



International Refereed Journal

Karaelmas Journal of Educational Sciences

Journal Homepage: ebd.beun.edu.tr



Seven Contemporary Ideological Perspectives on Teacher Education in Britain Today

Dave Hill¹

Translation: Turgay ÖNTAŞ², Müge BAKİOĞLU³

Received: 01 Kasım 2016, Accepted: 08 Kasım 2016

ABSTRACT

This paper examines and critiques seven contemporary ideological perspectives on teacher education in Britain, it examines the Radical Right, the 'Soft Centre', the 'Hard Centre', and the 'Left in the Centre'. In doing so it refers to three interrelated levels of discourse: the popular Press, the academic Press and the work of ideologues, and the Party political. The paper critiques not only the Radical Right but also Centrist positions such as the erstwhile Left, the 'Left in the Centre', criticising their virtual evacuation of the cultural and ideological field of teacher education. Three types of Radical Left discourse, all of which express strong commitment to social justice and to teacher education and schooling developing a moral-ethical level of reflection, are then isolated: 1. the critical utopian transformative intellectual possibilitarian project of Henry Giroux and associates such as Peter McLaren and Stanley Aronowitz; 2. the pluralistic autonomistic critical project of the 'Madison School' such as Kenneth Zeichner and Tom Popkewitz; 3. the deterministic reproductionist model represented, in the some respects, by John Smyth. The Giroux model calls for political action within as well as outside the classroom, the Zeichner model eschews political action within the classroom but calls for it outside, the reproductionist model is deterministically pessimistic about the possibility of school based or intellectual based political change. The paper ends by arguing for an assertion and reassertion of a distinctively Radical Left discourse and programme, and action on teacher education in Britain and calls for the development of teachers as 'transformative intellectuals'.

¹ Makale Hill, D. (1991). Seven contemporary ideological perspectives on teacher education in Britain today. Australian Journal of Teacher Education, 16 (2)'da yayımlanmıştır.

² Yrd.Doç.Dr. Turgay ÖNTAŞ Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi, turgayontas@gmail.com 0533 395 17 46

³ Uzm. Müge BAKİOĞLU, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Öğrencisi, mugebakioglu@gmail.com

Birleşik Krallık'ın Öğretmen Eğitimine Yönelik Yedi Çağdaş İdeolojik Perspektifi

Dave Hill⁴

Çeviri: Turgay ÖNTAŞ⁵, Müge BAKIOĞLU⁶

Başvuru Tarihi: 01 Kasım 2016, **Kabul Tarihi:** 08 Kasım 2016

ÖZET

Bu çalışma Birleşik Krallık'taki öğretmen eğitimine yönelik yedi çağdaş ideolojik perspektifi incelemekte ve eleştirel olarak değerlendirmekte; Radikal Sağ, 'Soft Merkez, 'Katı Merkez ve 'Merkezde Sol (Left in the Centre)' incelenmektedir. İncelenirken birbiriyle bağlantılı üç söylem düzeyine atıf yapılmaktadır; bunlar popüler basın, akademik basınla birlikte ideologların çalışmaları ve son olarak parti politikasıdır. Bu çalışma öğretmen eğitimi alanının kültürel ve ideolojik olan sanal etki gücünü yitirmiş olmasını eleştirerek sadece Radikal Sağ değil, aynı zamanda eski Sol, Sol ve 'Merkezde Sol' gibi merkezi konumları da eleştirel olarak değerlendirmektedir. Sosyal adalete ve ahlak-etik seviyesinde yansımalar oluşturan öğretmen eğitimi ile öğretime güçlü bir bağlılık gösteren Radikal Sol söylemin üç tipi, bu dönemde izole edilmiştir; 1. Hemy Giroux ile Peter McLaren ve Stanley Aronowitz ve arkadaşlarının eleştirel ütopyacı dönüştürücü entelektüel olanakçı düşüncüsü; 2. Kenneth Zeichner ve Tom Popkewitz gibi isimlerle 'Madison Ekolünün' çoğulcu otonomist eleştirel düşüncüsü; 3. Belirli açılardan, John Smyth tarafından sunulan deterministik yeniden üretimi model. Giroux'nun modeli sınıfın hem içinde hem dışında siyasal eylem çağırısında bulunurken, Zeichner modeli sınıf içi için kaçındığı siyasal eylem çağırısını sınıf dışı için yapar; yeniden üretimi model ise deterministik bir biçimde okul temelli veya entelektüel temelli siyasal değişim olasılığı hakkında karamsardır. Bu çalışma, çarpıcı derecede Radikal Sol söylem ve program ile İngiltere'deki öğretmen eğitimine ilişkin eylemlerin sav ve doğrulamalarının lehine sonlanmakta ve öğretmenlerin 'dönüştürücü entelektüeller' olarak yetiştirilmesine yönelik çağrıda bulunmaktadır.

⁴ Makale Hill, D. (1991). Seven contemporary ideological perspectives on teacher education in Britain today. *Australian Journal of Teacher Education*, 16 (2)'da yayımlanmıştır.

⁵ Yrd.Doç.Dr. Turgay ÖNTAŞ Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi, turgayontas@gmail.com 0533 395 17 46

⁶ Uzm.Müge BAKIOĞLU, Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Öğrencisi

1. Giriş

İngiltere ve Galler'deki öğretmen eğitimi dikkatleri üzerine çekmiştir. Birbiriyle bağlantılı üç söylem düzeyinin –orta kültür düzeyindeki ve itibar sahibi radikal sağcı medyanın (özellikle Daily Mail ve Mail on Sunday); radikal sağ ideologlar, düşünce kuruluşları ve akademisyenlerin; ve de şimdiki (1991/92) Muhafazakar Eğitim Bakanlığı ekibinin- şiddetli, sürekli ve açıkça ideolojik olan saldırısı altındadır.

Bu çalışma boyunca, kinayeli birer söylem olarak yer verilen bu üç tip kaynağa atıfta bulunulmuş ve bu üç tip kaynaktan alıntı yapılmıştır (Maguire, 1991).

Farklı kitleleri hedef alan bu söylem düzeylerinin elbette farklı kelime dağarcıklarına sahip olması, farklı cümle yapıları ve cümle uzunlukları kullanması beklenebilir. Ancak, birbirine benzemeyen yönleri olmakla birlikte, genellikle bu farklılıkları kullanmazlar. Bu üç seviye de temelleri yıkar ve eğitimdeki 'trendleri' alaya alır. Hepsi popülist, zorba ve toplumsal panik terminolojisinin metaforlarını, Reagan-Bush ve Thatcher-Major'ın öğretimin, yükseköğretimin, öğretmen eğitiminin, yetişkin eğitiminin ve ileri eğitimin -eğitim sisteminin ideolojik devlet aygıtlarının- yeniden düzenlenmesi projesinin tipik 'içimizdeki düşman', 'günah keçisi' söylemlerini geç kapitalist ekonominin kullanımına sunar. 'Spycatcher', bir Ken Loach filmi olan 'Secret Agenda' ve 1991 Alan Blesdale televizyon dizisi 'GBH' gibi çeşitli kaynaklarda açığa çıkarılan Muhafazakâr hükümetin yanlış bilgi sistemleri, örneğin bir bütün olarak öğretmen eğitimi üzerinden veya 1991'in meşhur davası¹ Culloden İlkokulu'nu çevreleyen olayları alarak, gerçeklerle ve kurguyla, sağ kanat basınının uşaklık rolünü ve basın ile Muhafazakar liderliğin arasındaki interaktif ilişkiyi göstermektedir.

BBC TV'deki seriden sonra ilerlemeci, çocuk merkezli, ırkçılık ve cinsiyetçilik karşıtı eğitim modeli olarak herkes tarafından göklere çıkarılan (hatta bu dönemde sağ kanattan Daily Telegraph ve The Times tarafından da hoş karşılanan) Culloden İlkokulu'na 1991'de yapılan saldırılar, ani bir ideolojik hareket gibiydi.

Daily Mail ve Mail on Sunday gazetelerini teşvik eden ve onlar tarafından da teşvik edilen Eğitim ve Bilim Bakanı Kenneth Clarke, okuma öğretiminde 'ses temelli yöntemden²' taraf olup, sadece kitap yöntemlerine değil, aynı zamanda 'bak ve söyle' yöntemi gibi yaklaşımları savunan öğretmen yetiştirme kurumlarına da şiddetle karşı çıkarak 'fevri yaklaşımlara' ateş püskürmüştü.

"Eğitim sistemimiz bir kargaşanın içinde. Hükümetin önümüzdeki seçim vaatlerinin başında artık kesinlikle öğretmen yetiştirme yüksekokullarının- öğretmen eğitiminin- yeniden düzenlenmesinin geldiği, hiçbir konuda olmadığı kadar açıktır. Öğrenci merkezli öğrenmenin 'saçma' olduğuna hükmeden Eğitim Bakanı Kenneth Clarke yalnız değildir. Afro-Karayip feminist olarak lanse edilmesi üzerine bir röportaj teklif edilmiş olsa da, Cambridge klasikçilerinden Anasi Garfield'in Nene College, Northamptonshire'daki öğretmen eğitimi merkezinin kapatıldığı 'Sharon Shriell' olayından sonra Clarke, öğretmen eğitimi kurslarını meşrulaştıran yarı resmi kurumların bazı 'trendlerini' yağmalamıştır. Dahası; ilki onaylanan programların niteliği, ikincisi ise okuma öğretimi için öğretmenlerin nasıl eğitildiği olmak üzere iki soruşturma başlatmıştır. Onaylanmış olan bazı programlar yüzünden çılgına döndüğü ise herkesçe bilinen bir sırdır. Bakanlar öğretmen yetiştirme yüksekokullarının tekeline -ve gücünü- kırmak için sabırsızlanıyor ve bunu yapmak için de önümüzdeki seçimleri kullanacaklar. En çok tercih ettikleri silahları ise 'iş başında eğitim'. (Massey,1991c)"

Okulların Ulusal Eğitim Programı gibi, okul içi çıraklıkla veya hepsini bir bütün olarak aktarma gibi yöntemlerle değiştirmek üzere, çocukların eğitimi ve geleceği ile oynayan öğretmen eğitimini teoriden arındıran mevcut radikal sağ önerileri, devasa birer ideolojik deneydir. İddialara göre 'standartlar' adına, gerçekte ise 'geleceği şekillendirmek' amacıyla, bu bir ideolojik üstünlük sağlama, ideolojik devlet aygıtları üzerinden ideolojik hegemonya kurma girişimidir.

