbir ilişkisi yoktur.

Eğitim sistemi, birbirlerini karşılıklı etkileyen, bir bütün oluşturan ve bağımsız, birbirlerinden bağımsız elemanlar olarak ele alınmaması gereken parça sistemlerden oluşmaktadır. Genel eğitim sistemi, yüksek öğretim sistemi, bilim kadrolarının yetiştirilmesi sistemi, yetişkinler eğitimi sistemi ve meslekiçi eğitim; tüm bu ögeler, belli bir alt koordinasyon içindedirler. Bu sistemlerden hiçbiri, kendisine yüklenen işlevleri bu karşılıklı bağlantı ve ilişkiler dışında yerine getiremez. Bizim sorunumuza uygularsak, sistem yaklaşımı, eğitimin, birbirlerini karşılıklı etkileyen temel bileşenlerinin amacını belirlemekten, toplumsal gelişmenin temel eğilimlerini ve real gereksinim ve olanaklarını göz önüne almaktan ibarettir.

Başka bir sorun, kişilik ve biçimlendirilmesine ilişkin modern bir kuramın oluşturulmasıdır. Bu sorunun güncelliği, kişiliğin tüm dünyada değişen konumuna indirgenebi-

lir. Sistem ve yapısal yaklaşım olmadan bu sorunun ayrıntılı olarak incelenmesi, çözümlenmesi olanaksızdır.

Pedagojinin metodolojik sorunları üzerine Sovyet bayan sosyolog L. P. Buyeva, seminerde şunları söyledi: Kişi, toplum tarafından sunulan ilişkiler ve faaliyet biçimleri «örneği» oluşturmakla var olabilir ve faaliyette bulunabilir. Kişinin faaliyetinin toplumsal içeriği, toplumsal bilincin nesnel içeriğince belirlenir. Buradan kişiliği toplumsal bir sistem içinde, çok yönlü ve özünü belirleyen toplumsal çevre içinde incelenmesi ilkesi ortaya çıkar. Fakat bu belirleme, kişilik görece bir «mikro sistemi» ifade ettiği, kendine özgü yapısı, kendi gelişme yasaları ve belli bir dereceye kadar biçimlendirme özgürlüğü olan bireysel özelliklerin bütünlüğüne sahip olduğu için tek anlamlı değildir.

Marx, insanın özünü «toplumsal ilişkilerin toplamı» olarak tanımlamıştı (Marx, 1969, s. 6). Bu tanım, kişiliğin bütün olarak incelenmesi yöntemini içerir. Kişilik kuramını geliştirmek için, kişiliği ve somut eğitim görevlerini emprik olarak araştırmak için belli bir içsel yapı gösteren bütünsel toplumsal yapı olarak kişiliğin toplumsal özelliklerinin somutlaştırılması ve ortaya konması gerekir.

«Kişilik» kavramını en yüksek aşamayı karakterize etmek için kullandığımızda, kişiliği bir alt yapıya indirgenebilen sistem olarak görmüyoruz. Sosyolog L. P. Buyeva, kişiliğin, özelliklerin yalnız biyolojik ya da psikolojik veya sosyolojik yapısına indirgenemeyeceğine; onun, bunların bir bütünlüğü olduğuna dikkati çekmektedir. Kişiliğin incelenmesinde sistem yaklaşımı, insanda bütünün, biyolojik, psikolojik ve sosyal olanların ilişkisini incelemeyi önkoşul tutar. Fakat bu, karşılaştırılamaz yönlerin bütünlüğüdür. Kişiliğin özü, sosyaldir; o, toplumun bir elemanıdır; maddenin en yüksek sosyal hareket biçiminin süjesidir; ve kişiliğin toplumsal faaliyet sürecinde biyolojik yapı «saklı biçimde» bulunur. Biyolojik ve psikolojik yapılar, toplumsal sistemde kişiliğin yaşam etkinliğini, gelişmesini ve biçimlenmesini garanti eden mekanizmalardır.

Kişiliğin incelenmesinde sistem yaklaşımının zorunluluğu, çeşitli bilgi alanlarının temsilcilerince, kişiliğin belirlenmesinde benimsedikleri hareket noktasından bağımsız olarak, pek tartışılmıyor. Sistem yaklaşımının özü, görece bağımsız parça sistemlerin incelenmesi ve ortaya çıkarılmasında değil, tersine bunların karşılıklı bağlılıklarının incelenmesinde, bunlardan her birisinin kişiliğin biçimlenme sürecindeki rolünün ve yerinin belirlenmesinde, sistem oluşturan ve entegre özelliklerin çözümlenmesinde yattığından, sistem yaklaşımı metodolojik sorunlarla yüz yüze gelmektedir.

Kişiliğin sosyal alt yapısı, insanın özelliklerinin çıplak bir toplamı değildir. O, karmaşık bir yapıyı, en azından aşağıdaki bileşenleri kapsayan bir yapıyı ifade eder:

a) Sosyal gruplar sistemi. Kişi, kendi toplumsal ilişkileri ve bağlantılarını karakterize eden yaşam koşulları, kişilikte rol oynayan sosyal, sınıfsal, ulusal ve grup özellikleri kanalıyla sisteme girer.

b) Kişiliğin toplumsal faaliyetleri ve nesnel toplumsal ilişkiler sistemi. Bu sistem, insanın çeşitli toplumsal işlevlerini yerine getirmesinden oluşur; ve bu işlevler tarafından oluşturulan çeşitli mesleki ve mesleki olmayan yetenekler, beceriler ve bilgiler sistemi.

c) Sosyal-politik, hukuki, ahlâksal, estetik ve diğer bilgileri, eğilimleri vb. içine alan kişiliğin zihinsel dünya sistemi.

Kişiliğin zihinsel dünyası, bilimsel bir incelemeye henüz çok az açıktır; tek tek bileşenleri arasındaki sınırlar, hareketli ve akıcıdır. Bu nedenle elemanları kesin olarak birbirlerinden ayırmak söz konusu olamıyor. Fakat kişilik bilinci, karışık değil; bileşenleri çeşitli düzeylerde incelenebilir. Çeşitli düzeylerdeki bu inceleme, bilimsel bilgilerin entegrasyonunu gerektiren sistem araştırmasının bir koşuludur. Faaliyet, bilinç açısından bir sistem oluşturan özelliktir.

Başka bir sorun şöyle ortaya konabilir: Ders ve eğitim sürecinin organik bağlılığı ve bu bağlılığı gerçekleştirmek için yöntemler. Pedagoji, dikkatini sürekli olarak bu sorunda yoğunlaştırır; ama bugüne kadar bu sorunun çözümünde ele avuca gelen bir sonuç ortaya koyamadı. Ders ve eğitim süreçleri arasındaki karşılıklı bağlantı ve etkilerin yapısına hiçbir zaman derinden nüfûz edemediği, ayrıca da bu bileşenler sistem yaklaşımı altında incelenmediği için, pedagoji Herbart'tan beri genel ve soyut ilkeleri aşamadı.

Sistem yaklaşımıyla çözümlenebilecek daha pekçok sorun söylenebilir.

Pedagojik olguların araştırılmasından sistem yaklaşımı, diğer bilgi alanlarında elde edilen kavram ve yöntemleri pedagojik araştırmalara mekanik olarak aktarmaktan sakındığımız takdirde, gerekli meyveleri verecektir. Bu nedenle pedagojide sistem ve yapısal araştırmaların özelliklerine uygun bir kavram mekanizması ve metodolojisi yaratmalıyız.

Sistem yaklaşımı, pratikte kendilerini kanıtlamış pedagojik araştırma yöntemlerini -gözlem ve deney- ortadan kaldırmaz. Araştırmamızın genel şemasını ve yapısını tahrip etmez, tersine araştırmanın yöntemlerine yeni birşey katar. Modelleştirmenin sistem yaklaşımının temeli olması gerektiği görüşüyle hemfikir olma, pek olası görünmüyor. Fakat modelleştirme, sistem araştırmasını kolaylaştıran metodolojik yöntemlerden *birisidir*.

Sistem araştırmaları alanında ilk ürkek adımları atıyoruz. Araştırmalarımız, şimdilik zorunlu kesinlik ve tamlıktan yoksun. Kimi zaman başka bilimlerde toplanan deneyimleri izliyoruz; bu nedenle de hataya düşüyoruz. Pedagoji biliminin metodolojisinin gelişmesi ve zenginleşmesi gerektiğine inanıyorsak, bunu sistem yaklaşımıyla yapmayı niçin denemiyoruz? Bunun pedagoji bilimine en sonunda da ders ve eğitim pratiğine yararlı olacağına inanıyoruz.

Adını andığımız metodoloji semineri çalışmasının de-

gerlendirilmesinde aşağıdaki doğru görüşler dile getirildi:

Bugün pedagojinin önünde duran görevler, kendi araçlarıyla çözümlenemez; bunların çözümünde disiplinler arası bir yaklaşım kaçınılmazdır. Pedagoji biliminin metodoloji deposunu diğer bilimlerin görüş ve yöntemleriyle zenginleştirme, kuşkusuz bazı zorlukları da birlikte getirmektedir; kendi içinde hata ve yanılma olasılığını da taşımaktadır. Fakat diğer bilimlerin görüş, terim ve yöntemlerini mekanik olarak pedagojiye aktarmanın ne kadar verilmiş olduğu temelde kavranacak olursa; her kuramın doğruluğu pratikte kontrol edilirse, hata yapma olasılığı çok büyük değildir. Sistem yaklaşımı, pedagoji alanında araştırmacının bilimsel düşünmesini değiştirmesine, araştırma biçim ve yöntemlerini zenginleştirmeye, pedagojik olguları esaslı bir biçimde tanımaya katkıda bulunur. Onun amacı, en sonunda, ders ve eğitim üzerindeki etkiyi yükseltmektir.

Pedagoji öğretilerinin tarihi olarak pedagoji tarihi, toplum bilimlerinin iki dalıyla - tarih ve pedagoji bilimleri - ilişki noktalarına sahiptir. Pedagoji tarihi, pedagojik düşünmenin, kuramın ortaya çıkış ve gelişme süreci tarihini incelemekle, peadgoji sorunlarının geçmişteki ve günümüzdeki çözümlerini analiz etmekle, kuşkusuz pedagojik bilgiyi zenginleştirir. Özellikle bu nedenle biz, pedagoji tarihini, tarih bilimleri arasında değil, pedagoji bilimleri arasında sayıyoruz. Pedagoji tarihinin konusu, pedagojik bilginin ilerlemesinin yasalara dayalı sürecinin zenginleştirilmesidir. O, materyalist ve idealist, ilerici ve gerici anlayışlar arasındaki mücadele ışığı altında ele alınmaktadır.

Günümüzde çözümlenmesi gereken temel metodolojik sorun, uzun yıllardan beri oluşmuş ve adeta dogma haline gelmiş olan şu görüşün aşılmasıdır: Pedagoji tarihi, iki bilimsel objeyi, özellikle de:

1. Eğitim-öğretim tarihini, yani pedagojinin gerçek konusunun tarihini;

2. Eğitim üzerindeki pedagojik öğretilerin, yani bu ko-

nu üzerindeki öğreticilerin tarihini birleştirmektedir.

Eğitim düzeninin, eğitim-öğretimin tarihi ile eğitim-öğretim üzerindeki pedagojik öğretilerin karıştırılması ve aynılaştırılmasının bilimsel-metodolojik açıdan nedeni, bunların yüksek okullarda pekçok pedagoji tarihçisinin, böyle bir karışmayı ve birbiri içine geçmeyi teori ile pratik arasındaki mevcut real ilişkilere dikkati çekerek haklı göstermeleridir. Fakat bu, açıkça yanlış bir çıkarımdır. Eğitim-öğretim tarihinin görevi, kendi objesinin gelişmesini, çeşitli gelişme aşamalarında eğitim ve öğretimi gerçekleştirmiş olan kurum ve kuruluşların tarihini sunmak, objenin gelişmesindeki, yani eğitim-öğretimin gelişmesindeki tarihsel yasaları ortaya çıkarmaktır. Pedagojik öğretiler tarihinin konusu ise tamamen farklıdır. O, eğitim-öğretim sorunları üzerindeki pedagojik düşünmenin gelişmesini inceler.

Her ikisi de alanlarını bir dizi başka faktörlerle bağlantı içinde inceler. Eğitim-öğretim tarihi, eğitim-öğretimin toplum düzeniyle, ekonomik gereksinimlerle, toplumun ahlâki talepleriyle bağlantı içinde inceler. Eğitim kuramları tarihi ise eğitimin öncelikle felsefi görüşlerin, toplumsal değişmenin, bilim ve metodolojinin, bizzat eğitimin gelişmesiyle bağlantısı üzerinde durur. Bu araştırmalar, tarihi ve kuramsal yöntemin farklı kombinasyonunu gerekli kılar. Bu arada pedagojik öğretiler tarihine karşı, eğitim tarihiyle değişme içinde araştırılmayacak ve öğretilmeyecek olursa, pratikten kopuk görüşlere dönüşeceği gerekçesiyle bazı pedagogların takındıkları olumsuz tavır reddedilmelidir. Metodolojik açıdan böyle yanlış bir tutum, bir bilim olarak sosyalist pedagojinin gelişme tarihinin ortaya konmadığı anlayışına yol açar. Bu tarih, olgusal araştırmalarda okul tarihini aşar; sosyalist pedagojinin bir bilim olarak dünyada pedagoji bilimlerinin niteliksel yeni bir aşaması, yüksek bir aşaması olduğu konusunda hiçbir anlayış sağlamaz.

Pedagoji öğretileri tarihi, gerçekten yalnızca geçmişin pedagojik düşünmesiyle uğraşmaması için, pratikle sıkı bağ-

lantı içinde olmalı, pratiği yansıtmalı; pedagojik görüşlerin ve idelerin ya da pedagojik sistemlerin nasıl gerçekleştirildiğini, nasıl maddi formlar aldıklarını göstermelidir. Bu arada pedagoji öğretileri tarihi üzerindeki çalışmalarda canlı toplumsal pedagojik pratik, giriş ya da giriş bölümleri biçiminde ve kuşkusuz herhangi «pratik arka plan» olarak yansımamalı, tersine pedagojik öğretilerin gerçek ve nesnel temeli olarak ortaya konmalıdır. Pratik ve pedagojik öğretiler hakkındaki (okul ve eğitim hakkındaki) bölümlerin yalnızca değiştirilmesi, ikisi arasında en kötü bağlantı biçimidir.

Pedagoji tarihinin, eğitim tarihi öğretilerinin daraltılmış şekli olduğu anlayışı aşılmalıdır. Bu arada pedagoji tarihi sorunları yoğun bir biçimde incelenmekle kalmamalı, aynı zamanda eğitim tarihi de geliştirilmelidir. Hem maddi üretimde, hem de kültürde insani etkinlik, bir geçmişe, belli gelişme yasalarına ve tarihe sahiptir. Ekonomi ve teknik, mimarlık ve güzel sanatlar tarihi, bu konuda öğreticidir. Eğitim ve öğretim gibi çok yönlü insan faaliyeti tarihi de oldukça zengindir. Bunlar, toplumsal deneyimler kanalıyla kuşaktan kuşağa aktarılacak güçlü kanallar oluştururlar.

İkinci bir metodolojik sorun, pedagoji tarihi ile içinde bulunulan zaman içindeki eğitim tarihi arasındaki ilişkinin nasıl olduğudur.

Her tarih gibi, pedagoji tarihi de içinde bulunulan zaman içinde ortaya konan sorunların çözümüne katkıda bulunmalı; tarihi ilkeyi halihazırdaki görevlerin çözümünde nasıl kullanmak gerektiğini öğretmeli; bilimsel bir problemin kaynağını ortaya koymalı ve pedagojinin «altın fonuna» neyin dahil olduğunu göstermelidir. Fakat bu işlevleri, her öznelcilik ortadan kaldırıldığı, tarihsel gelişmeye ilişkin keyfi yaklaşımın aşılması, pedagojik düşünme hareketi ve pedagojik kuramın gelişmesi hakkında nesnel ve kapsamlı bir anlayışın kazanılması durumunda yerine getirecektir.

Tarihsel-pedagojik araştırmaların güncelliği sorunu, bu

problemle sıkı bir bağlantı içindedir. Pedagoglar arasında güncelliğin ölçüsünün tarihi dönemlerin ya da pedagogların kronolojik yakınlığı olduğuna ilişkin yanlış anlayışa taban oluşturmaktadır. Bu nedenle bizde burjuva pedagojisinin başlangıç aşamaları üzerine araştırmalar yapılmıyor.

Pedagoji tarihçisinin, dikkatini sosyalist pedagojinin tarihine, Marksist pedagojinin gelişme tarihine çevirmesi gerektiği saptaması, tartışmasız kabul edilmektedir. Marksist pedagoji, gelişmesinde dünyada pedagojik düşünmenin tüm değerli görüşlerini içine aldı, onları eleştiriden geçirerek işledi. Bu nedenle Marksist pedagojinin gelişmesi, geçmişten ve çeşitli akımlara karşı şiddetli ideolojik mücadeleden koparılırsa, eğitimde iki yönün mücadelesi - materyalist ve idealist - incelenmez ve bilinmezse, doğru olarak kavranamaz. Tarihi- pedagojik araştırmaların güncelliği, pedagoji alanında sosyalist-Marksist görüşlere ilişkin kronolojik yakınlıklıkta ve onunla biçimsel bağlantısında değil, tersine içinde bulunduğumuz zamanda ortaya çıkan pedagojik sorunların çözümüne katkıda bulunmakta yatmaktadır. Pedagoji tarihçilerinin görevi, okul ve pedagoji tarihini, okulun ve pedagojinin somut-tarihsel gelişme biçimlerini nesnel olarak yansıtacak, ama onları halihazırdaki sorunlardan koparmadan, tersine onların anlaşılmasına katkıda bulunacak şekilde incelemek ve araştırmaktır.

Önemli metodolojik bir sorun, pedagoji tarihi alanındaki araştırmaların burjuva tarihi, kültür ve felsefe tarihi üzerindeki araştırmalarla ilişkisidir. Okul ve pedagoji tarihi üzerindeki pekçok araştırmada bu ilişki, genel olarak, yok. Bu, pedagojiyi içerik açısından yoksul ve metodolojik açıdan da güçsüz yapmaktadır. Pedagoji tarihini burjuva tarihinden, kültür ve felsefe tarihinden ayırmak, onu tarihsel, kültürel ve zihinsel koşulların pedagojik görüşlerinden koparır; bir pedagogun toplumsal-politik tutumunu ve felsefi inançlarını değerlendirmede yapma temellendirmelere yol açar. Bu türlü temellendirmelere pedagoji tarihi araş-

tırmalarında raslanmaktadır. Bu türlü bir ayırma, eğitim tarihinin çok önemli işlevleri yerine getirmesini engeller - yani materyalist ve idealist, demokratik ve karşı - devrimci, ilerici ve zamanını doldurmuş pedagoji akımları arasındaki mücadeleyi incelemek, pedagojide karşı-devrimci, antidemokratik ve idealist akımlara karşı mücadele etmek.

PEDAGOJİK ARAŞTIRMALARI DÜZENLEMENİN VE YÖNTEMLERİNİN METODOLOJİK TEMELLERİ

Pedagojide deney yapanların parmakla sayılabileceği zamanlar artık çoktan geçti. Daha önceleri araştırma, bireysel bir arayış, yaratıcı bir atılım idi. Kimse de bu araştırmaları ne planlamış, ne de organize etmişti. Bunların koordine edilmesi de düşünülmemişti. Bu, araştırıcının kişisel bir sorunuydu.

Durum, bugün tüm dünyada temelden değişmiştir. Pedagojik araştırmalar, geniş ölçüde yapılmaktadır. Onbinlerce bilim adamı, pedagoji biliminin çeşitli alanlarında araştırma yapmaktadırlar.

Sosyalist ülkelerde devlet, baştan beri pedagojik araştırmaların geliştirilmesine büyük özen göstermiştir. Örneğin Ekim Devrimi'nin zaferinden sonra 1918-1919 yılları arasında pedagoji alanında 10 araştırma enstitüsünün kurulması, buna en iyi örnektir. Günümüzde SSCB'de ve diğer sosyalist ülkelerde pedagojik araştırmalarda yapılan atılım, bu araştırmaların yöntem ve organizasyonuna ilişkin zor sorunları ortaya çıkarmaktadır. Son zamanlarda pedagoji ve komşu bilimlerdeki araştırmaları koordine etme gereksiniminin artmasıyla birlikte kolektif araştırmaların gelişmesi göze çarpmaktadır.

Pedagojik araştırmaları düzenlemenin ve yöntemlerinin metodolojik temelleri sorunu, bilimsel araştırmalara karşı takınılan eski tavrın kalıntılarının kesin olarak ortadan kaldırılması açısından da günceldir. Bilimsel araştırmalara kar-

şı takınılan eski tavra göre bu türlü araştırmalar, problemlerin seçimi hiçbir kimse tarafından sınırlandırılmayan ve hiçbir toplumsal amaç tarafından yöneltilmeyen «özgür» yaratıcı arayışlardır. Bilimsel-teknik, ekonomik ve diğer araştırmaların tersine, «loncavari zanaat» yöntemi pedagojik araştırmalarda spesifik bir biçimde takılı kaldı; yani pedagoji biliminin belli bir «loncası» çerçevesinde çalışmak ve pedagojinin tüm «loncaları» ile hiçbir bağ kurmamak çabası. Bu yanlış görüşü savunmak için pedagojideki belli eksiklikler abartılmakta; bunun bilimi bürokratlaştıracağı, bireysel girişkenliği öldüreceği, bilim adamlarını bilim «memuruna» dönüştüreceği ileri sürülmektedir.

Fakat pedagoji de dahil olmak üzere tüm bilgi dallarının gelişmesi, bu görüşü aşmaktadır. Bilimsel araştırma organizasyonunun günümüz görevlerine uygun olduğu yerde; kolektif ve özellikle kompleks araştırmaların tek başına yapılan araştırmaları tamamen geri plana ittiği yerde, bilimsel kolektifin iyi organize edildiği yerde bilimde parlak sonuçlar elde ettiğimizi deneyim açıkca kanıtlamaktadır.