Benim buradaki amacım öğretmen eğitim programları için bu iki okul temelli yolun (Sertifikalı Öğretmenlik ve Stajlı Öğretmenlik: Licensed Teacher ve Articled Teacher) ve yüksekokul temelli Eğitim

¹ 1991 yılında Culloden İlkokulu'nda okuma öğretiminde başarısız olduğu iddiası üzerine başlayan, eğitim otoriteleri, gazeteciler ve politikacılar üçgeninde kamuoyunun gündemine gelen, aynı zamanda bir ideoloji tartışmasına dönüşmüş davadır (ç.n).

² 1991 yılında Culloden İlköğretim Okulu çevresinde gelişen olaylar için bkz; Mail on Sunday ve Lightfoot tarafından yazılan Daily Mail (1991a,b), Gordon (1991) ve Massey (1991b,c). Culloden versiyonu için bkz. Culloden School (1991). HMI'nın Culloden School ile ilgili Raporuna (HMI 1991), Robin Richardson (1991)'da sert bir şekilde karşı çıkmıştır. Kenneth Clarke'ın yorumları ise Lodge, (1991a)'dadır.

Fakültesi lisansı (B.Ed: Bachelor of Education) ve Lisansüstü Eğitim Sertifikası (PGCE: Post-Graduate Certificate in Education) programlarının öncelikli olarak okul temelli olması yönünde güncel (1992) bir önerinin tanımını yapmak da eleştirisini sunmak da değildir. Bu eleştiri için bakınız: Hill (1989,1990,1991a,1992a) ve Bocoock (1991). 1991 Mayıs'ında 44 Yerel Eğitim Otoritesinde, 290'ı diplomalı mezun, 439 sertifikalı öğretmen istihdam ediliyordu.

Şu anda ise hâlihazırda bazı ulusal ve yerel biçimlendirici değerlendirme programları bulunmaktadır. Ancak, öğretmen eğitiminin hepsinin ya da çoğunun okul temelli olmasındaki bazı problemler şunlardır; (i) okulların aşırı dolması, (ii) stajlı öğretmen bursunun maliyeti ve mentörler ile stajlı öğretmen ve sertifikalandırılmış öğretmenlerin bire birlik oranı; (iii) stajlı öğretmenler arasında okulda daha az zaman ve daha çok sürdürülebilir zamana geçiş için hızla görünür hale gelen istekler; (iv) çoğu okul temelli programın bağlamsal uygunluğu konusundaki endişeler. Bazı güncel değerlendirmelerin doğruluğu, bu eleştirilerle kanıtlanmıştır (Bkz. Barrett ve ark. (1992); DENI (1991); NFER (1991); DES (1991a); (1992a ve 1992b).

Solun kendi içindeki kesimlerine bakıldığında, öğretmen eğitimi teori, eleştiri, mantık, yansıtma ve beceriden arındırma gibi önerilerin problemleri oldukça açıktır. Öte yandan Sağda, Bakanlar ve Daily Mail gibi bazı Basın gruplarının önyargılı olarak bu gibi planlardan taraf olduğu görülmektedir. 1991/92 kışında sunulan öğretmen eğitimi okuldaki derslere dayandırma teklifi, 'Yükseköğretim trendlerini bastırmak için öğretmen yetiştirme değişikliği' (Daily Mail, 4 Ocak) gibi sağ kanat medya manşetleri ile karşılandı. Diğerlerinin manşetleri ise 'Bu öğretmene öğretmenin Doğru yolu mu? Standartlar düşerken Clarke geleneksel yöntemlere dönmeyi hedefliyor' (Sunday Express, 29 Aralık) ve 'Bu yükseköğretilere gerçekten ihtiyacımız var mı?' (Sunday Express, 5 Ocak) şeklindeydi. Times'taki 'Sınıfların öğretmene dokunuşu: Öğretmenlerin iş başında eğitimi hoş karşılanmalı' köşe yazısıyla Sheila Lalor örneğindeki gibi, uzun zamandır radikal sağcı olan ideologlar bu hamlelerin üstüne atladı.

Radikal Sol konumundan benim bakış açım, öğretmenlerin sadece vasıflı, yetkin, sınıf teknisyeni olmaları inancına dayanmıyor; öğretmenler bundan çok daha fazlası olmalı. Öğretmenler eleştirel, yansıtıcı, dönüştürücü ve entelektüel olmalıdır aynı zamanda. Öğrencilerini sadece temel ve ileri düzeyde bilgi ve beceri edinmeleri için değil, öğrencilerinin 'neyin, hangi etkisinin, niye var olduğunu' sorgulamaları, eleştirmeleri, muhakeme etmeleri ve değerlendirmeleri, eşitlik ve sosyal adaletle ilgilenmeleri ve bunlar hakkında bilgi sahibi olmaları için onları etkinleştirmeli ve cesaretlendirmelidir. Bunu da sadece okul için değil, sınıf ötesindeki hayat için sağlamalıdır. Eleştirel aktif vatandaşlık kavramı, Başbakan'ın 1991 ortalarındaki, katılımcı da olsa, en sessiz statüko vatandaşlığına kadar uzanmaktadır. Ancak kendisinin muhafazakar vatandaş anlayışı, eleştirilmek ve radikal bir biçimde demokratikleştirilmek zorundadır.

Bazı açılardan post-modern olan bu tip bir eleştirel, aktif, radikal vatandaşlık formülü 'modernist' olduğu gerekçesiyle ekonomi, kültür, estetik ve felsefede eleştirilebilir. Bu eleştiri modernisttir. Adalet ve eşitlik ile ahlakın meta anlatısına dayanır ve bu açık bir şekilde böyledir. Laclau ve Mouff'tan faydalanarak, 'direnişin post-modernizmi' içerisinde 'farklı seslerin' çokluğu, çeşitliliği, anti-etnomerkezciliği gibi bazı formüllerin siyasal ve analitik gücü bilinmekle birlikte, post-modernizm ve Marksizm arasında diyalog arayan bu çalışmanın bakış açısı, örneğin, Giroux ve Aronowitz (1991) ile Boyne ve Rattansi (1990)'nin bakış açısıyla birleşmektedir.

Bu belirli eleştirel, aktif, radikal vatandaşlık formülü, anti-kapitalist ideolojinin hiçbir varyasyonunun veya formülasyonunun hizmetine sunulmamıştır.

İster Reagen-Bush'un ve Thatcher-Major'ın Radikal Sağcı neo-liberal sosyal otoriter kapitalizmi olsun ister Mitterand Fransa'sının liberal ve sosyal demokratik kapitalizmi ya da Kohl'un Batı Almanya'sı veya İskandinav modelleri olsun; ister 'deforme işçi devleti' ister 'devlet kapitalizmi' veya Komünist dünyanın 'parti-sınıf' devleti olsun; doğu Avrupa'daki olaylar ve Bulgar öğretmen eğitimcisi Iva Nestorova ile yapılan tartışmalar, demokratik radikal sosyalist/neo-Marksist eleştirinin ve programın geçerli versiyonlarının uygulanabilirliğini eve, tüm devlet ve politik-ekonomi biçimlerine getirmiştir.

Demokratik sosyalist gelişimin 'kayıp modeli', (Nikaraguay'da olduğu gibi) en azından şimdilik askeri boğmuştur veya ikinci olarak (Mitterand'ın 1979-81 Solun Ortak Programı'nda-Program Commun de la Gauche-, Portekiz'in 1974-76 Silahlı Kuvvetler Hareketi'nin-Movimento das Forças Armada- devrimci demokrasisinde veya 1979-81'deki parti içi devrimle İngiliz İşçi Parti'sinin az daha ele geçirilmesinde olduğu gibi) uluslararası finans sermayesi tarafından boğulmuştur. Devrimci demokratik yeniden

dağıtımçı egaliteryan sosyalizme karşı üçüncü silah ise, elbette ki yönetici kapitalist sınıfının ulusal gücü, (tartışmalı olan) bu sınıfın ideolojik ve yanı sıra baskıcı devlet aygıtları üzerindeki kontrolü ile (yine tartışmalı olan) ideolojisinin hegemonyasıdır.

İşte bu kayıp modelin, Radikal Sağın içkin ve temel ahlakdışı (immorality) ve ahlaksız (amorality) mevcut modellerinin aksine, bahsi geçen üçlü kümelenmede ve eğitim, öğretim, öğretmen eğitimi, yerel yönetim gibi yarı özerk devlet yapılanmalarında, geliştirilmesi, eleştirilmesi ve yaygınlaştırılması gerekmektedir.

1.1. İngiltere ve Galler'de Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Örüntüleri: Yüksekokul Temelli ve Okul Temelli

İngiltere ve Galler'de çağdaş hizmet öncesi öğretmen eğitiminin en iyi tasvirini ve analizini yapan, 24.153 öğrenci ve 317 hizmet öncesi öğretmen eğitimi programı bulunan 88 Yükseköğretim Kurumunu araştıran Barrett, E. ve arkadaşlarıdır (1992).

1992 Ocak'ta Muhafazakâr Hükümet tarafından açıklanan temel değişiklik, 1993 Eylül'ü itibari ile tüm ortaöğretim yaş dönemini kapsayan bir yıllık PGCE programının %80 okul temelli ve %20 yüksekokul temelli olmasıdır (DES 1992b). Bu değişiklikte dört yıldan üç yıla düşürülüp üçüncü yılı okulda geçirilmek üzere Eğitim Fakültesi lisans derecesiyle birlikte ilköğretim yaş dönemini kapsayan PGCE programının daha fazla okul temelli olması planlanmaktadır (Clark, K. 1992).

İngiltere ve Galler'de neredeyse tüm temel öğretmen eğitimi, şimdilik, yüksekokul temellidir. Bu eğitim dört yıllık tam zamanlı Eğitim Fakültesi lisansı (BA.Ed: Edebiyat Fakültesi: Eğitim olarak da geçmektedir) veya bir yıllık tam zamanlı Lisansüstü Eğitim Sertifikası (PGCE) formunu alabilmektedir. 1990-91 yılında geleneksel Eğitim Fakültesi bünyesinde 11.800, PGCE'de ise 12.000 öğrenci bulunmaktaydı (TES,1990). Son yıllarda ise (Matematik, Fen, Tasarım ve Teknoloji gibi) ciddi öğretmen açığının olduğu alanlar için bazı Eğitim Fakültesi dereceleri ile iki yıllık PGCE programları açıldı.

Muhafazakâr Hükümet tarafından 1990 Eylül ayı itibariyle uygulanmakta olan yüksekokul temelli öğretmen eğitime iki 'alternatif yol' ise, Sertifikalı ve Stajlı Öğretmenlik Programları oldu. Stajlı Öğretmenlik Programları 1990-91 yılında 403 öğrenci çekerken, bu sayı Sertifikalı Öğretmenlik Programı için, çeyreği lisans mezunu olmamak üzere 439'du (Barrett, E. et al., 1992). Dolayısıyla 1990-91 yıllarında öğretmen eğitiminin yaklaşık %96'sı yüksekokul temelli programlarla, %4'ü ise okul temelli programlarla yürütüldü.

1.2. Sertifikalı Öğretmenlik ve Stajlı Öğretmenlik

Sertifikalı öğretmenlik programında yüksekokul temelli öğretmen eğitiminden kaçınılırken, daha önce herhangi bir öğretmen eğitiminden geçmemiş, eğitilmiş olmayan 24 yaşındaki kişilerin devlet okullarında eğitim vermesi sağlanmıştır. Tek resmi yeterlik yaş yeterliği, Genel Ortaöğretim Sertifikasındaki Matematik ve İngilizce'den C almış olmak ve iki yıllık tam zamanlı post-A level yükseköğretim denkliğinin sağlanmasıdır. Bir derece alınmış olması ise gerekli değildir.

Aslında 4 yıllık lisans eğitiminin ikinci yılının sonunda başarısız olan bir kişinin, okul yönetimi ve/veya (fiili olarak) Yerel Eğitim Otoritelerinin kabulüyle sertifikalı öğretmen olması mümkündür.

Bu sertifikaya sahip olan öğretmenler okul kadrosuna atanır. Stajlı öğretmenlerden farklı olarak kadro fazlası değildirler ve kendi sınıfları bulunmaktadır. Örneğin yabancı diller alanında olduğu gibi eğitimden geçmemiş öğretmenlerin bazıları (Sertifikalı Öğretmenlik Programı amaçlı olarak sadece yüksekokul mezunu mesleği olana kadar) hâlihazırda öğretime başlamış bulunmaktadır.

Sertifikalı Öğretmenlik Programının soyağacının (yeni Şehir Teknoloji Üniversitelerinin Magnet Okulları baz aldığı gibi) bir Birleşik Devletler modeline dayandığı not edilmeye değerdir.

ABD'de sertifikalandırma, New Jersey'nin Geçici Öğretmen Programını (PTP: Provisional Teacher Programme) baz almaktadır. Bir yüksekokulda eğitim programını tamamlamamış New Jersey öğrencileri bir yıllık gözetimli öğretimi ve bölge merkezinde 200 saatlik yönlendirme eğitimini başarılı bir şekilde tamamladıktan sonra, öğretmen olarak sertifikalandırılmaktadır. 200 saatlik New Jersey yönlendirme eğitimindeki eğitim teorisi, genel bir teoridir. Öğretim yapılan çocukların yaş aralığıyla doğrudan bağlantılı değildir. Bu yönlendirme eğitimi yaş gruplarına göre ortaöğretim ve ilköğretim bölümleri olarak ayrılan (ve sıklıkla İlk yaş/bebeklik ve İlkokul sonrası/Ortaokul yaş aralıklarının derslerine göre

alt bölümlere ayrılan) Birleşik Krallık öğretmen eğitiminden farklıdır. Majestelerinin Müfettişleri (HMI), New Jersey Program (HMI 1989) raporlarında stajyer öğretmen değerlendirmesiyle ilgili olarak öğretmen eğitimi bölümleri ile okullar arasındaki bağlantısızlığa dikkat çekmiştir. Öğretmen eğitimcileri teoriyi öğretirken, öğretmenler uygulamada gözetimde bulunmaktadır. Birleşik Krallık basını HMI raporunu baş sayfa taşıdığı anda, 1000 PTP öğretmenin devasa bir ücret zammıyla cezpt edildiğine yer vermeyi ise unutmamıştı! Majestelerinin Eğitim Müfettişlerinin sözleriyle 'maaş artışları, önemli ancak süreci takip eden bir gelişme' idi. New Jersey 1985'te -bazı öğrenciler için 4-6 yıl devlet okullarında öğretmenlik yapmış olanlara karşılıksız hibeyle dönüştürülebilir ve gelecekte %20'lik artışla 7,500\$'lık ek kredi paketinin verilmesi ihtimaliyle- asgari başlangıç maaşını %23'lük bir artış ile 15.000\$'dan 18.500\$'a yükseltmişti.

Sadece bu da değil, HMI tarafından 22 kişilik ortalama sınıf mevcudu 10 olarak kaydedilmişti! Akılda tutulması gereken bir diğer nokta ise, Amerikan okul programlarının Birleşik Krallık'ından çok daha 'öğretmen-geçirmez' oluşudur- ders veren Birleşik Devletler öğretmenleri çok daha fazla 'kullanıma hazır'dır- önceden tasarlanmış ve belirlenmişlerdir (Hill, D., 1990).

Akabinde vazgeçilse de, Birleşik Krallık'taki üniversite temelli öğretmen eğitiminin ikinci yolu, iki yıllık yoğun bir iş başında eğitim sürecine girilmesidir. 1991'de öğretmenler (Londra'da daha fazla olmak üzere) ilk yıl için 5,500£, ikinci yıl için ise 6.500£ almıştır. 21 yaş ve üzeri lisans mezunları için olan iki yıllık Stajlı Öğretmenlik Programı ise, temelde bir çıraklık programıdır. Derecelendirmede de 'Stajlı Öğretmenlik Programı' olarak güncellenmiştir. Bu program 1990-91'de, her birinde 50 Stajlı öğretmen olmak üzere 16 pilot programı kapsamaktadır.

Eğitim Fakültesi lisansı, PGCE, Stajlı Öğretmenlik Programı ve Sertifikalı Öğretmenlik Programı olmak üzere öğretmenliğe giden dört yolun ilk üçü, onaylanmış akademik edinimlere yönelir ve öğretmen eğitimi için hükümetin atadığı teftiş organı olan CATE (Öğretmen Eğitimi Değerlendirme Konseyi) şartlarına tabiyken; sonuncusu Nitelikli Öğretmen Statüsü (Qualified Teacher Status: QTS) kazanılmasında tamamen farklı bir yaklaşım uygulamaktadır. Yerel Eğitim Otoriteleri ve yükseköğretim kurumlarıyla işbirliği kurma nosyonuna dayanan Stajlı Öğretmenlik Programının aksine, Sertifikalı Öğretmenlik Programı Yerel Eğitim Otoritelerinin eğitim programına geleneksel öğretmen eğitimi kurumlarının dahil olması şartını koşmamaktadır (Whitty, G., 1991a).

Şu anda İngiltere ve Galler'deki çocukların yaklaşık %7'lik bir katılım gösterdiği özel okullarda, öğretim yeterliğinin yasal olarak şart koşulmadığı akılda tutulmalıdır. Dolayısıyla çoğu özel okul öğretmeni de deneyimsizdir.

Son olarak, iki veya üç yıl içinde yüksekokul temelli öğretmen eğitiminin, önemli ölçüde, okul temelli hizmet öncesi öğretmen eğitiminin yerini alması olasıdır.

1.3. Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminin Üç Modeli

Hizmet öncesi öğretmen eğitiminin iki güncel modeli, genellikle birbirinin alternatifi olarak sunulmaktadır

1. Sınıf içi yeterlik /beceri modeli
2. Yansıtıcı pratisyen öğretmen modeli

Schön'un (1983, 1989) çalışmalarına dayanan mevcut Eğitim Fakültesi lisans ve PGCE programlarının çoğu, bu yansıtıcı pratisyen duruşunu benimsemektedir. Bkz. Barrett ve ark. (1992). Fakat mevcut modeller sadece bunlar değildir. Aynı zamanda yansıtıcı pratisyen modelden -pedagojisi, hizmet öncesi öğretmen eğitimi programının içeriği ve hedefleriyle- bariz bir şekilde ayrılan üçüncü bir öğretmen modeli olan, 'radikal sol' model bulunmaktadır. Burada açıklanan söz konusu model;

3. Eleştirel yansıtıcı dönüştürücü pratisyen modeldir.

Bu model, örneğin Henry Giroux ve Peter McLaren (1989), Aronowitz ve Giroux (1986) gibi, özellikle Henry Giroux çalışmaları ile özdeşleşmiştir. Ayrıca bkz. Hill, D. (1989,1990,1991a).

Oxford Polytechnic ve West Sussex Institute of Higher Education'daki gibi bazı PGCE programlarının da 'eleştirel' olduğu yönünde iddialar ortaya atılmıştır. Whitty, Barton ve Pollard (1987), Booth, Furlong ve Wilkin (1990), ve Graves (Ed)(1990) gibi bazı güncel kitaplar, gelişmeleri ve İngiliz hizmet öncesi öğretmen eğitiminin ideolojisini detaylandırmış ve tartışmıştır. Sertifikalı ve Stajlı Öğretmenlik

Programının ise Eğitim ve Bilim Departmanında (DES) düzenlemesi yapılmış ve/veya tanımlanmıştır (1989a, 1989e, 1989f, and 1989g).

Dört yıllık tam zamanlı Eğitim Fakültesi lisans programları gibi uzun dönemli programlar, yansıtıcı pratisyen modeli geliştirme eğiliminde ve iddiasında bulunurken, bir yıllık tam zamanlı PGCE programları gibi çoğu kısa zamanlı program, özellikle yeterlik-beceri modeli üzerine odaklanmaya karar vermiştir.