Araştırma çalışmalarının yarar sağlayıcı etkisini yükseltmek için pedagojik araştırmaların yöntemleri ve organize edilmesi sorunu önplana çıkarılmalıdır.

Modern kapitalizmin anarşik özüne rağmen, Batı ülkelerinde önde gelen kişilerin uzun zamandan beri bilimi planlama ve buna uygun olarak bilimsel güç ve araçlarla manevra yapmanın zorunluluğunu gördüklerini burada belirtmek gerekmektedir. Bunu, ABD, Federal Almanya, Japonya, İngiltere, Fransa'da vb. yapılan pedagojik araştırmalarda gözlemlemekteyiz. Bu ülkelerin bilimsel-pedagojik kuramlarına sosyalist ülkelerdeki Bilim Enstitüleri mensuplarının ziyareti ve literatür kaynakları bir dizi kapitalist ülkede pedagojik araştırmaların oldukça organize edilmiş bir biçimde yürütüldüklerini göstermektedirler.

Organizasyon kavramı genellikle kurallama (birşeyleri harekete geçirme, yapma, sisteme sokma) ya da yapı, bir

bütünün parçaları arasında karşılıklı bağlantı, karşılıklı ilişki olarak tanımlanır. Bu nedenle bilimsel-pedagojik araştırmaların organizasyonundan, her şeyden önce, araştırmaları bir sistem haline getirme, belli sorunlarda onların karşılıklı bağlılığını saptamak anlaşılır. Aynı zamanda organizasyon, bilimde «bireyci» mirası aşmaya, yetersiz olarak temellendirilmiş paralel araştırmalara izin vermemeye yönelmelidir. Bilimsel faaliyetin organizasyonu, en yüksek etkilemeyi amaçlar.

Sosyalist düzen koşullarında bu, en az çabayla en yüksek sonuçları elde etmeyi ifade eder. Ne yazık ki bu formülün bazı ileri gelen bilim enstitülerinde henüz etkili olmadığını söylemek zorundayız.

Uygulamalı ve teorik pedagoji sorunlarının zamanında ve esaslı bir biçimde olası ve zorunlu incelenmesi, ancak pedagojik araştırmaların organizasyonu kesin olarak iyileştirildiği ve Marksist metodoloji temelinde düzenlendiği takdirde olanaklıdır. Temel bilimsel araştırmaların sıkı ve aynı zamanda esnek bir koordinasyonu sistemi; bilimsel güç ve araçların anahtar sorunlara zamanında aktarılması, pedagojide yeni bilimsel alanlar için bilimsel kadroların yetiştirilmesi, kendisini zorunluluk olarak göstermektedir.

Pedagojik araştırmaların organizasyonunda belirleyici nokta, problematiğin saptanmasıdır. Bu, metodolojik açıdan en karmaşık ve en zor bir görevdir.

Her bilimsel sorunun kaynağı, kuşkusuz pratik gereksinimdir. Buradan hareket edilmelidir. Fakat bilimsel bir problem ortaya koymak için pratik gereksinimi tanımak yetmez. Bu soruna ilişkin pedagojik kuramı iyi tanımak, kuramın niçin «işlemediği», hangi sorulara yanıt veremediği konusunda açık bir tasavvura sahip olmak gerekir. Bilimsel bir problemin ortaya konması, bu kuramın mevcut bilginin çerçevesini aşmaktadır. Çünkü bu problem, yeni bilgiye giden yoldur; bilinenden bilinmeyene bir harekettir. Bu temel ilkeler, araştırılacak pedagojik sorunun belirlenmesinde her

zaman göz önüne alınmamaktadır. Pedagojik kuramın çoktan pedagojik bir sorun için ifade ettiği herşeyin incelenmediği, çözümlenmediği tekrar tekrar ortaya çıkmaktadır. Bu, uzun yıllar süren araştırmaların hiçbir yeni bilgiye götürmemesine, tersine çoktandır bilinen şeyin tekrarlanmasına sık sık yol açar. Bilimsel sorunlar, yüzeyde bulunmazlar ve hemen göze çarpmazlar. Bunlar, ancak nesnel pedagojik gerçekliğin esaslı ve tüm yönlü çözümlenmesiyle ortaya çıkarılabilirler, pedagoji bilimi sistemi içinde formüle edilebilirler. Bilimsel problematiğin sınıflandırılmasına ilişkin bugüne kadar bir metodoloji geliştirilmedi. Bu nedenle problematik, emprik yolda ortaya konur; çoğunlukla da çalışma grubu mensuplarının her birisinin önerdikleri ve formüle ettikleri konuların bir toplamıdır. Bu nedenle genel problematikte herhangi bir sistemi görmek çok zordur. Genel problematiğin temelinde düşünülüp taşınılmış bilimsel bir yöntem değil, sezgi bulunmaktadır.

Pedagojik sorunların çıkış noktaları şunlar olabilir ve olmalıdır:

a) Toplumun gereksinimleri; buradan çıkan eğitim alanında, ders ve öğretim alanında bir dizi bilimsel araştırmayı gerekli kılan kısa ve uzun vadeli görevler;

b) Eğitim-öğretim kurumlarının doğrudan doğruya gereksinimleri;

c) Pedagojik süreçlerin araştırılmamış alanları;

d) Pedagoji kuramı ve tarihinde ve özel öğretim yöntemlerinde «beyaz bükülmeler».

Bilimsel sorunları sınıflama, temelinde pratik ve kurumun durumu ve görevleri üzerine bilgilerin bulunduğu yaratıcı bir süreçtir. Sorunlar, M. A. Danilov'un doğru olarak belirttiği gibi, kuramsal form içinde bilimde ve pratik faaliyetin ona uygun alanında ortaya çıkan çelişkileri ifade ederler.

Pratik önemi olan ve olgunlaşmış toplumsal gereksinimlere denk düşen güncel pedagojik sorunları incelemenin

zorunlu olduğu bilgisi, pedagoji bilim adamlarının bilincine yerleşmiştir. Fakat bu sorunları pedagojik kuramın gelişmesiyle bağlamayı ne yazık ki hepsi anlamamaktadır. Bu nedenle şu ya da bu pratik gereksinimi doyuran pekçok araştırmanın sonuçları pedagojik kuramla ilişki kurmamaktadır. Bilimsel araştırmaların, hem pratiğin güncel sorunlarının çözümüne, hem de pedagoji biliminin gelişmesine katkıda bulunması açısından değerlendirilmesi önemli bir metodolojik sorundur.

Bilimsel faaliyetin organizasyonu, bilimin büyük perspektifleri olan genç bir dalıdır. Pedagoji alanında bugüne kadar bunun için bir başlangıç yapılmadı. Fakat bugüne kadar elde edilen deneyimler çerçevesinde bilimsel çalışmanın organizasyonu için bazı şeyler yapılabilir.

Bilimsel faaliyet şunları kapsar:

a) Araştırmanın planlanması ve hazırlanması, bilgilerin toplanması, literatür incelemesi, diğer kaynakların değerlendirilmesi;

b) Problemi ortaya koymakla bağlantılı temel yaratıcı süreç; yani hipotezin formüle edilmesi, yöntemlerin seçimi, araştırma sırasında hipotezin kontrol edilmesi; eski kuramın keskinleştirilmesi ya da yenisinin ortaya konması;

c) Seminerlerde, danışma toplantılarında ve konferanslarda araştırma sonuçları hakkında bilgi verme, onları tartışma ve yayınlama.*

* A. I. Rakitov, araştırmayı çok yapılı bir sistem olarak ele almakta ve şu aşamaları ortaya koymaktadır:

1. Son amaç, koşullar ve sınırlandırmalar açısından sorunun ortaya konması; çıkış verilerinin ve çözüm araçlarının verilmesi;
2. Sorunun çözümü için gerekli olan tüm parametreler ve karakteristikler üzerine bilgiler toplama;
3. Geçici hipotezlerin ortaya konması;
4. Kuramsal çalışma;
5. Deney, deneyi tekrarlama; kontrol deneyi, yardımcı deney, araştırma deneyi vb.
6. Deney sonuçlarını, kuramla karşılaştırma (Krş. Voprosy filosofii, 1968, s. 46).

Sorunu doğru olarak ortaya koyma ve teorik olarak temellendirme, araştırmanın yönünü gösterir. Bu, onun temel görüşüyle, tüm araştırma sürecinin temel yönüyle bağlantılıdır. Sorun ile teori arasındaki ara öge, çeşitli nitelikteki hipotezdir: Önkoşul, kavram ve önceden kestirme olarak. Tüm bu ögeler, yaratıcı sürecin yapısını oluştururlar ve onun başarısını güvence altına alırlar.

Doğru düzenlenmiş ve iyi yürütülmüş pedagojik araştırmalar, ikili bir işlev görürler: Pratik pedagojik sorunların çözümünde gerekli olan yeni bilgiler ortaya koyarlar; aynı zamanda bilimsel bilgiler sistemi olarak pedagojk kuramı zenginleştirirler. Araştırmaya ve onun düzenlenmesine yanlış yaklaşımda, bu görevi yerine getiremezler.

Pedagojik araştırmaların yürütülmesinde, onun problematiğini belirlemede pratikte günümüzde ciddi eksiklikler bulunmaktadır. Araştırma sonuçları çok genel, sık sık amorf karakter taşıyan; hem pratik için, hem de bilim için değer taşımayan oldukça kapsamlı sorunlarla sık sık karşılaşmaktayız.

Pedagojik araştırmaların organizasyonunda en büyük eksiklik, hemen hemen tüm pedagojik problemlerde yalnızca *bir* çözüm seçeneğine göre araştırma yapılmasında bulunmaktadır. Örneğin eğitimin içeriği gibi temel bir sorunun incelenmesinde böyle hareket edildi. Yeni öğretim programları ve ders kitapları, eskilerinden daha iyi. Bununla birlikte bunlarda yapılan çalışmanın ancak *bir* çözüm seçeneği çerçevesinde yürütülmüş olması olgusu, onların bilimsel-pedagojik etkisini daraltır. Ve en önemlisi, bu sorunun çözümünde bir dizi pedagojik ve metodolojik deneyler değil, tersine bilim adamlarının, öğretim yöntemcilerinin ve öğretmenlerin görüşleri bulunduğu için eğitim içeriğinin araştırılması yöntemleri ve metodolojisi, yeterince incelenmedi.

Bilim olarak pedagoji, önceden kestirmeleri ortaya koymak zorundadır. En önemli organizasyon görevlerinden bi-

risi, komünist eğitim sorununa, «geleceğin okulu» sorununa ilişkin prognostik araştırmalar hazırlamaktır. Prognostik çalışmalar ve deneyler, temellendirilmiş metodolojik bir yöntemi ve esaslı bir biçimde düşünülmüş organizasyonu gerekli kılar.

Organizasyonel ve metodolojik bir sorun, pedagojik olguların temel eğilimlerini ve tipolojisini belirlemelidir.