1.4. Öğretmen Eğitimine Yönelik Yedi Perspektif

Öğretmen eğitimine yönelik ideolojik tartışmalar kapsamında, şimdiye kadar oldukça iyi bilinen, bazı temel ideolojik pozisyonlar bulunmaktadır: 'Radikal Sağ' ve 'Katı Merkez' sınıf içi yeterlik/beceri modelini savunurken, 'Radikal Sol' 'eleştirel pratisyen' modelini savunmaktadır. Radikal Sol modelinde, tanımlanabilir üç kategori bulunmaktadır: (1)Marxist bağlamda özsel olarak deterministik olan toplumsal yeniden üretimci model, örneğin Zeichner, Liston ve Popkewitz'inki gibi; (2) kültürel politik etik ve ahlaki model; (3) Giroux, McLaren ve Aronowitz'in etik ve ahlaki 'dönüştürücü entelektüel modeli. İdeolojik tartışma ve kültür savaşları Giroux, McLaren, Apple, Liston, Zelchner ile Stoer (1986) ve Fernandes (1990)'in Portekiz çalışmalarından yararlanılarak Hill (1989, 1990)'de tartışılmıştır. ABD'de ise Apple (1989a, 1989b) ve Giroux tarafından eleştirel olarak değerlendirilmiştir.

1.4.1. Radikal Sağ

Bugünkü kültür çatışması, Sayın Thatcher'ın İngiliz Başbakanlığından istifa etmesine rağmen, özelleştirilmiş hizmetlere ve kişisel çıkarıya dayalı Thatcher'cı kültür diyebileceğimiz kültür ile ona karşı olan kamu hizmeti ve kamu çıkarına dayalı sosyalist kültür arasındadır.

Thatcher'ın görevini devretmesinin birinci yılında, Muhafazakâr partinin okullara ve öğretmen eğitimine Radikal Sağın rekabetçi, bireyci, özelleştirici, hiyerarşikleştirici, elitist, ayrıştırıcı, Hayekçi politika uygulamalarında görünür bir azalma olmamıştır.

İngiltere'de Times, Daily Telegraph, Daily Mail ve ortakları Sunday, ve Times Educational Supplement'te yer alan sayısız köşe yazısıyla desteklenen eğitim ve öğretmen eğitimi alanındaki 'Radikal Sağ'cı yazarlar arasında Hillgate Group, (bir çoklarının yanı sıra Roger Scruton ve Caroline Cox), Stuart Sexton, Anthony O'Hear, Dennis O'Keefe, Rhodes Royson, Beverley Shaw ve Sheila Lawlor bulunmaktadır. Yazıları, Sheila Lawlor'ın (1990a, 1990b) yüksekokul temelli öğretmen eğitimine saldıran alade araştırılmış Politika Çalışmaları Merkezi (Centre for Policy Studies) "Raporunu" da kapsamaktadır ki bu yazıların bazıları Rupert Murdoch tarafından kontrol edilen Times Educational Supplement gibi sağcı günlük gazete ve haftalık yayınların önde gelen gazete yazıları ve editöryel yorumları takip etmiştir. Söz konusu rapor ve Adam Smith Enstitüsü'nün Dennis O'Keefe tarafından yazılmış güncel bir raporu, basın açıklamasında halka açık olarak ve acı bir şekilde Öğretmen Eğitimi Üniversiteler Konseyince (UCET: Universities Council for the Education of Teachers) reddedilmiştir.

İngiltere'deki Radikal Sağ kişisel tercih, rekabet, eşitsizlik vurgusu ve neoliberal ekonomi politikalarıyla özellikle Friedrich von Hayek'in felsefesinden ve Milton Friedman'ının monetarizminden etkilenmiştir. Politika Çalışmaları Merkezi, Adam Smith Enstitüsü, Sosyal İşler Birimi (Social Affairs Unit) ve de Hillgate Group gibi düşünce kuruluşları sayesinde, İngiltere'de Thatcher Hükümeti'nin tüm alanlardaki politikalarına önemli ölçüde etki etmiştir.

Thatcherizm ve Radikal Sağın öğretim, eğitim sistemi ve öğretmen eğitimi üzerindeki etkilerini betimleyen, analiz eden ve eleştiren birçok kitap ve makale bulunmaktadır. Örneğin benim kitaplarım ve makalelerim ile Hessari, R. and Hill, D. (1989)'nin ikinci bölümüne; Chitty, C. (1989) ve Jones, K. (1989)'a bakabilirsiniz.

İngiltere'de Hayek'in Radikal Sağ düşüncüsü üzerindeki etkisi ve bu etkinin 1988 Eğitim Reformu'na dönüşmesi Ball, S. (1990)'da ele alındı. Raslantı eseri, bu dört yazarın (Hill, Chitty, Jones ve Ball) tümü Hillcole Solcu Eğitimciler Grubu'nun (Hillcole Group of Left Educators) üyesidir. Ayrıca bkz. Wragg, T.(1988).

1990'lar boyunca İngiltere'nin Sol Basını Marxism Today, New Socialist, Socialist Worker Review, Militant International Review'da, Thatcherizm ve yeni Sağ, diğer bir deyişle Radikal Sağ, hakkında birçok yazı serisi yayımlandı. Sayın Thatcher'ın 1990'ların sonlarındaki Başbakanlıktan istifası, önde gelen British Daily ve Sunday Press'te benzeri birçok yazıyı tetikledi.

Radikal Sağ perspektifi ile İngiltere’de Radikal Sağ ve Eğitim analizi için Knights, C.(1990)’a bakabilirsiniz.

Radikal Sağın etkisinin ve bu perspektif içindeki otoriteryen Sağ ve neo-Liberal sağ arasındaki çatışmanın net bir özeti, Times Educational Supplement (1989)’da yer almaktadır. Mentor (1992) ise öğretmen eğitimi hakkındaki radikal sağ perspektifi ortaya koymuş ve özetlemiştir. Radikal sağ düşüncü içinde yer alan iki bileşeni, liberteryen ekonomik ve otoriteryen perspektifi, özetlemekle kalmamış, aynı zamanda üç Temel Radikal Yazını -Hillgate Group (1989), O’Keefe, D. (1990), ve Lawlor, S. (1990)- özetlemiştir. Ancak bir o kadar etkili olan O’Hear, A. (1988)’i kapsam içinde tutmamıştır. Makalesi kısa ve çarpıcı olsa da, ‘Yeni Sağ düşüncüsünün’ iki ana bileşenini ‘ekonomik’ ve ‘ideolojik’ olarak tanımlayan terminolojisinden şüpheliyim. Zira ikisi de ideolojiktir. Thatcher’cı popülist kaynaşma gibi -bazı açılardan- çelişkili diğer taraftan da birbirini tamamlayıcıdır. Fakat hâkim yönetici sınıfın çıkarlarını ifade eden ve hegemonik olarak ırkçı, cinsiyetçi ve toplumsal cinsiyet ayrımcılığına uğramış aşağı toplumsal sınıfların bilincini sömüren/çarpıtan bu ideolojinin gerilimlerini veya farklı biçimlerini temsil eden hem serbest piyasacı Hayekçi neo-Liberalizm, hem de sosyal ahlakçı Muhafazakâr otoriteryenizm ideolojiktir.

Çeşitli eğitim meselelerinde ve süreçlerinde sosyalist politikanın gelişmesiyle birlikte, Thatcherizm ve Eğitimin eleştirisi Hillcole Group(1991)’de ele alınmıştır.

Radikal Sağın öğretmen eğitimine yönelik birbiriyle bağlantılı ortak temaları aşağıdaki gibidir;

- Mevcut yüksekokul temelli öğretmen eğitim sistemi (ya tamamen ya da büyük ölçüde) rafa kaldırılmalıdır (Hillgate Group (1989); Sexton (1987); Lawlor (1990a); Trend (1988); Boyson (1990); O’Hear (1991)).
- Sertifikalı Öğretmenlik Programı gibi okul temelli iş başında beceri geliştirme programları, temel öğretmen eğitimi türü olmalıdır;
- Yüksekokul temelli öğretmen eğitimi, toplumu değiştirmek ve/veya öğretimde ve eğitimde eşitlikçi veya liberal bakış açılarını geliştirmekle fazla meşgul olmaktadır (Shaw (1987); O’Hear (1988, 1990); Hillgate Group (1986); O’Keefe (1990a, 1990b)).
- Yüksekokul temelli öğretmen eğitimi özellikle çok-kültürlü ve ırkçılık karşıtı öğretmen modelini uygulamaktadır (O’Hear (1988); Hillgate Group (1986, 1987)). İngiltere’deki sağ kanat basının toplumsal sınıf eşitliğini (‘sınıf karşıtlığı’), ırkçılık, cinsiyetçilik ve heteroseksizm karşıtlığını daima itibarsızlaştırdığı görülmekle birlikte, (örneğin) ‘akademik’ Radikal Sağın yazılarında cinsiyet karşıtlığına daha az vurgu yapılmaktadır. Burada adı geçen Radikal Sağ kitaplarının, makalelerinin veya broşürlerinin hiçbiri, cinsiyetçilik karşıtlığına ‘Marksist egaliteryanizme, ırkçılık veya heteroseksizm karşıtlığına yönelik içgüdüsel saldırılarında olduğu gibi alenen veya şiddetli bir şekilde saldırmamaktadır. O’Keefe’nin önceki kitaplarındaki(1986) bir bölümünde ise bu saldırı vardır. Sun, Daily Mail, Mail on Sunday gibi sağ kanat gazetelerle olan karşıtlığı oldukça güçlüdür. Bu gazetelerde açık bir cinsiyetçilik karşıtlığı öne çıkmaktadır.
- Yüksekokul temelli öğretmen eğitimi, sınıf içi disiplin becerilerine çok az odaklanır (Shaw(1987); Sexton (1987); O’Hear (1988)).
- Yüksekokul temelli öğretmen eğitimi oldukça ilerlemeci ve çocuk merkezlidir (Hillgate Group (1986, 1987); O’Keefe (1990a)).
- Uygulamalı beceriler dışında, öğretmenler ayrıca “bilgi ve öğretilen olan branş sevgisine” ihtiyaç duymaktadır (O’Hear (1988); Trend (1988)).
- Eğitim teorilerine ihtiyaç duyulmaz ya da çok az duyulur (Sexton (1987); Lawlor (1990a, 1990b); O’Hear (1991)).

Üç Merkez Perspektifi

Sosyal demokratik/liberal demokratik/soft/‘yaş³’ Muhafazakâr uzlaşısı olarak tanımlanabilecek bir görüş ortaya çıktı. Genel anlamda öğretmen meslek sendikasıyla ve tüm ‘resmi’ görüşlerle de uyumlu oldu. Bu görüş (bence), 1960’ların ve 1970’lerin eğitim felsefesinin çoğunu savunan kapsamlı görüş dizileriyle, günümüzün çoğu ‘eğitim kurumunun’ perspektifiydi. 1984’te ve 1989’da CATE, 1991’de Ulusal Müfredat Konseyi’nin (National Curriculum Council: NCC) ‘Ulusal Müfredat ve Öğretmenlik Öğrencilerinin, Stajlı ve Sertifikalı Öğretmenlerin Hizmet Öncesi Eğitimi’ belgesiyle güncellenen ılımlı, ilerlemeci, çocuk merkezli

³Bkz. ‘Wets and Dries’ (ç.n.)

ve genellikle yükseköğretim temelli öğretmen eğitimi, gelişimi destekleyen bir perspektifti. (DES müzakere belgesi, Sirküler 24/:29 gibi, önemli ölçüde değiştirilmemişti (DES,1989b)).

1984'teki CATE'nin iki ana unsur, öğretmen eğitimcilerinin okullarda 'güncel, alakalı ve zengin' bir öğretim tecrübesine sahip olması; ikinci olarak ise Eğitim Fakültesi lisansındaki 'Temel Alan Dersleri'nin lisans içindeki süresinin %50 artırılması gerekliliğine yönelik şartlardır. Mevcut 1989 CATE şartı öğretmen eğitimcilerinin her beş yılda bir, bir döneme denk gelen okulda öğretim tecrübesi edinmesi gerekliliğidir. 1989 belgesi ise, 1992-93 akademik yılına kadar kurumların bu standarda ulaşmasını şart koşar.

CATE kriterleriyle birlikte NCC belgesi, aslında Okullar için Ulusal Müfredat ile ilişkilendiren ve Hizmet Öncesi Eğitimi ikincilleştiren yeni bir Hizmet Öncesi Eğitimi için Ulusal Müfredat'tır.

NCC (1991,s.3) belgesinin ilk üç paragrafı şu şekildedir:

1.1. Ulusal Müfredat, tüm hizmet öncesi eğitimin ve çoğu hizmet içi eğitimin (in-service education and training: INSET) önemli bir parçasıdır. Bu müfredatın oluşturulması, kapsamı dâhilindeki öğrenci, öğretmen, yükseköğretim eğitimcileri ve Yerel Eğitim Otoriteleri personelinin beraber çalışabilecekleri, ayrıca öğretim ve öğrenmeyle ilgili mesleki tartışmaları şekillendirebilecek ortak bir dilin geliştirilmesine yardımcı olabilecekleri bir çerçeve sağlamaktadır.

1.2. Ulusal Müfredat için yeni öğretmenlerin yetiştirilmesi, hizmet öncesi eğitim programından makul beklentinin ne olabileceğinin düşünülmesine açıklık getirilmesinde yardımcı olmuştur. Hizmet öncesi eğitim, takip eden aday öğretmenlik ve hizmet içi eğitimleriyle sürekli mesleki gelişim sürecinin ilk adımındır. Zira hiçbir hizmet öncesi eğitim programı, öğretmenlerin kariyerleri boyunca ihtiyaç duyacakları bilgi, anlayış ve becerilerle donatamaz.

1.3. Hizmet öncesi eğitim boyunca, genel mesleki eğitimlerinin temel parçası olarak öğretmenlik öğrencileri, stajlı ve sertifikalı öğretmenler aşağıda belirtilen bilgi, anlayış ve becerileri geliştirirler;

Ulusal Müfredat kapsamında uygulamada olan yasal çerçeveye dair farkındalık;

Konu içerikleri ve öğretim yöntemleri bilgisi;

Ölçme, başarıları kaydetme ve raporlama becerisi;

Tüm müfredata dair bir görüş;

Müfredattaki devamlılığa dair anlayış;

IT kullanma becerisi;

Müfredat planlama ve değerlendirme becerisi.

60'ların ve 70'lerin mutabakata dayalı önceki liberal demokratik kültürü; kültür savaşlarından sıyrılmak, pragmatizmin ve yeterlik eğitiminin düzlüklerinde kamp kurmak için şaşkın ve eğitimi ideolojiden arındırmaya çalışır bir haldeyken terk edildi. Amaca uygunluk ve/veya çekimserlik yüzünden de egaliteryanizmden uzaklaşıldı.

Fakat bazı öğretmen eğitimcileri kafalarını yayınlardaki veya medyadaki siperlerin ötesine uzattı. Bu kişiler arasında Ted Wragg (1990b,c), Tim Brighouse, Maurice Craft (1990), Diane Montgomery (1989), Peter Newsam (1989), Jean Rudduck (1989), Anthony Adams ve Witold Tulasiewicz (1989) ve CATE Başkanı Bill Taylor (1990) vardı. Craft'ın sözleriyle durum 'etkili teknisyenler yetiştirmek oldukça faydalı ancak bu ne öğretmen eğitiminin görevi ne de ulusal bir ihtiyaç.' şeklinde ifade edildi (Craft, 1990, s. 77). Ayrıca bkz. Baker, R. (1990) ve TES (1990b). Bir diğer ters tepki de, Sheila Lawlor ve Dennis O'Keefe tarafından yazılan iki farklı 1990 Radikal Sağ yayına karşı sert ve etkili bir saldırı olarak birçok üniversite öğretmen eğitimcisinin ortaklaşa imzaladığı bildiri ile Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi gibi Radikal Sağın girişimlerine şiddetli bir şekilde karşı çıkan 1990 UCET Konferansındaki çeşitli çalışmalar. Nisan 1991'de UCET basın toplantısı ve bildirisi hizmet öncesi eğitim çalışmasının yanlış tanıtılmasına karşı çıkmaya devam etti ve teoriyle pratik tam olarak entegre edildiğinden, teori/pratik kutuplaştırmasının hizmet öncesi öğretmen eğitimi derslerinin içeriğinin düzgün bir şekilde kategorize edilmesi için uygun bir yol olmayacağını ileri sürdü. Basın toplantısında Sussex Üniversitesinden Tony Becher (UCET, 1991) "Tory partisi saçma bir sağ görüş tarafından domine edildi. Söyledikleri bazı şeyler tamamen gerçek dışı." ifadesini kullandı. Leeds Üniversitesinden Edgar Jenkins ise şunları ifade etti:

“Neredeyse kafa vergisini peri masalı gibi gösterecek tam bir felaketle yüz yüzeyiz. Eğer okullar uygun kaynaklara ve öğretmenleri yetiştirme arzusuna sahip olmaksızın onları eğitime sorumluluğunun tamamını üstlenirse, kümülatif etkisi de o ölçekte olacaktır.”. Crozier, Mentor ve Pollard, ve Wragg’ın bölümleri gibi Booth, Furlong ve Wilkin (1990)’deki bazı bölümler de öğretmen eğitimindeki güncel gelişmeleri ideolojik olarak eleştirmektedir. Aynı şekilde Norman Graves (1990)’daki Roben Cowen’in bölümü de, bu durumu eleştirmektedir.

Ted Wragg sık sık ulusal müfredatı, öğretmen eğitimini ve sağ kanat baskı guruplarını esprili bir şekilde yazmaktadır; örneğin bkz. 6 Temmuz 1990 TES ‘Join the Right and ring the changes (Sağa katılın ve değişikliğe gidin)’.

Karşı çıktığı;

‘hemen eleştirebildikleri gerçek okulları gidip görmekten çokça çekinen sağ kanat eğitim eleştirmenlerinin, öğretmen eğitimine yanlış bilgiye dayalı ve yıkıcı bir şekilde saldırması’dır.

Ortaya atılan vehimlerden biri de, eğitim ihtiyacının aslında iyi olan kişilerin işe alımını önlediğidir. Fakat 1970’lerde ve 1980’lerde yılda 2.000 kişiden fazla matematik ve fen bilimleri mezununa eğitim almadan doğrudan okullara girme izin verdiğimizde, daha yüksek derecelere sahip olanlar ve birinci derecedekiler PGCE programını seçmiş ve yalnızca 100 civarı kişi deneyim kazanmadan sınıflara girmiştir.

Diğer bir konu da eğitimin kişilere hiçbir şey yapmadığı; ilköğretimde öğretmenlik yapmak için çok az bir bilgiye ihtiyaç olduğu, kendi alanlarında yeterli bilgiye sahip mezunların doğrudan sınıfa girebileceği ve öğretmeye başlayabileceği düşüncesidir. Ben hiçbir zaman eğitime yönelik bu kibri anlayamadım. Hep yağmurlu bir öğleden sonra, bahtsız bir Nobel ödülü sahibini 4D’ye koyup ‘Sadece kendi alanını bilmen yeter.’ görüşünü test etmek istemişimdir. Bazı sağcılar ise eğitimde Nobel ödülü alan kişinin 4D ile başa çıkamayacağını iddia ederek karşı çıkacaktır. Bu da başka bir yanlış varsayıma, ‘eğitimin’ anlaşılması zor bir teori olduğu varsayımına, dayalıdır. Eğitim, analiz ve yansıtma ile bilginin aktarıldığı entelektüel bir eylemdir. Dolayısıyla, Nobel ödülü kazananların mutlaka çok bilgili ve fikirlerle dolu pratisyenler olmaları, hala deney yapabilmeleri ve farklı dersleri çok iyi bir şekilde öğretebilmeleri gerekmektedir.

Yaygın olarak Merkezci olan bu grup içinde yer alan ayırt edilebilir üç alt grup arasında ‘Soft Merkez’, ‘Kati Merkez’ ve ‘Merkezde Sol (Lef in the Centre) bulunmaktadır.