Metodolojik açıdan güncel bir sorun da kolektif ve karmaşık araştırmaların organizasyonudur. Sovyet pedagoglar, kolektif çalışmada deneyimlere sahiptirler. Bir dizi sorun, kolektiflerce araştırıldı. Önemli pedagojik sorunların danışma organı olarak özel komisyonlar oluşturuldu. Fakat kolektif araştırmaya yalnız *bir* alanda ve *bir* enstitüde çalışanlar değil, tersine çeşitli bilimlerin ve enstitülerin o güne kadar kompleks araştırmada bulunmamış temsilcileri katıldılar. Ortaya da kompleks bir araştırma çıkmadı. Pedagojinin merkezi sorunu, özü gereği çok karmaşık olan sorunu, insan kişiliğinin tüm yönlü ve uyumlu olarak geliştirilmesi sorunu, bugüne kadar sosyologlardan, psikologlardan, pedagoglardan ve özel öğretim yöntemleri uzmanlarından oluşan bir kolektif tarafından araştırılmadı.

Bu nedenle bu temel soruna ilişkin tavsiyeler, genel kuramsal bir karaktere sahiptir.

Araştırma süreçlerinin organizasyonuna ilişkin metodolojik sorunların çözümü yanında pedagoji alanının amacına ve içeriğine uygun yöntemlerin kullanılması da çok önemlidir.

Pedagojik araştırma yönteminden, pedagojik olguların ve bunların yasalarının aydınlatılmasının pratik ve kuramsal kazanılması formu, şekli anlaşılır. Tüm Marksist pedagoglar, yöntemin bilgi kategorilerinde; kavramlar, yasalar ve kuramlar sisteminde nesnel doğru yansıtmayı garanti etmesi gerektiği görüşünde birleşmektedirler. Pedagojik araştırmaların somut yöntemleri, eğitimde, dersde ve insanın gelişmesindeki olguların, nesnelerin bilgisine ilişkin ge-

nel metodoloji olarak materyalist diyalektiğin uygulanmasını amaç edinirler. Pedagojik araştırmanın özel yöntemleri, metodolojik somut özü, işte burada yatmaktadır.

Araştırma yöntemi, araştırılacak objenin içeriği ve niteliksel özellikleriyle bağlantı içindedir. Pedagojik araştırmaların yöntemine, pedagojik olguların özünü doğru yansıtma olanağı sağladığı, pedagojik alanın özelliklerine uygun düştüğü takdirde, bilimsel yöntem denebilir. Bugün sorun, bilimsel alanları geliştirmekten daha çok pedagojik araştırmaların yöntem dağarcığını zenginleştirmektir. Yöntemsel araştırmaların görevi, diğer bilimlerin yöntemlerini -sosyoloji, psikoloji, matematik ve sibernetik- pedagojide geniş ölçüde kullanmayla ve her iki bilgi alanının -emprik ve kuramsal- birbirlerinden açıkca ayrılmasıyla bağlantılı olan bir dizi sorunu çözmektir.

Günümüzde pedagojide emprik yöntemler ve kuramsal araştırma yöntemleri, emprik araştırma alanında kullanılmaktadır.

Daha önce söylendiği gibi pedagojide emprik yöntemler (gözlemler, anketler, görüşmeler, klinik yöntemler, pedagojik deneyler, çocukların yaratıcı çalışmalarının incelenmesi) ağırlıktadır. Bu yöntemlerle değerli olgusal materyaller elde edilmekte, gruplanmakta, sistemleştirilmekte ve çeşitli özellikler ortaya konmaktadır. Kuramsal bilgi yöntemleri yardımıyla kazanılan veriler, çözümlenmekte ve genelleştirilmektedir. Dünyanın emprik aşamada kazanılması, «dünyanın çeşitliliği içinde olası olduğu ölçüde kesin betimlenmesini amaçlayan gerçekliğin çözümlenmesi sistemine dayanır. İkinci aşama, yani kuramsal aşama, gerçekliğin belli bir biçimde çözümlenmesine, şematize edilmesine ve idealize edilmesine dayanır; fakat ayrıntılı bir betimlemeyi amaçlamaz, tersine araştırılan sürecin özünü, çekirdeğini kavramak ister» (Problemy logiki... 1964, s. 30).

Kuramsal aşamada pedagoji, gözlemleri, deneme ve deneyleri iyileştirme; yeni eğitim, öğretim ve ders sistemleri

oluşturma olanağı elde eder; önceden kestirme, bilimsel önceden görme gücü kazanır.

Pedagojik araştırmalardan kuramsal aşamaya geçişle ilgili olan en önemli metodolojik sorunlardan birisi, pedagojik süreçlerin, didaktik ve eğitim sorunlarının araştırılmasına ilişkin içeriksel ve formel yöntemler arasındaki karşılıklı bağlılık sorunudur.

İçeriksel araştırma yöntemlerinin anlamı ve amacı, süreç ve olguların niteliksel özelliğini ortaya koymak, nesnel niteliğe sahip bağlılık ve ilişkileri tasvir etmek, olası niceliksel ölçümler yapmak, saptanan yasaların ortaya çıktığı koşulları tespit etmektir. Özellikle içeriksel yöntemler, formelleştirmenin temeli olarak iş gören pedagojik süreç ve olguların yapısal ögelerini ve niteliksel özelliklerini ortaya çıkarmaya ve formüle etmeye olanaklı kılarlar. Formelleştirilmiş yöntemlerin kullanılması, içeriksel yöntemlerle kazanılan verilere dayanak olursa, pedagojik süreçleri tam olarak karakterize edecektir.

Pedagojiyi, modern fizik, kimya gibi, «kesin» bilim yapma çabası çok çekicidir. Fakat bu çaba, aşılması tamamen olanaksız olan zorluklarla karşılaşmaktadır. Pedagoji bilimlerinin bugünkü düzeyi ve pedagoji alanında çalışan bilim adamlarımn bilimsel düzeyi, bizzat böyle bir çözümü dışarda bırakmaktadır. Fakat perspektifte hem bilimin düzeyi, hem de pedagoji alanındaki bilim adamlarının düzeyi yükselir. Bu zorluk, zamanla ortadan kalkabilir. Ama aşılmaları kuşkulu olan başka zorluklar da vardır. Pedagojik olgu ve süreçlerin içeriksel yönünü günümüzde emprik pedagoji kuramının yardımıyla yapılandan daha iyi yakalamak ve açıklamak, modern bilim dilinde, matematik ve eşitliklerde olanaklı mı?

Diğer bilimlerin yöntemlerinin (sosyoloji, psikoloji, sibernetik, tıp vb.) pedagojiye girmesi, pedagojik araştırmaların içeriğine uygun olarak yeniden düzenlenecek olursa, pedagojiye «yeni kan» sağlar. Fakat anket sorularıyla, gra-

fik tablolarla, betimsel ve matematiksel modellerle vb. süslü bir biçimde bunların mekanik olarak pedagojiye aktarılması, onu ancak görünüşte zenginleştirir.

Pedagojinin gerçek ilerlemesi, ancak komşu ve diğer bilimlerin görüş ve yöntemlerini pedagojik araştırmaların etkili birer aracı yapılmasından sonra gerçekleşebilir. Araştırma yöntemleri, araştırılacak alanlardan, olgulardan ve süreçlerden bağımsız olarak ele alınamaz.

Günümüzde pedagoji, betimleyici ve açıklayıcı bir bilim olmaktan çıkarak insanın karmaşık tüm yönlü ve uyumlu gelişmesi sürecini, emekçilerin amaca yönelik biçimde şekillendirilmesini, yaratıcı kişiliğin şekillendirilmesi sürecini yönlendirmeyi garanti eden bir bilime dönüşmektedir. Sınırları gittikçe genişleyen pedagoji bilimi, önde gelen sosyal bilimlerden birisi olmaktadır. Eğitim sistemi kanalıyla toplumsal ve bilimsel-teknik ilerlemeye etkisi, bilim kadrosu yaratma sistemi, gitikçe hissedilir duruma gelmiştir.

Pedagoji, bilimler sisteminde yerini bulmuştur. Son zamanlarda bilim sınıflandırması, bunu ortaya koydu. Bu sınıflandırmada pedagoji, antropolojik bilimler, psikoloji de dahil, pedagojinin temel bilimleri olarak görülürken, uygulamalı bilim olarak ele alınmaktadır. Yakın geçmişte felsefe, psikoloji, etik ve estetik, pedagojik temel bilimler sayılıyorlardı. Pedagoji, önce felsefenin bir dalı olarak; daha sonra, Herbart'tan sonra, pedagojik psikolojinin bir dalı olarak ortaya kondu. Günümüzde de pekçok burjuva pedagogu, pedagojiyi uygulamalı bilimlerden saymaktadır. Amerikalı filozof ve pedagog J. Donald Buttler, pedagojinin pratik bir bilim olduğunu, çünkü faaliyetle uğraştığını; buna karşılık felsefenin kuramsal-spekülatif bir bilim olduğunu, pedagoji ile direkt ilişkili olan olguları çözümlediğini yazmaktadır. Sovyetler Birliği'nde de bazı pedagog ve psikologlar, aynı yaklaşımı savunmaktadırlar.

Günümüzde ortaya çıkan bu yanlış yorumlar, pedagojiyi hâlâ bebek pabuçlarına soktuğu için, her türlü temelden

yoksundur. Pedagojik bilginin çeşitli dallarının bütünlüğü olarak pedagoji bilimi, hem kuramsal bir bilimin, hem de uygulamalı bilginin işlevlerini yerine getirir. Onun çerçevesinden eğitim-öğretim kuramı ve tarihi geliştirilmekte ve zenginleştirilmekte; aynı zamanda eğitim ve dersin yöntemleri, özellikle de uygulamalı bilgiler olarak geliştirilmektedir.

Pedagoji, eğitimin bilimidir. Fakat eğitim, bilindiği gibi pekçok bilimin objesidir. Bunlardan her birisi - felsefe, sosyoloji, psikoloji, etik, estetik, ekonomi vb. - bu çok yönlü toplumsal olgunun belli yönlerini ve boyutlarını inceler. Yalnız toplumda değil, aynı zamanda da doğada pekçok olgu, çeşitli bilimler kompleksinin objesidir. Örneğin insan, antropolojik bilimler kompleksinin konusudur. O, en önemli bileşenlerden birisi olarak sosyolojinin, psikoloji ve pedagojinin konusuna da girer. Yeryüzü de pekçok bilimin objesidir: Coğrafya, jeoloji ve jeodezi. Bunların her birisi, yeryüzünün başka bir yönünü inceler, yeryüzünün tüm yönlü bilgisine ilişkin olarak çeşitli işlevleri yerine getirirler.

Eğitimde de benzer durum söz konusudur. Marksist sosyoloji, insanın toplumsal özünü, toplumsal işlevlerini; eğitim ve öğretimi, zihinsel kültürün toplumsal-maddi yeniden üretilmesi ve geliştirilmesi sisteminin bir elemanı olarak açıklar. Psikoloji, eğitimle psikolojik gelişme aracı olarak ilgilenir; ders sürecini psikolojik açıdan inceler, hattâ dersin psikolojik bir kuramını geliştirir. Öyleyse pedagojiye konu olarak ne kalıyor?