1.4.2. ‘Soft Merkez’

Bu grup ‘her şeyin güllük gülistanlık’ olduğunu iddia eder. Eğer kaynak sağlansaydı Nirvana var olurdu ve insanlar ‘bırakın da işimizle gücümüzle uğraşalım’ derlerdi. Bu alışılmadık bir ‘üretici’ görüşü değil, birçok öğretmen eğitimi kurumunun ve yüksekokulun/üniversitenin öğretmen eğitimi departmanının görüşüdür. Bu görüşün doğruluğu bazen ki muhtemelen 60’ların ortalarında ve genellikle İngiliz İlköğretim Eğitimi ile ilişkilendirilmiş liberal ilerlemeci çocuk merkezli bütünleştirilmiş öğretimi içeren Plowdenci politikalara yönelik saf ideolojik destekle, bazen de eğitim ve öğretimde sosyal demokrat veya beşeri sermaye veya egaliteryan sosyalist, ‘bütünlükçü, ‘eşit fırsat’ politikalarıyla kanıtlanmıştır. Söz konusu ‘Soft Merkez’ görüşünün benimsenmesi, çoğunlukla bilindik ve rahatlatıcı eğitim ve öğretmen yetiştirme sistemini değiştirmeyi istememekten gelen, içkin bir konfor veya muhafazakârlıktandır.

1.4.3. ‘Kati Merkez’

Kati merkez, Radikal Sağın bazı eleştirilerini kabul etmeyi bekleyen bir diğer insan topluluğudur. Böylesi ‘Kati Merkezci’ öğretmen eğitimcileri, örneğin David Hargreaves ve Mary Warnock, resmi oluşumlar organize edebilecek gibi görünmezler. David Hargreaves’in görüşleri Times Educational Supplement’te yazı dizileri halinde yer almıştır. Bkz. Hargreaves (1989a, 1989b, 1989c, 1989e, 1990a, 1990b, 1991, 1992). Ayrıca Bkz. Beardon, T., Booth, M., Hargreaves, D. ve Reiss, M. (1992). Mary Warnock’un görüşleri ise Warnock (1985, 1988)’tadır. Aşağıda bazılarının bulunduğu hususlar konusunda aralarında bir uzlaşa sağlanmış görünmektedirler. Öğretmen eğitiminde hatalar olduğunu gördüler ve üzerindeki ölü toprağın atılması, yeni tartışmaların başlatılması için kapı açtılar. Bu doğrultuda aşağıda yer alan maddelerin kombinasyonunu kabul ettiler;

- Mesleki olgunluk ve önceki deneyimlerle ilgiliyse, hizmet öncesi eğitimin akademik giriş koşullarında kolaylık;
- Ders açığıyla ve iki yıllık Eğitim Fakültesi programlarının kısaltılmasıyla bağlantılı olarak programların kısaltılması;
- (İngiltere’de de bazı örnekleri olan) ders açığıyla ilgili diğer modeller;
- Sınıf içi yeterlikler ve becerilerin süresinde artışla beraber, makro meselelerde yansıtmacı kuram, eleştirel teori ve egaliteryanizmle ilişkili olan radikal teori ve pratiğin azaltılması;
- (Sertifikalı Öğretmenlik Programında olduğu gibi) Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminin tamamen okul temelli hale getirilmesi;
- Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminin büyük ölçüde okul temelli olarak konumlandırılması. Bu görüş, özellikle Time Educational Supplement’teki Eğitim Fakültesi derecesiyle ilgili yazı dizisi sebebiyle, David Hargreaves ile özdeşleştirilmektedir.
- (“hepsi” yerine ‘çoğunun’) okul bazlı konumlandırılması; özellikle seçilmiş öğretmen okullarında (ki Şehir Teknoloji Yüksekokullarını da kapsayabilir) veya okulların çok daha geniş kapsamlı kullanılmasıyla, hatta çoğu okulun veya tüm okulların dahil edilmesi için deneyimlerin rotasyona tabi tutulmasıyla

Hepsinin görüşleri en son, dört yıllık Eğitim Fakültesinin kaldırılarak yerine iki yıllık PGCE’nin gelmesini savunan Michael Bassey (1991)’de bir araya getirildi. Bassey’nin savı, dört yıllık Eğitim Fakültesinin ‘fazla karmaşık’ ve ‘personelere karşı çok talepkar olduğu ve öğrencilerin mesleki uygulamalardaki yüksek standartlara ulaşamayacağı’ yönündeydi. Fakat buradaki varsayımı, iki yıllık mesleki eğitim kapsamındaki iki yıllık (lisansüstü) mesleki gelişimin, mesleki eğitime adanmış Eğitim Fakültesi derecesinin yarısından (iki yıllık denklik) daha iyi bir iş çıkaracağıydı. Önerdiği 3 + 2 yıllık PGCE modeli (öğretmen açığının bulunduğu bir dönemde düşünmeksizin ve hem 18 yaşındakiler hem de yetişkin öğrenciler için Eğitim Fakültesinin işe alım çekiciliğini göz ardı etmesine rağmen) dört yıllık Eğitim Fakültesi modeli ile karşılaştırıldığında, Bassey haklı olabilir. Ancak yükseköğretim ve mesleki eğitim açısından benzeri benzer ile karşılaştırmak daha uygun olacaktır. Örneğin, 3+2 yıl seçeneğini, 4 yıllık Eğitim Fakültesine ek, aday/stajyer öğretmenler için en iyi yayın, tartışma ve yansıtma sürecine sahip modelleri temel alan bir senelik adaylık yılı ile karşılaştırılabiliriz. Bassey diğer yazılarında, muhafazakâr değişikliklere karşı oldukça eleştirel olmuştur.

‘Katı Merkez’ sadece atavistik Radikal Sağcılar tarafından değil, aynı zamanda daha yeni güçlendirilmiş özerk idari kaslarını esneten, mevcut pratikleri ve personeli silkelemekten zevk alan kimi düzey yüksekokul idareleri tarafından da desteklenebilir.

1991’deki kasti biçimde, müsamahakâr ve ideolojik olarak Politeknik ve Yüksekokul İdareleri’nin yeniden yapılandırılmasında çarpıcı bir şekilde ücret ve iktidarla ödüllendirilenlerin (kişisel ödüllendirmeler) oranındaki artışın birçok kurumdaki meslektaş dayanışması ve proto-demokrasi üzerindeki gözle görülür negatif etkisi hafife alınmamalıdır. Şimdilerde idareciler daha bariz idare ederken, idare edilenler de daha bariz bir şekilde idare edilmektedir. İdari kasların esnetilmesi –yasal olarak- şimdi çok daha meşrudur ve personel ile öğrenci ve idari personel ilişkilerinin liberal demokratik/sosyal demokratik kültüründe çok daha az bir yere sahiptir.

1990’lardan itibaren Politekniklerde ve Yüksekokul sektöründe öğrenci numarası için giderek artan rekabetçi fiyat verme sürecinde (öncesinde bu fiyat verme süreci daha netti ve hizmet önce eğitimi üzerinde bir kontroldü ve diğer programlar ise daha serbestti), çeşitli yüksekokul idarecileri ve diğer yüksekokul öğretmen eğitimcilerinin şahsi çıkarlarla hareket etmeye başladığı görüldü. Ya her esen otoriter rüzgârla eğilip bükülerek alışkanlıktan ya da kısmen cezadan, kaynak veya öğrenci sayısında kesinti yaşanmasına karşılık, seçici olarak bu şekilde davranıyorlardı.

Merkezin bir alt grubu olan ‘Katı Merkez’, bildiğim kadarıyla, ne tanınan organize bir gruptur ne de yukarıdaki yedi önerinin hepsini benimsemektedir. Herhangi bir durumda, bu öneriler birbirinin alternatifidir. Ancak hepsi şu vurguyu ya da talebi kabul etmektedir: daha çok okul temelli, daha fazla beceri/yeterlik eğitimi, daha az eleştirel teori ve egaliteryanizm, daha kısa programlar, öğretmen eğitimine ve öğretime daha kolay erişim.

1.4.4. 'Merkezde Sol'

Bu grup, bazen az bazen çok olmak üzere, ideolojik oryantasyonları merkezin solunda olan bireyleri ve ağları kapsar.

Merkez solu oluşturan grup ve girişimciler, Britanya Eğitim Araştırmaları Birliği (BERA: the British Education Research Association), UCET, Jean Rudduck ve David Bridge tarafından koordine edilen "Öğretmen Eğitiminin Geleceği" 'Yazma Grubu (The Future of Teacher Training)' ve Ocak 1991'de 'Yaratıcı Projeler: Yeni Öğretmen Eğitimi için Tartışmalar' adlı yayını yapan oluşumlar tarafından kurulmuştur.

Britanya Eğitim Araştırmaları Birliği (BERA) öğretmen eğitimi araştırma grubunda Jack Whitehead, David Hustler, John Elliot, Jean Rudduck ve Dave Hill yer almaktadır. UCET çok sayıda olan üniversitedeki öğretmen eğitimcilerini birarada tutmaktadır. 'Öğretmen Eğitiminin Geleceği Grubu' iki gruptan da (Üniversite/Politeknik ve Yüksekokul) öğretmen eğitimcilerine açıktır ve "Yaratıcı Projeler Grubunun" yayını henüz yayımlamıştır (Hextall et al. 1991). Yazarlar dışında (Ian Hextall, Martin Lawn, Ian Menter, Susan Sidgwick ve Steven Walker), Colin Lacey, Dave Hill ve Geoff Whitty de nihai olarak olmasa da, dâhil olmuştur. Teori temelli ve yüksekokul temelli eğitime yönelik mevcut saldırılara karşı organize edilmiş direnişler, 1990 itibarıyla ortaya çıkmaya başlamıştır. Örneğin, UCET'in (1990) öğretmen eğitimine ilişkin basın açıklamasına bakınız. Eğitim Bakanı'nın öğretmen eğitimine ilişkin konuşmaları (Clarke, K. 1992b ve DES 1992a) ile lisansüstü PGCE derslerinin %80'inin okul temelli yapılmasını öneren İstişare Raporu, bir çok eleştirel tepkiyi de üzerine çekmiştir. Örneğiz; bkz. Adams, A. (1992), Elliott, J. (1992), Hodgkinson, K. (1992), UCET (1992), PCET (1992), Menter, I. (1992) ve Gilroy, D. (1992). Özellikle Menter ve Gilroy'un çalışmaları oldukça vurucudur.

Organizasyon olarak BERA ile UCET, belirli bir siyasal oryantasyona sahip değildir. Burada bahsedilen diğer iki gruptan daha heterojenlerdir. Fakat genel olarak 1989 ve 1990 BERA konferanslarındaki öğretmen eğitimi çalışmaları, hizmet öncesi öğretmen eğitimindeki Radikal Sağ gelişmelerine yönelik eleştirel ve yansıtıcı pratisyen modele karşı oldukça destekçiydi. Benzer şekilde 1990'da UCET basın bildirisi, Radikal Sağın (iki) 'öğretmen eğitimi' saldırılarına karşı sertti.

Bu çeşitli grupların açık niyetleri ve grup yayınları, kişisel politikaları ne kadar Sol da olsa, Soft Merkez'inkilerden çok da farklı değildir. Bazı durumlarda bu benzerlik, Radikal sağın öğretmen eğitime yönelik saldırılarına karşı çıkmadaki en küçük ortak payda politikasından türetilmektedir. Diğer durumlarda ise, -daha geniş destek, daha geniş çaplı ittifaklar sağlama umuduyla görüşlerin ilmlılaştırılması gibi- reformizmin başka boyutlarından da türetilmektedir.

Politik 'reformizm' ya da 'revizyonizm' altında yatan aleni sebeplerden dolayı benzeri girişimler hoş karşılanırken, statükonun savunusu veya mantığı olmaktan öteye gidememektedir- zira ne kadar değerli olursa olsun İşçi Partisi'nin 1991'e ait güncel iç tartışma dokümanlarında ve Aralık 1991'deki İşçi Partisi'nin öğretmen eğitimi ve yetiştirme üzerine politika dokümanında olduğu gibi, aleni ve apaçık bir şekilde toplumsal adalet ve eşitlik meseleleri ihmal edilmektedir. Bireysel ve toplu olarak bu ağlarda yer alan birçok yandaş ve aktivist benzeri meselelere oldukça adanmış olmakla birlikte, hizmet öncesi öğretmen eğitime ilişkin bu kaygıları kendi grup aktivitelerinde veya neon ışıkların altında değil, mumun titrek ışığının aydınlattığı yerlerde bile açık etmemiştir.

'Merkezde Sol' yazılarının bir örneği Ian Hextall, Martin Lawn, Ian Menter, Susan Sidgwick, ve Stephen Walker (1991) tarafından yazılan kitapçıktır. Birçok yazar bireysel olarak Radikal Sol ile özdeşleştirilmiştir. Bu kitapçıkta yazarlar, isabetli ve takdire şayan biçimde Radikal Sağın öğretmen eğitime yönelik saldırısını ve güncel hizmet öncesi öğretmen eğitimi gelişmelerini sol perspektiften tanımlayıp rasyonalize ederek değerlendirmişlerdir. Ancak kitapçık sınırlı eleştiri ve program önerebilmiştir. Kitapçığın 35 sayfasında yansıtmanın eleştirel alanının-sosyopolitik yansıtmanın- aleni gelişiminden kaçınılmaktadır. Kitapçığın tamamında "uygulama üzerine eleştirel düşünce" ile ilgili sadece tek bir cümle bulunmaktadır ve onun da beş ilkesinden (öğretmen eğitiminin temelini oluşturan eğitimin doğası ve amacı hakkındaki varsayımlar) yalnızca biri 'eleştirel teoriye' aittir.

Takdire şayan ve öz bir şekilde ifade edilen bu ilke şöyledir;

"Eğitim, topluma etkin katılımlarını arttıracak kavrayış ve becerilerle insanları güçlendirecek; insanların kimliklerini tanımlamalarını ve fark etmelerini, dünya hakkında eleştirel düşüncelerini ve dünyayı değiştirebilmelerini sağlayacak bir süreç olarak görülmelidir (Hextall, I. et al. 1991, s. 23)."

Bu ilke yazarların bireysel deneyimlerini ve perspektiflerini belirtmekle birlikte, onların ortak kitapçıklarında nasıl açığa çıktığını görmek güçtür. Yani oldukça önemli olan bu ilkenin (zorunlu olarak özgürleşimci egaliteryan üst anlatıdan doğmasa da) etkin, eleştirel ve yansıtıcı olan aktörü, aslında tam olarak gelişmemiştir; kitapçıkta belirsiz veya biçimsiz bırakılmıştır.

Kitapçığın hatırı sayılır bir değeri olsa da, aslında Soft Merkez tarafından yazılmış da olabilirdi.

Ancak Rudduck ve David Bridges tarafından toplanmış ‘Öğretmen Eğitiminin Geleceği Yazma Grubuna’ benzer yorumlar yapmak için fazla erkendir.

Bu grubun övgüyü hak eden amaçları şu şekildedir:

- Entelektüel, düşünen pratisyenler olarak öğretmenler; fiili olarak sürekli duyarlılık, zekâ ve yansıtıcılığa dayalı bir uygulama biçimi olarak öğretim: görüşlerini tanımlamak/ geliştirmek.
- Yükseköğretim kurumlarının tasarlanmış uygulamalara sağlamak zorunda oldukları ayırt edici katkıyı savunmak (aynı zamanda pratisyenlerin yükseköğretimle ortaklık içerisinde sürdürülen eğitimlere sağlayacağı ayırt edici katkıya değer vermek)
- ‘Saçma bir sağ’ tarafından yayılan bazı mevcut öğretmen yetiştirme söylemlerine ilişkin mitolojilere meydan okumak ve düzeltmek;
 - Mevcut öğretmen yetiştirmenin okuldaki fiili uygulamalarından tamamen kopmuş olması (bu grubun eğitimcilerle veya eğitimcilersiz, öğrencilerin okul temelli çalışmalara ne kadar zaman harcadıklarına dair bir fikirleri yok gibi görünüyor)
 - Pratisyen öğretmenlerin aday öğretmenlerin seçiminde, eğitiminde ve değerlendirilmesinde önemli bir rol oynamaması (tabii ki çoğu kurumda oldukça aktif bir rol oynamaktalar).
 - Öğretmen yetiştirme müfredatının büyük ölçüde öğretmen eğitimcilerinin ideolojik hevesleri tarafından belirlenmesi (CATE’yi ya da Bakanlığın şartlarını duymuş gibi görünmüyorlar).
- Aşağıdaki konular arasındaki düğümü çözmek:
 - Hizmet öncesi eğitimin karakteri ve yapısı;
 - Öğretmenlerin istihdamı ve meslekte tutulması;
 - Hizmet öncesi eğitimin nitelikleri ile çok sayıda öğretmenin görevleri arasındaki uyumsuzluk.
- Düşünme ve yaratıcı bir şekilde çalışma kapasitemizi göstermek için:
 - Hizmet öncesi eğitimin kalitesinin artırılması ve öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimlerinin sürdürülmesine dair yapılandırıcı yaklaşımlar geliştirilmek;
 - Hizmet öncesi eğitimi programlarına erişimi artırmak ve öğretmenlerin meslekte kalması ve kariyer hareketliliğinin sağlanması için etkili mesleki gelişim programlarına katkı sağlamak;
 - Uygun kariyer değişikliğini ve mesleki devamlılık için destekleyici eğitimi öğretmenlere sağlamak;
 - Ve pratisyen öğretmenlerle etkin ortaklıklar kurarak çalışılmak.

Yaklaşık on Politeknik ve Üniversiteden bu manifestoyu imzalayanlar çeşitli düzeylerde Ortanın Solu olarak değerlendirilebilirler.

Fakat Hextall/Lawn’ın “Yaratıcı Projeler (Imaginative Projects)” grubunda olduğu gibi işbirlikçi girişimleri aslında minimalisttir. Şüphesiz amaçları - o yüce amaçları- benimsediklerinin ve etkilerinin genişliğini ve derinliğini maksimize etmektir ancak grup olarak açık bir şekilde bırakın ‘dönüştürücü’ entelektüelleri, eleştirel yansıtıcılığın gelişimiyle bile ilgili değildir. Amaçları nihayetinde de başlangıcında da savunmacıdır. Proaktif unsurlara sahip ‘Yaratıcı Projeler’ kitapçığında farklı olarak, tepkisellerdir. Bu eleştiriyi yaparken bir çoklarının buna dâhil olduğunun oldukça farkındayım, ki bunun bir örneği de güçlü bir vurguyla aday öğretmenlerin ‘müfredata ve kendi alan(larının) pedagojilerine dair eleştirel bir anlayış’ geliştirmesi ve potansiyellerin değerlendirilmesi gerekliliği ile öğretmenlerin kendi öğretimlerindeki sosyal adalet problemleri hakkında yazan Donald McIntyre’dir(1990b). Hem birçok Rudduck/Bridges Öğretmen Eğitiminin Geleceği Yazma Grubu üyesinin hem de Lawn/Hextall “Yaratıcı Projeler”den Jean Rudduck ve Ian Menter gibi kişilerin, Radikal Sağın eğitim ve öğretmen eğitimini eleştiren önemli yayınları ve şemaları bulunmaktadır. Örneğin Rudduck (1989; 1990), Menter (1988) ve Crozier, Menter ve Pollard’ın (1990) çalışmalarına bakabilirsiniz.

Bu grup ve ağların işlevlerine yeni başladıklarının farkındayım. Fakat mevcut haliyle, bu beş amaç övgüye değer olsa da, Radikal değildir ve hatta net bir şekilde Sol değildir. Bu ‘Merkezde Sol’ ile “Soft Merkez” ajandası arasındaki tek fark, siyasi tarihte ve Öğretmen Eğitiminin Geleceği Yazma Grubunun bireysel politikalarındadır.

Burada vermek istediğim son örnek, 1991 Aralık ayındaki İşçi Partisi’nin öğretmen eğitiminin ‘Merkezde Sol’(İngiliz) programı, “Niteliğe Yatırım: İşçi Partisinin öğretmen yetiştirme ve eğitiminde reform yapma planı (Investing in Quality: Labour’s plan to reform Teacher education and training)”. Bu doküman öğretmen eğitimi öncelikli olarak okullarda konumlandırarak teoriden, eleştiriden arındıran mevuct (1992 ortası) Muhafazakâr önerilerden ışık yılı uzaktadır. İşçi Partisinin planları ise teorinin ve yüksekokulların hizmet öncesi eğitim içerisindeki rolünü desteklemekte ve öğretmen eğitimine yönelik ulusal çekirdek müfredat kapsamında fırsat eşitliği taahhütünde bulunmaktadır. Bu planlar her ne kadar hoş karşılanırsa da Muhafazakâr planlara zıttır ve Radikal, Eleştirel ya da Dönüşümsel değildir.