Makarenko'ya dayanarak, bazı yoldaşlar, pedagojinin konusunun pedagojik realite olduğunu söylüyorlar; ama pedagojik realiteden ne anlaşıldığını açıklamıyorlar. «Pedagojik» realite kavramına pedagojik süreçle bağlantılı sıradan realiteler bağlanabilir. Örneğin belli bir biçimde düzenlenmiş ve yürütülmüş ders saati ve ders saatinin her elemanı, öğretmenin gözetiminde öğrencilerin kendi başlarına çalışmaları vb. Pedagojinin konusunun pedagojik realitelerin bü-

tünlüğü olduğu söylenebilirdi. Fakat bu, «eğitim», «öğretim» ve «ders» gibi kavramların yerine, içerik açısından benzer «tüm pedagojik realitelerin bütünlüğü» kavramını koymak demekten başka birşey olmazdı.

Pedagojiyi, eğitimi belli bir açıdan araştıran bilimlerden ayıran sınırları tespit etmek için, onun bugün neyi incelediğini betimlemek ve gelecekteki gelişmesini açıklamak gerekmektedir. Eğitimi herhangi bir biçimde inceleyen tüm bilimlerin tersine pedagoji, eğitimin bilimi olarak adlandırılacaktır. Pedagojinin felsefenin bir dalı olarak eğitimle uğraşmış olması, uzak geçmişe bir haraç değildir, tersine diğer bilimlere karşı onun özgürlüğü burada ifadesini bulmaktadır: Pedagoji, eğitimi bir bütün olarak, her açıdan, tüm boyutlarıyla ele alır. Bu amaçla pedagoji,

1. Eğitim üzerine diğer bilimler tarafından ortaya konan bilgileri entegre eder, böylece disiplinler arası bir işlevi yerine getirir;

2. Amaca yönelik ve planlanmış pedagojik faaliyeti, insan kişiliğinin tüm yönlü gelişmesine ve eğitim, öğretim ve ders sisteminde toplumsal deneyimlerin her birey tarafından kazanılmasına yönelik iki yönlü bir süreç olarak inceler.

Pedagoji, eğitimin yapısını, iç doğasını araştırır, yasalarını açıklar; eğitim-öğretim faaliyetinin kuram ve yöntemlerini ortaya koyar. Sosyoloji ve psikoloji, insan kişiliğini toplumsal ve psikolojik açıdan araştırırlar. Bunların tersine pedagoji, somut olarak insanların kişiliklerinin şekillendirilmesiyle ilgilenir. Toplumsal deneyimlerin kişilik tarafından kazanılması yolları ve araçları; somut biçimde insanların düşünmelerinin, zekâlarının, duygularının ve iradelerinin gelişmesi sorunlarıyla ilgilenir.

Bilim olarak pedagojinin rolünün artması ve pedagoji bilimleri kompleksinin «çoğalması» (okulöncesi, yüksek öğretim, yetişkinler pedagojisi vb.), tüm pedagojik araştırmaların sağlam metodolojik bir temele dayandırılmasını zorunlu kılmaktadır. Ancak bu koşul altında zamanı geç-

miş ve yeni kuramlar arasındaki kavramsal çelişkiler çözümlenebilir.

Metodolojik kesinlik, kavramsal ve terimsel çelişkilerin, özellikle pedagojik gelişmede keskin bir dönüm noktasının cereyan ettiği günümüzde daha hissedilir derecede gün ışığına çıkan çelişkilerin aşılması için zorunludur. Pedagoji, diğer bilimlerle olan bağlılığını göze batacak biçimde geliştirdiği için bu çelişkiler, daha keskin biçimde ortaya çıkmaktadırlar. Bu nedenle pekçok yeni, sosyoloji, psikoloji ve sibernetikten alınan kavram ve terimler pedagojiye girmişlerdir. Eski kavram ve terimler, yeni kavram ve terimlerle karşıtlık içine düşmektedirler.

Pedagoji, pedagojik psikoloji, etik, estetik vb. arasındaki sınırlar, çok hareketli duruma geldiler. Bu, materyalist diyalektiğin temlinde pedagojinin metodolojik düzeyinin ve pedagojik araştırmalarm etkinliğini yükseltmeyi gerekli kılmaktadır.

☆

İSİM DİZİNİ

Adler 67
Afanasyev 295 325 326
Agrippa 41
Ananyev 327
Anweiler 33 343 345
Archambault 333
Aryamov 165
Aron 337
Aşil 59
Aveling 65
Babeuf 17
Bach 136
Bacon 240
Bakunin 48
Baller 150
Balzac 136 137
Bataillon 337
Bauer 43
Bebel 19 65 66
Beethoven 137
Belinski 138
Bell 337
Bellers 53
Berge 337
Blauberg 374
Blonski 160 161 162 165 169 171 344
Bogdanov 133 165
Bogolepov 90
Brameld 34 343
Brezinka 338
Bubnov 173
Buharin 310
Buyeva 377
Buttler 393
Campenalla 14 15 16
Chen Yi 136
Chopin 136 137
Conant 343
Condorcet 53
Cube 338
Çaykovski 136
Çebotarev 105
Çehov A. P. 87 88
Çekov N. V. 160
Çernişevski 113 115 139
Çeştakov 105
Çiçerin 315
Danilov 178 239 387
Darwin 35
Demeriev 287
Descartes 38
Dewey 56 68 138 161 224 241 242
Diderot 37
Diesterweg 365
Dobrolyubov 113 139
Dubinin 349
Dühring 57 61
Durnovo 79
Duçeşkin 105
Dutov 268
Duverger 343
Engels 13 14 20 21 22 23 24 25 35 36 37 39 40 41 43 44 45 46 47 48 50 57 58 60 64 65 68 109 110 137 154 179 234 243 245 363
Esipov 239 243 363
Feuerbach 23 24 25 26 30 43 44
Fourier 17 18 19 20 21 139
Freud 166 341
Froese 33 340
Fromm 29 30 31 341 342 347
Gal 344
Gessen 161
Gnedenko 362 371
Gmurman 175 363
Golovkovski 165
Gonçarov İ. A. 128
Gonçarov N. K. 239
Gordon 169
Gorki 87 105 172
Grews 160
Grinko 231

Gruzdev 239
Guesde 65
Guçkov 115
Hegel 21 23 24 26 30 166 245
Heisenberg 373
Heitkaemper 338
Helvetius 36
Hentig, von 338
Herbart 198 240 393 379
Herzen 138
Hoernle 66 67
Hugo 136
Hutchins 343
Il'enkov 245 247 248
Jakubova 79
Jermanski 210
Jiang Ç:ing 137
Jordanski 160
Jovçuk 347
Judin 374
Juçakov 74 75 77 78
Kant 240 245
Kapterev 160
Karpoviç 90
Kasso 81 86 98 99 100 101 102 103 298
Kautski 64
Kerenski 135 266
Kerschensteiner 56 66 138
Kim 150
Kirov 111
Knipoviç 79
Kokovzov 86
Kolçak 268
Komenski 138 239 240 362 365
Kon 203
Kopnin 370
Korolenko 105 249
Korolyov 175 363
Koselyov 231 232 233 310
Kostyuk 175
Krapp 21
Krieck 165
Krivenko 74
Krizman 321
Kriçanovska 79
Krişhanovski 228 314
Krupenina 167
Krupskaya 55 74 79 118 119 120 121 122 134 138 162 166 168 169 170 171 172 173 174 175 181 207 227 229 231 232 253 261 310 344
Kugelmann 65
Laforgue 65
Lao She 136
Larin 321
Lassalle 63
Lavoisier 53
Lawerys 34
Lavrenyev 96
Lay 56 128
Lengnik 310
Leontyev 175
Lepeletier 53
Lewis 203
Liebknecht K. 66
Liebknecht W. 65 66
Liszt 136
Litkens 308 309 320 323
Litt 33
Lobaçov 353
Locke 38 240 362
Lopuçovski 99
Lunaçarski 118 138 141 162 173 207 232 234 252 253 259 302 306 308 309 310 311 314 320 323 344
Luxemburg 66
Mably,de 16 17
Makov 95
Mayakovski 315
Makarenko 171 172 175 176 177 205 344 394
Malinin 333
Mamontov 108
Manuilov 97
Mao Zedung 135 136 137
Marcuse 346
Martov 95
Marx 13 14 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 33 35 36 37 39 40

41 43 44 45 46 47 48 49 50 51 53 54 57 58 59 60 61 62 63 64 65 68 69 70 109 110 111 134 137 154 159 161 162 179 189 195 232 234 243 245 256 265 314 347 348 357 362 363 374 377
Marx-Aveling 65
Mehring 66
Menşinskaya 232
Mikailovski 74 185
Mestçerski 97
Meçuyev 127
Meslier 15 16
Milyutin 221
Mitroşin 29
Morelly 16
Morus 14 15 16
Mozart 136 137
Narski 347
Nastainczyk 344
Natorp 162
Nevski 302
Nikola I. 90
Oşinski 221
Owen 17 18 20 21 139
Pavlov 42
Perel'man 133
Pesıkina 275
Pestalozzi 53 138 240 344 362 365
Petty 53
Pinkeviç 160 161 162 164 165
Pissarev 139
Platonov 38
Plehanov 65 109 115
Pobedonoszev 79
Pokrovski 118 162 173 232 306 308 320 323
Popitz 33 347
Posner 252
Prichard 171
Prokoyev 263
Prometheus 59
Proçenko 287
Proudhon 48
Purişkeviç 104 105 106 108 112 115
Puşkin 136
Rafael 37 133
Rakitov 388
Rapoport 343
Rives 171
Ryappo 229 231
Rosental 179 243
Rousseau 53 138 240 365
Rubakin 105
Rudnev 122 233
Rudsutak 310
Ruskin 171
Sadovski 374
Saint-Simon 17 18 20 139
Salkind 161 165
Saluşni 171
Sankov 175
Sartre 341
Şelski 191
Schmidt 231 232 233 310
Schubert 137
Schulz 56 67
Schumann 137
Schwarz 98 99 100
Seidel 56
Shakespeare 136
Sinkovski 100
Sinovyev 367 369
Smith 41
Sorokin 343
Spencer 223
Stepanov 233
Stirner 29 40 43
Stolypin 88
Struve 115
Svadkovski 239
Sukanov 128
Sun Yatsen 136
Şazki 160 169 171
Şişkin 203
Şulgin 167 168 169
Şulman 171
Şvarçman 203
Tolstoy 105 113 136 139
Tomski 210

Troçin 172
Troçki 95 310
Trubezko 97
Tulupov 105
Turgenyev 113
Urquhart 41
Uşinski 89 138 139 223 224 241 365
Vahterov 105
Vanovski 90 91
Vgotski 175
Vidal 136 137
Vinogrodov 161
Voronzov 74
Walter 337
Wentzel 160
Witte 84
Wittig 33 340
Xochellis 339
Yong Hanshong 136
Zamoskin 203
Zasodimski 289
Zetkin 66 126 128 166 212 213
Zlobin 150
Zo Shuli 136

DÜZELTME

Yanlış	Doğru
s. 79 Knipovi	Knipovıç
s. 105 N. V. Jupulov	N. V. Tulupov
s. 108 Mamatov	Mamantov
s. 113 Dobroyuboy	Dobrolyubov
s. 137 3. paragraf	Schumann adı eklenecek
s. 160 S. T. Schatzki	S. T. Şazki
s. 178 Daniloc	Danilov
s. 228 G. M. Kriçanovski	G. M. Krişhanovski
s. 247 E. V. İlyenkov	İl'enkov
s. 337 Raymond Aren	Raymond Aron
s. 337 F. Weltar	F. Walter

KAYNAKÇA

Afanasjew, W. G.: Wissenschaftliche Leitung der Gesellschaft. Berlin 1969.

Baller, Z./Zlobin, N.: Leninskaja teorija kul'turnoj revoljucii. „Kommunist", Heft 12/1970.

Bebel, A.: Charles Fourier. Sein Leben und seine Theorien. Stuttgart 1907.

Blonskij, P.: Pedagogika. Moskva 1929.

Blonskij, P. P.: Izbrannye pedagogičeskie proizvedenija. Moskva 1961.

Bratskoe sodružestvo narodov SSSR 1922–1936 gg. Sbornik dokumentov i materialov. Moskva 1964.

Campanella, T.: Der Sonnenstaat. Idee eines philosophischen Gemeinwesens. Berlin 1955.

Chrestomatija po istorii pedagogiki. Bd. 4, Teil 2, Moskva 1936.

Cicerin, G.: Čelovečeskaja mysl' dolžna byt' dobrosovestnoj rabotoj. „Komsomol'skaja pravda", 5. 2. 1969.

Comenius, J. A.: Große Didaktik. Berlin 1961.

Danilow, M.: Über den Unterrichtsprozeß in der sowjetischen Schule. Berlin 1963.

Danilov, M. A./Esipov, B. P.: Didaktika. Moskva 1957.

Demeriev, Ju. D./Protčenko, I. F.: Razvitie jazykov narodov SSSR v sovetskuju ėpochu. Moskva 1968.

Dva konkurirujuščich vedomstva. „Pravda", Nr. 26/1912.

Engels, F.: Fortschritte der Sozialreform auf dem Kontinent. In: Marx/Engels: Werke. Bd. 1, Berlin 1956.

Engels, F.: Die Lage der arbeitenden Klasse in England. In: Marx/Engels: Werke. Bd. 2, Berlin 1958.

Engels, F.: Grundsätze des Kommunismus. In: Marx/Engels: Werke. Bd. 4, Berlin 1959.

Engels, F.: Von der Autorität. In: Marx/Engels: Werke. Bd. 18, Berlin 1962.

Engels, F.: Ergänzung der Vorbemerkung von 1870 zu „Der deutsche Bauernkrieg". In: Marx/Engels: Werke. Bd. 18, Berlin 1962 a.

Engels, F.: Kann Europa abrüsten? In: Marx/Engels: Werke. Bd. 22. Berlin 1963

Engels, F.: Herrn Eugen Dührings Umwälzung der Wissenschaft („Anti-Dühring"). In: Marx/Engels: Werke. Bd. 20. Berlin 1968

Engels, F.: Dialektik der Natur. In: Marx/Engels: Werke. Bd. 20. Berlin 1968 a

Engels, F.: An Conrad Schmidt. In: Marx/Engels: Werke. Bd. 39. Berlin 1968 b.

Esipov, B. P.: Osnovy didaktiki. Moskva 1967.

Feuerbach, L.: Grundsätze der Philosophie der Zukunft. In: Feuerbach, L.: Gesammelte Werke. Bd. 9. Berlin 1970

Zum 100. Geburtstag W. I. Lenins. Thesen des Zentralkomitees der KPdSU. Berlin 1970.

Gončarov, N. K.: Osnovy pedagogiki. Moskva 1947.

Gorkij, M.: O literature. Moskva 1953.

Grazdev, P. N.: Voprosy vospitanija i obučenija. Moskva 1949.

Heidkämper, P.: Zur Problematik idealistischer Pädagogik. „Pädagogische Rundschau", Heft 3/1970.

Helvetius, J. C. H.: Vom Menschen, von dessen Geistesfähigkeiten und von der Erziehung desselben. Breslau 1774.

Il'enkov, E. V.: Ob idolach i idealach. Moskva 1968.

Izvestija VCIK", 1. 10. 1918.

50 Jahre Große Sozialistische Oktoberrevolution. Thesen des Zentralkomitees der KPdSU. „Neues Deutschland", 28. 6. 1967

Kirov, S. M.: O narodnom prosveščenii i vospitanii. Moskva 1969.

Kon, I. S.: Soziologie der Persönlichkeit. Berlin 1971

Kuraljov, I. F., Gmurman, W. J.: Allgemeine Grundlagen der Pädagogik. Berlin 1972.

KPSS v rezolucijach i rešenijach s-ezdov, konferencij i plenumov CK. Bd. 1, Moskva 1954.

KPSS v rezolucijach i rešenijach s-ezdov, konferencij i plenumov CK. Bd. 2. Moskva 1954 a.

Krapp, G.: Marx und Engels über die Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit und die polytechnische Bildung. Berlin 1960

Krupenina, M. V.; Sidgin, V. N.: V bor'be za marksistskuju pedagogiku. Moskva 1929.

Krupskaja, N. K.: Sovetskaja škola, obraščenie naselenija k učitel'stvu. „Narodnoe obrazovanie", Heft 2/1925.

Krupskaja, N. K.: Lenin kak ustanovki v oblasti kultury. Moskva 1934.

Krupskaja, N. K.: K voprosu o nacional'nom detskich domach. In: Krupskaja, N. K.: Pedagogičeskie sočinenija. Bd. 2, Moskva 1958.

Krupskaja, N. K.: Vyskazyvanija Lenina po voprosam kultury i prosveščenija za vremja raboty v pečate, v tjurme i ssylke. In: Krupskaja, N. K.: Pedagogičeskie sočinenija. Bd. 2, Moskva 1958 a.

Krupskaja, N. K.: Chorošij učebnik – politechničeskoj škole. In: Krupskaja, N. K.: Pedagogičeskie sočinenija. Bd. 3. Moskva 1959.

Krupskaja, N. K.: Neskol'ko slov o proletkul'te. In: Krupskaja, N. K.: Pedagogičeskie sočinenija. Bd. 7. Moskva 1959 a

Krupskaja, N. K.: Predislovie k knige Janusa Korčaka „Kak ljubit' detej (interrat)". In: Krupskaja, N. K.: Pedagogičeskie sočinenija. Bd. 10. Moskva 1962.

Krupskaja, N. K.: Aus der Broschüre „Materialien zur Überprüfung des Parteiprogramms. In: Krupskaja, N. K.: Sozialistische Pädagogik. Bd. 2. Berlin 1966.

Krupskaja, N. K.: Das dialektische Herangehen an das Studium der einzelnen Fächer. In: Krupskaja, N. K.: Sozialistische Pädagogik. Bd. 3, Berlin 1966 a.

Krupskaja, N. K.: Die Rolle Lenins im Kampf um die polytechnische Schule. In: Krupskaja, N. K.: Sozialistische Pädagogik. Bd. 2, Berlin 1966 b.

Krupskaja, N. K.: Zur Frage nach den Zielen der Schule. In: Krupskaja, N. K.: Sozialistische Pädagogik. Bd. 1, Berlin 1967.

Lenin, W. I., Entwurf eines Programms unserer Partei. In: Werke. Bd. 4,. Berlin 1955.

Lenin, W. I.: Unser Programm. In: Werke. Bd. 4, Berlin 1955 a.

Lenin, W. I.: Zutällige Notizen. In: Werke. Bd. 4, Berlin 1955 b.

Lenin, W. I.: Zwangsrekrutierung von 183 Studenten. In: Werke. Bd. 4, Berlin 1956 c.

Lenin, W. I.: Anzeichen des Bankrotts. In: Werke. Bd. 6, Berlin 1956.

Lenin, W. I.: Die Aufgaben der revolutionären Jugend. In: Werke. Bd. 7, Berlin 1956 a.

Lenin, W. I.: Über die Berichte der Komitees und Gruppen der SDAPR an den allgemeinen Parteitag. In: Werke. Bd. 6, Berlin 1956 b.

Lenin, W. I.: Brief an den „Nordbund". In: Werke. Bd. 6, Berlin 1956 c.

Lenin, W. I.: An die Dorfarmut. In: Werke. Bd. 6, Berlin 1956 d.

Lenin, W. I.: Materialien zur Ausarbeitung des Programms der Sozialdemokratischen Arbeiterpartei Rußlands. In: Werke. Bd. 6, Berlin 1956 e.

Lenin, W. I.: An die Mittelschüler. In: Werke. Bd. 6, Berlin 1956 f.

Lenin, W. I.: II. Parteitag der SDAPR. In: Werke. Bd. 6, Berlin 1956 g.

Lenin, W. I.: „Jugend-Internationale". In: Werke. Bd. 23, Berlin 1957.

Lenin, W. I.: Die Lehren der Moskauer Ereignisse. In: Werke. Bd. 9, Berlin 1957 a.

Lenin, W. I.: Politischer Streik und Straßenkampf in Moskau. In: Werke. Bd. 9, Berlin 1957 b.

Lenin, W. I.: Revolutionäre Armee und revolutionäre Regierung. In: Werke. Bd. 8, Berlin 1958.

Lenin, W. I.: Die Aufgaben der Jugendverbände. In: Werke. Bd. 31, Berlin 1959.

Lenin, W. I.: Der Beginn der Demonstrationen. In: Werke. Bd. 5, Berlin 1959 a.

Lenin, W. I.: Entwurf von Richtlinien für die Leitung der Sowjetinstitutionen. In: Werke. Bd. 28, Berlin 1959 b.

Lenin, W. I.: Vom ersten Subbotnik an der Moskau-Kasaner Eisenbahn zum gesamtrussischen Subbotnik am 1. Mai. In: Werke. Bd. 31, Berlin 1959 c.

Lenin, W. I.: VIII. Gesamtrussischer Sowjetkongreß. 22.–29. Dezember 1920. In: Werke. Bd. 31, Berlin 1959 d.

Lenin, W. I.: Der „linke Radikalismus", die Kinderkrankheit des Kommunismus. In: Werke. Bd. 31, Berlin 1959 e.

Lenin, W. I.: Materialien zur Revision des Parteiprogramms. In: Werke. Bd. 24, Berlin 1959 f.

Lenin, W. I.: Über proletarische Kultur. In: Werke. Bd. 31, Berlin 1959 g.

Lenin, W. I.: Rede auf der Gesamtrussischen Konferenz der Ausschüsse für politisch-kulturelle Aufklärung bei den Gouvernements- und Kreisabteilungen für Volksbildung. 3. November 1920. In: Werke. Bd. 31, Berlin 1959 h.

Lenin, W. I.: Rede auf dem I. Gesamtrussischen Kongreß für Bildungswesen. 28. August 1918. In: Werke. Bd. 28, Berlin 1959 i.

Lenin, W. I.: Rede auf dem II. Gesamtrussischen Kongreß der auf internationalistischen Positionen stehenden Lehrer. 18. Januar 1919. In: Werke. Bd. 28, Berlin 1959 j.

Lenin, W. I.: Referat auf dem II. Gesamtrussischen Gewerkschaftskongreß. 20. Januar 1919. In: Werke. Bd. 28, Berlin 1959 k.

Lenin, W. I.: Siebente Gesamtrussische Konferenz der SDAPR(B). In: Werke. Bd. 24, Berlin 1959 l.

Lenin, W. I.: Zum Staatshaushalt. In: Werke. Bd. 5, Berlin 1959 m.

Lenin, W. I.: Thesen über die Hauptaufgaben des Zweiten Kongresses der Kommunistischen Internationale. In: Werke. Bd. 31, Berlin 1959 n.

Lenin, W. I.: Was tun? In: Werke. Bd. 5, Berlin 1959 o.

Lenin, W. I.: Außerordentlicher siebenter Parteitag der KPR(B). 6.–8. März 1918. In: Werke. Bd. 27, Berlin 1960.

Lenin, W. I.: Über die Hungersnot. Brief an die Petrograder Arbeiter. In: Werke. Bd. 27, Berlin 1960 a.

Lenin, W. I.: Die nächsten Aufgaben der Sowjetmacht. In: Werke. Bd. 27, Berlin 1960 b.

Lenin, W. I.: Rede auf dem I. Gesamtrussischen Kongreß der internationalistischen Lehrer. 5. Juni 1918. In: Werke. Bd. 27, Berlin 1960 c.

Lenin, W. I.: Die sozialistische Revolution und das Selbstbestimmungsrecht der Nationen. In: Werke. Bd. 22, Berlin 1960 d.

Lenin, W. I.: Über die Arbeit des Volkskommissariats für Bildungswesen. In: Werke. Bd. 32, Berlin 1961.

Lenin, W. I.: Über die Aufgaben der öffentlichen Bibliothek in Petrograd. In: Werke. Bd. 26, Berlin 1961 a.

Lenin, W. I.: Woran denken unsere Minister. In: Werke. Bd. 2, Berlin 1961 b.

Lenin, W. I.: Direktiven des Zentralkomitees an die im Volkskommissariat für Bildungswesen arbeitenden Kommunisten. In: Werke. Bd. 32, Berlin 1961 c.

Lenin, W. I.: Dritter Gesamtrussischer Kongreß der Sowjets der Arbeiter-, Soldaten- und Bauerndeputierten. In: Werke. Bd. 26, Berlin 1961 d.

Lenin, W. I.: Entwurf und Erläuterung des Programms der sozialistischen Partei. In: Werke. Bd. 2, Berlin 1961 e.

Lenin, W. I.: Zur Frage der nationalen Politik. In: Werke. Bd. 20, Berlin 1961 f.

Lenin, W. I.: An die Genossen Kommunisten Aserbaidshans, Georgiens, Armeniens, Dagestans und der Bergrepublik. In: Werke. Bd. 32, Berlin 1961 g.

Lenin, W. I.: III. Kongreß der Kommunistischen Internationale. 22. Juni–12. Juli 1921. In: Werke. Bd. 32, Berlin 1961 h.

Lenin, W. I.: Kritische Bemerkungen zur nationalen Frage. In: Werke. Bd. 20, Berlin 1961 i.

Lenin, W. I.: Die Kustarzählung von 1894/95 im Gouvernement Perm und die allgemeinen Fragen der „Kustar"industrie. In: Werke. Bd. 2, Berlin 1961 j.

Lenin, W. I.: Über die Naturalsteuer. In: Werke. Bd. 32, Berlin 1961 k.

Lenin, W. I.: Noch einmal über „Nationalismus". In: Werke. Bd. 20, Berlin 1961 l.

Lenin, W. I.: Ist eine obligatorische Staatssprache notwendig? In: Werke. Bd. 20, Berlin 1961 m.

Lenin, W. I.: Perlen volkstümlerischer Projektemacherei. In: Werke. Bd. 2, Berlin 1961 n.

Lenin, W. I.: Rede auf dem IV. Gesamtrussischen Verbandstag der Bekleidungsarbeiter. 6. Februar 1921. In: Werke. Bd. 32, Berlin 1961 o.

Lenin, W. I.: Wie soll man den Wettbewerb organisieren? In: Werke. Bd. 26, Berlin 1961 p.

Lenin, W. I.: Die Arbeiterklasse und die nationale Frage. In: Werke. Bd. 19, Berlin 1962.

Lenin, W. I.: Arbeiterklasse und Neomalthusianismus. In: Werke. Bd. 19. Berlin 1962 a.

Lenin, W. I.: Über die Bedeutung des streitbaren Materialismus. In: Werke. Bd. 33, Berlin 1962 b.

Lenin, W. I.: Über den einheitlichen Wirtschaftsplan. In: Werke. Bd. 32. Berlin 1962 c.

Lenin, W. I.: Über das Genossenschaftswesen. In: Werke. Bd. 33, Berlin 1962 d.

Lenin, W. I.: Die Krise ist herangereift. In: Werke. Bd. 26. Berlin 1962 e.

Lenin, W. I.: An G. M. Krshishanowski. In: Werke. Bd. 35. Berlin 1962 f.

Lenin, W. I.: Lieber weniger, aber besser. In: Werke. Bd. 33. Berlin 1962 g.

Lenin, W. I.: Ein Löffel Teer in einem Faß voll Honig. In: Werke. Bd. 33, Berlin 1962 h.

Lenin, W. I.: Materialismus und Empiriokritizismus. In: Werke. Bd. 14, Berlin 1962 i.

Lenin, W. I.: Die Neue Ökonomische Politik und die Aufgaben der Ausschüsse für politisch-kulturelle Aufklärung. In: Werke. Bd. 33. Berlin 1962 j.

Lenin, W. I.: An N. Ossinski. In: Werke. Bd. 36, Berlin 1962 k.

Lenin, W. I.: XI. Parteitag der KPR(B). In: Werke. Bd. 33. Berlin 1962 l.

Lenin, W. I.: Zur Politik des Ministeriums für Volksbildung. In: Werke. Bd. 19, Berlin 1962 m.

Lenin, W. I.: Über polytechnischen Unterricht. In: Werke. Bd. 36. Berlin 1962 n.

Lenin, W. I.: Über unsere Revolution. In: Werke. Bd. 33, Berlin 1962 o.

Lenin, W. I.: An M. Sokolow. In: Werke. Bd. 35, Berlin 1962 p.

Lenin, W. I.: Tagebuchblätter. In: Werke. Bd. 33, Berlin 1962 q.

Lenin, W. I.: Thesen zur nationalen Frage. In: Werke. Bd. 19, Berlin 1962 r.

Lenin, W. I.: Zum vierten Jahrestag der Oktoberrevolution. In: Werke. Bd. 33, Berlin 1962 s.

Lenin, W. I.: An das Volkskommissariat für Bildungswesen. In: Werke. Bd. 35, Berlin 1962 t.

Lenin, W. I.: Vorwort zu I. I. Stepanows Buch „Die Elektrifizierung der RSFSR im Zusammenhang mit der Übergangsphase der Weltwirtschaft". In: Werke. Bd. 33, Berlin 1962 u.

Lenin, W. I.: Wachsendes Mißverhältnis. In: Werke. Bd. 18. Berlin 1962 v.

Lenin, W. I.: Die „Wechi"-Leute und der Nationalismus. In: Werke. Bd. 19, Berlin 1962 w.

Lenin, V. I.: Plan doklada na VIII. s-ezde sovetov V. I. Lenin. In: Polnoe sobranie sočinenij. Bd. 42, Moskva 1963.

Lenin, W. I.: Konspekt zu Hegels „Wissenschaft der Logik". In: Werke. Bd. 38, Berlin 1964.

Lenin, W. I.: Gegen den Boykott. In: Werke. Bd. 13, Berlin 1965.

Lenin, W. I.: Entwurf des Programms der KPR(B). In: Werke. Bd. 29, Berlin 1965 a.

Lenin, W. I.: Erfolge und Schwierigkeiten der Sowjetmacht. In: Werke. Bd. 29. Berlin 1965 b.

Lenin, W. I.: I. Gesamtrussischer Kongreß für außerschulische Bildung. 6.–19. Mai 1919. In: Werke. Bd. 29, Berlin 1965 c.

Lenin, W. I.: VIII. Parteitag der KPR(B). In: Werke. Bd. 29. Berlin 1965 d.

Lenin, W. I.: Rede auf dem 1. Gesamtrussischen Kongreß kommunistischer Schulen. In: Werke. Bd. 29. Berlin 1965 e.

Lenin, W. I.: Staat und Revolution. In: Werke. Bd. 25. Berlin 1964 f.

Lenin, W. I.: Was sind die „Volksfreunde" und wie kämpfen sie gegen die Sozialdemokraten? In: Werke. Bd. 1. Berlin 1965 g.

Lenin, W. I.: Die Entwicklung des Kapitalismus in Rußland. In: Werke. Bd. 3. Berlin 1968.

Lenin, W. I.: Entwurf der Resolution des ZK der KPR(B) [illegible] Sowjetmacht in der Ukraine. In: Werke. Bd. 30. Berlin 1969.

Lenin, W. I.: An die Genossen [illegible]. In: Werke. Bd. 30. Berlin 1969 a.

Lenin, W. I.: VIII. Gesamtrussischer Sowjetkongreß [illegible] 1920. In: Werke. Bd. 30. Berlin 1969 b.

Lenin, W. I.: 18. Parteitag der KPR(B). In: Werke. Bd. 30. Berlin 1969 c.

Lenin, W. I.: Rede auf der 1. Gesamtrussischen Konferenz [illegible] die Parteiarbeit auf dem Lande. 18. November 1919. In: Werke. Bd. 30. Berlin 1969 d.

Lenin, W. I.: Rede auf dem III. Gesamtrussischen Verbandstag der Schiffahrtsarbeiter. 15. März 1920. In: Werke. Bd. 30. Berlin 1969 e.

Lenin, W. I.: Fernspruch an A. W. Lunatscharski und J. A. Lakens. In: Briefe. Bd. VII. Berlin 1970.

Lenin, W. I.: Über den Nationalstolz der Großrussen. In: Werke. Bd. 21. Berlin 1970 a.

Lenin, W. I.: Parteiorganisation und Parteiliteratur. In: Werke. Bd. 10. Berlin 1970 b.

Lenin, W. I.: Sozialismus und Krieg (Die Stellung der SDAPR zum Krieg). In: Werke. Bd. 21. Berlin 1970 c.

Lenin, W. I.: Sozialismus und Religion. In: Werke. Bd. 10. Berlin 1970 d.

Lenin, W. I.: Über das Verhältnis der Arbeiterpartei zur Religion. In: Werke. Bd. 15. Berlin 1970 e.

Lenin, W. I.: Entwurf eines Beschlusses des Plenums des ZK der KPR(B) über die Reorganisation des Volkskommissariats für Bildungswesen. In: Werke. Ergänzungsband 1917–1923. [illegible]

Lenin, W. I.: Rede [illegible] Kreisexekutivkomitees. In: Werke. [illegible] 1923. Berlin 1974 a.

Leninizm i sovremennye problemy istoriko filosofskoj nauki. Moskva 1970.

Lewis, J.: Socialism and the individual. London 1961.

Lobašev, M. E.: Genetika. Leningrad 1967.

Lunačerskaj, A. V.: Tretij front. Sbornik statej. Moskva 1925.

Lunačarskij, A. V.: Lenin i molodež'. In: Sibircev, Zizn' zamečatel'nych ljudej. Moskva 1965.

Lunatscharski, A. W.: Was ist [illegible]. In: Lunatscharski, A. W.: Über die Volksbildung. Berlin 1971.

Lunatscharski, A. W.: [illegible] Schule. In: Lunatscharski, A. W.: Über die Volksbildung. Berlin 1971 a.

Lunatscharski, A. W.: Wladimir Iljitsch und die Volksbildung. In: Lunatscharski, A. W.: Über die Volksbildung. Berlin 1971 b.

Makarenko, A. S.: Probleme [illegible] Schulerziehung. In: Werke. Bd. 5. Berlin 1969.

Makarenko, A. S.: Das Ziel der Erziehung. In: Werke. Bd. 5. Berlin 1969 a.

Makarenko, A. S.: Die allgemeinen Voraussetzungen der Familienerziehung. In: Werke. Bd. 5. Berlin 1970.

Mälzer, G. L.: Sovetskoe vospitanie v buržuaznoj pedagogike FRG. „Sovetskaja pedagogika". 1968, 5.

Marx, K.: Einleitung zur Kritik der politischen Ökonomie. In: Marx/Engels: Werke. Bd. 13. Berlin 1961.

Marx, K.: Antrittsrede über Preßfreiheit und die allgemeine Bildung in der modernen Gesellschaft. In: Marx/Engels: Werke. Bd. 16. Berlin 1962.

Marx, K.: Instruktionen für die Delegierten des Provisorischen Zentralrats zu den einzelnen Fragen. In: Marx/Engels: Werke. Bd. 16. Berlin 1962 a.

Marx, K.: Das Kapital. Bd. 1. In: Marx/Engels: Werke. Bd. 23. Berlin 1962 b.

Marx, K.: Kritik des Gothaer Programms. In: Marx/Engels: Werke. Bd. 19. Berlin 1962 c.

Marx, K.: Zur Judenfrage. In: Marx/Engels: Werke. Bd. 31. Berlin 1965.

Marx, K.: Ökonomisch-philosophische Manuskripte aus dem Jahre 1844. In: Marx/Engels: Werke. Ergänzungsband. 1. Teil. Berlin 1968.

Marx, K.: Thesen über Feuerbach. In: Marx/Engels: Werke. Bd. 3. Berlin 1969.

Marx, K./Engels, F.: Die heilige Familie. In: Werke. Bd. 2. Berlin 1958.

Marx, K./Engels, F.: Manifest der Kommunistischen Partei. In: Werke. Bd. 4. Berlin 1959.

Marx, K./Engels, F.: Die deutsche Ideologie. In: Werke. Bd. 3. Berlin 1969.

Materialy di Lenin po pedologii i obličenie pedagogov-marksistkov. „Na putjach k novoj škole", Heft 6/1932.

Meshuiev, W. M.: Die Leninsche Theorie der sozialistischen Kultur. „Kunst Literatur" (Sowjetwissenschaft) Heft 11/1967.

Mjasiščev, V. N.: Methodologische Probleme der Persönlichkeitsforschung. In: Die Persönlichkeit im Sozialismus. Berlin 1972.

„Narodnoe obrazovanie" April 1934.

„Narodnoe obrazovanie", 18. 1. 1919.

Narodnoe obrazovanie v SSSR. 1917–1967. Moskva 1967.

„Novaja sistema prosveščenija", Heft 10/11/1935.

Narodnyj Komissariat prosveščenija. 1917–Okt. 1920. Kratkij otčet. Moskva 1920.

Obščestvo i ličnost'. Moskva 1968.

„Pervaja sovetskaja škola", Heft 1–6/1921.

Pedagogičeskoe nasledstvo v dejatel'nosti N. K. Krupskoj. Moskva 1969.

Pervušin, V. N.: Bor'ba za realizm v buržuaznoj literature konca 20kh godov. Materialy, dokumenty, vospominanija. Moskva 1964.

Peskina, E. I.: Narodnyj Komissariat po delam nacional'nostej i ego dejatel'nost' v 1917–1918 gg. Moskva 1950.

Pinkevič, A. P.: Samovospitanie, pedagogika i marksizm. Leningrad 1925.

Pinkevič, A.: Sovetskaja pedagogika za 10 let (1917–1927). Moskva 1927.

Platonov, K. K.: Die psychische Struktur der Persönlichkeit. In: Die Persönlichkeit im Sozialismus. Berlin 1972.

„Pravda", 22. 11. 1919.

„Pravda", 24. 3. 1923.

„Pravda", 1. 4. 1923 a.

Protokoly k biblioteke VIII. s-ezda Sovetov, posvjaščennoe partijnomu soveščaniju po voprosam narodnogo obrazovanija.

Problemy naučnogo metoda. Moskva 1964.

Programm der Kommunistischen Partei Rußlands (B), beschlossen auf dem VIII. Parteitag der KPR(B) vom 18. bis 23. März 1919 (Auszug). In: Krupskaja, N. K.: Sozialistische Pädagogik. Bd. 2, Berlin 1966.

Programm der Sozialdemokratischen Arbeiterpartei Rußlands, beschlossen auf dem II. Parteitag vom 17. Juli bis 10. August 1903 (Auszug). In: Krupskaja, N. K.: Sozialistische Pädagogik. Bd. 2, Berlin 1966.

Programm und Statut der Kommunistischen Partei der Sowjetunion. Angenommen auf dem XXII. Parteitag der KPdSU. Berlin 1961.

O proletkul'tach. „Pravda", 1. 12. 1920.

Rozental', M. M.: Lenin i dialektika. Moskva 1963.

Rudnev, P. V., Iz istorii bor'by za leninskij princip političeskogo obrazovanija. In: V. I. Lenin i problemy narodnogo obrazovanija. Moskva 1961.

Rudnev, P. V.: K istorii rasrabotki programmy partii po narodnomu obrazovaniju. In: V. I. Lenin i problemy narodnogo obrazovanija. Moskva 1961 a.

Saint-Simon, C.-H. de (Sen-Simon): Izbrannye sočinenija. Bd. 1, Moskva–Leningrad 1948.

Schulz, H.: Die Schulreform der Sozialdemokratie. Dresden 1911.

Šiškin, A. F./Švarcman, K. A.: XX. vek i moral'nye cennosti čelovečestva. Moskva 1968.

Sistemnye issledovanija. Ežegodnik. Moskva 1969.

Studien zur Logik der wissenschaftlichen Erkenntnis. Berlin 1967.

Svadkovskij, I. F.: Marksistko-leninskaja teorija poznanija kak osnova sovetskoj didaktiki. In: Učenye zapiski Leningradskij Gosudarstvennyj Pedagogičeskij institut imeni A. I. Gercena. Bd. 40, Leningrad 1941.

Über die Trennung der Kirche vom Staat und der Schule von der Kirche. Dekret des Rates der Volkskommissare der RSFSR vom 21. Januar 1918. In: Krupskaja, N. K.: Sozialistische Pädagogik. Bd. 2. Berlin 1966.

Usilit' kritiku idejnych i metodologičeskich osnov buržuaznoj pedagogiki. „Sovetskaja pedagogika", Heft 2/1971.

Ušinskij, K. D.: Sobranie sočinenij. Bd. 3, Moskva 1948.

Ušinskij, K. D.: Sobranie sočinenij. Bd. 8, Moskva 1950.

„Vestnik vospitanija". 1914.

„Vestnik vospitanija". Heft 1/1915.

Vidal, J. E.: Kuda vedet Kitaj gruppa Mao Cze-duna. Moskva 1967.

VKP(b) v rezoljucijach i rešenijach c-ezdov, konferencij i plenumov CK (1898 bis 1939). O. O. 1940.

„Voprosy filosofii", Heft 12/1968.

„Voprosy filosofii", Heft 7/8/1970.

Voprosy teorii poznanija i metodologii naučnogo issledovanija. Leningrad 1969.

Über die Vorbereitung zum 100. Geburtstag Wladimir Iljitsch Lenins. Beschluß des Zentralkomitees der KPdSU. „Neues Deutschland", 11. 8. 1968.

Vospominanija o. V. I. Lenine. Bd. 2, Moskva 1957.

Zamoškin, Ju. A.: Krizis buržuaznogo individualizma i ličnost'. Moskva 1966.

Zasodimskij, P. V.: Polnoe sobranie sočinenij. Bd. 1, 1895.

Zetkin, C.: Erinnerungen an Lenin. In: Ausgewählte Reden und Schriften. Bd. III, Berlin 1960.

„Žurnal Ministerstva narodnogo prosveščenija". September 1916.

LENİN VE EĞİTİM

Eğitim hakkındaki görüşler, ilkesel olarak, toplum yapısıyla sıkı bağlantı içindedir. Eğitimin amaç, araç, yöntem, örgütlenme ve işlevleri sorunu üzerine, toplum yapısına bağlı olarak farklı yaklaşımlar ortaya çıkmaktadır. Toplumların gelişim tarihi ve sosyal ilişkiler, eğitim isteminin yapılanmasını temelden etkiler.

Sosyalist pedagojinin sorunları, insanlığın ilerici değişim ve dönüşüm koşullarında sürekli gündeme gelen ve tartışılan önemli bir konudur. Sosyalist pedagoji, sosyalist hümanizm ve insan sorunu, kişiliğin gelişmesi ve biçimlenmesi, eğitimin ve toplumun gelişimindeki rolü, kişiliğin tüm yönlü gelişmesi, proleter eğitim-öğretim porgramı, V.İ.Lenin'in bilimsel çalışmalarının özünü oluşturuyor.

Diyalektik tarihsel materyalizme, onun teori ve pratiğine getirdiği katkı tartışılmayan V.İ.Lenin, eğitim sorununa büyük değer biçmiştir. O'nun bütün çalışmaları, temeli Marx ve Engels tarafından oluşturulan sosyalist pedagojinin, Marksist eğitim kuramının geliştirilmesine dayalıdır.

V.İ.Lenin'in felsefi çalışmaları, öncelikle O'nun sosyal devrim ve kültür devrimi kuramı, eğitim için önemli bir yapıtaşı oluşturur. Eğitim ve öğretimin işlev ve amaçları, politeknik eğitimin içeriği, ders kuramı, öğretmenin rolü, milliyetler politikası ve ulusların aydınlatılması, demokratik merkeziyetçilik, bilimsellik, taraflılık, kolektif yöntem, sosyalist pedagojinin en yeni kuramsal ve metodolojik sorunları üzerinde çok yönlü yaklaşımlar elimizdeki kitabın içeriğini oluşturuyor.

Eğitim ve öğretim sorunlarına duyduğumuz bilgilenme susuzluğu, bir yandan bu türden çalışmaların çevirisiyle, öte yandan özgün yerli araştırmaların üretilmesiyle giderilecektir. İnsanımızın donanımı, yeni nitelikler kazanmasının yolu, organize yapılanmaları oluşturmaktan, bu anlayışla sistematik eğitim ve öğretimden, ayrıca sosyal pratikte iş yapılmasından geçiyor.

ISBN 975-431-003-3

Sorun Yayınları