1.5. Öğretmen Eğitimi Üzerine Radikal Sol Söylemin Üç Tipi: Giriş

İngiltere gibi geç kapitalist toplumlarda öğretmen eğitimi üzerine Radikal Sol/Sosyalist/Neo-Marxist olmak üzere üç farklı söylem bulunmaktadır. Hillcole Grubunun öğretmenleri ve öğretmen eğitimcilerini “dönüşümcü entelektüeller” olarak savunmasının dışında, aşağıda yer alanların düzenlenmiş gruplandırmalardan ziyade analitik kategoriler olduğunu belirtmek gerekir. Radikal söyleme ait üç kategori şöyledir:

- Kapitalizmin daimi hayaleti ile mücadele için sınırlı bir alan olduğunu söyleyen sosyal yeniden üretimi/ determinist öğretmenler (bazı açılardan, John Smith);
- Sınıfta çoğulcu bir söylem içinde entelektüellerin ve öğrencilerin özerkliğine bağlı sınıf dışında dönüştürücü öğretmenler (Zeichner ve meslektaşları);
- Sosyal adalete ve egaliteryanizme olan inancı hem sınıf içinde hem de sınıf dışındaki eğitimini şekillendiren dönüştürücü entelektüeller ya da toplumun aydınları (örn. Giroux ve Aronowitz, McLaren gibi meslektaşları).

İlk olarak Henry Giroux’un Eleştirel teorisinde, Henry Grioux ve meslektaşlarının ayırt edici görüşlerini ortaya koyacağım. Bu kapsamda ‘dönüştürücü’ ve ‘toplumun’ aydınları kavramlarına; daha radikal teorilerin sınırlı özgürleştirici hedef sorunsallaştırmasına yönelik saldırılarına; bazı modernist ve post modernistlerin siyasal olarak sınırlayıcı ve zayıflatıcı liberal çoğulculuğa karşı saldırılarına; kendileriyle özdeşleşen farklılıkların eleştirilmeden kabulüne yönelik eleştirilerine; öğrenci deneyimleri ve ifadelerine; eleştirel ütopyacılık çağrılarına; öğretmenlerin dönüştürücü rolünü savunmalarına yer vereceğim.

İkinci olarak ‘Madison Okulu’ndan Kenneth Zeichner, Tom Popkewitz ve Dan Liston’ın Giroux Eleştirisindeki’, Giroux’un organik aydın kavramına ve görece önceden tasarlanmış siyasi projesiyle aydınları ve öğrenci özerkliğini sözde inkar edişine yönelik saldırıların altını çiziceğim.

Üçüncü olarak, John Smyth’in, birçok açıdan, hayran olunacak düzeyde etkili, açık ve bilgilendirici çalışmasını değerlendireceğim. Seçilen kelimeler kavgacı olsa da, (kendisi inkâr edecek de olsa) bazı açılardan kötümser sosyal yeniden üretimi Radikal Sol modele uyan çalışmadaki eleştiriye daha az kavgacı buldum. Burada asıl söylemek istediğim Symth’i üçüncü Radikal Sol modele; yani analiz ve eleştiride hayranlık verici, tonda kavgacı, Zeichner ve meslektaşlarının çoğulcu onotomist duruşlarına az bir sempati gösteren, fakat aynı zamanda organik aydınlar olarak öğretmenlerin eleştirel ütopyacı dönüştürücü eylemde bulunma ihtimaline ve bu eylemlerin etkili olma olasılığına karşı daha tedbirli olan anlayışın içine koyduğumdur.

1.6. Henry Giroux ve Meslektaşlarının (Stanley Aronowitz, Peter McLaren) Eleştirel Teorisinin ve Eleştirel Ütopyacı Dönüştürücü Entelektüel Radikal Sol Modellerinin Unsurları

Giroux(1991)’nin on yıl süren kitap üretimi sonunda çıkan en güncel kitabı ki Giroux (1985)’in ön çalışmasıdır, Stanley Aronowitz ile yazılmıştır.

Giroux'nun kitabı, öğretmenleri “dönüştürücü entelektüeller” olarak davranmaya çağırır⁴.

Dönüştürücü entelektüel;

“öğretimin anlam için ve güç ilişkileri üzerinden bir mücadele olduğunu ileri sürerek eğitim ve öğretimi siyasal alanın içine dâhil etmeye teşebbüs eden, entelektüel ve pedagojik uygulama biçimlerini gerçekleştiren kişidir. Dönüştürücü entelektüel rolünü üstlenen öğretmenler, öğrencilerine eleştirel aktörler olarak davranır, bilginin nasıl üretildiğini ve yayıldığını sorgular, diyalogu kullanır ve bilgiyi anlamlı, eleştirel ve nihai olarak özgürleştirici hale getirir.(H. Giroux ve McLaren, P., 1987)”

Giroux'nun genişlettiği dönüştürücü entelektüel kategorisi, siyasal ve pedagojik olan arasındaki karşılıklı ilişkiyi vurgular:

“Dönüştürücü entelektüeller kategorisinin merkezinde pedagojik olanı daha siyasal ve siyasal olanı da daha pedagojik kılmaya gerekliliği bulunmaktadır. Pedagojik olanı daha siyasal kılmak, hem anlamı belirleme mücadelesini hem de güç ilişkileri üzerinden mücadeleyi temsil ettiğini öne sürerek öğretimi siyasal alanın içine yerleştirmek demektir. Bu bakış açısından eleştirel yansıtma ve eylem, öğrencilerin ekonomik, siyasal, sosyal adaletsizliklerle mücadele için derin ve bağlayıcı bir inanç geliştirmelerine ve bu mücadelenin parçası olarak kendilerini daha da insanileştirmelerine yardım eden sosyal projenin temel parçası haline gelmiştir (Giroux, H.,1988, ss. 127-8).”

Diğer Radikal Sol ve Neo-Marxist analistlerle birlikte Giroux da, öğretmen eğitimi programlarının, toplumsal işlevi öncelikli olarak statükoyu sürdürmek ve meşrulaştırmak olan entelektüeller yaratmak üzere tasarlandığını ileri sürmektedir. Fakat karşı çıktığı şudur;

“solcu eğitimcilerin ... öğretmen eğitimini karşıt kamusal alanın bir parçası olarak tanımlayamayan ... ve toplumsal yeniden üretim mantığının içine sıkışıp kalmaya meyili... eleştiri dilinin... ötesine geçmemesi...: dillerinin karşıt hegemonya kavramını anlayamaması ve açıklayamamasıdır. (Giroux, H. 1988, pp.161-3)”

Giroux ve McLaren (1991, p.156) “doğrudan dönüştürmeye çabaladıkları toplumsal düzenin çelişkilerine odaklanmaktansa bu konu üzerinde alelade dolanan ortodoks radikal eğitim teorisyenlerini” eleştirmektedir. Onların karşı durdukları, aşırı derecede deterministik yeniden üretim teorileri olarak gördükleri şeydir. Giroux ve McLaren(1991, p. 157)’a göre:

“daha radikal birçok eğitim reformunun programa dair itici gücü, ‘gündelik problemler’ yaratmanın sınırlı özgürleştirici denetimi... Daha radikal kuramsallaştırmaların aşırı derecede bireyci, Avrupa merkezli ve yeniden üretimi gösteren eleştiri dili tarafından zincirlenmiştir ve radikal eğitimciler demokrasi mücadelesinin, daha geniş anlamda okulları demokratik kamusal alanlara dönüştürme mücadelesinin, öğretmenlerin yapısökümcü ‘ikili okumalarda’ uzmanlaşmasının önüne siyasal ve etik olanı koyduğunu kabul etmemiştir.”

Giroux ve McLaren “umut ve olasılığın radikal kavramlarını geliştiremeyenleri”, özellikle Dan Liston gibi anti-ütopyacı gördükleri kişileri eleştirdiler. “Yüksekokullar tarafından Bilimciliğin distopyan biçimine doğru ... bir eğitim vizyonu” sunarak Liston(1988)’u eleştirdiler. Radikal Solcu sosyal yeniden üretimcilere saldırdıktan sonra Giroux, aynı zamanda Zeichner ile özdeşleşen Radikal Sol Eleştirel teorisyenlerin çoğulcu otonomist ekolünü de eleştirdi. Giroux (1991, s.117) (‘Post-modern Education(Post-modern Eğitim)’ kitabında) kendini eleştirenlere şu şekilde karşı çıkmıştır;

“Eleştirel pedagoji, en kötü, öğretimi öğrencilerin yalnızca kendi deneyimlerini ifade etmelerini veya sahip olmalarını sağlayan... sıradan, sorunsuz bir kolaylaştırmaya, kendini doğrulamaya ve bireysel farkındalığa indirgeyen liberal demokratik geleneğe yakındır”. Öğretmenler için öğrencilerinin tarih, deneyim ve hikâyelerini eleştirel olmadan onaylamaları yeterli değildir... (zira bu) onları idealleştirme ve romantikleştirme riskini barındırmaktadır (Giroux, H. ve Aronowitz, 1991, s.130)”

⁴ Kültürel mücadele ve eğitimin dönüştürücü gücü kavramları Giroux (1983a, 1989a, 1989b); Aronowitz ve Giroux (1986); Giroux ve Aronowitz (1991), Giroux ve Simon (1988); Liston ve Zeichner (1987); Giroux ve McLaren (1987, 1989b); Sarup (1986, 1982); Cole (1988); Fernandes (1990)’te geliştirilmiştir. Bazılarının bakış açısına göre eğitim sistemini dönüştürme girişiminin etkileyici bir örneği ve analizi Stoer (1986)’da yer almaktadır. Stoer, Portekiz’deki 1974’ten ilk Anayasal Hükümetin kurulduğu 1976’ya kadar olan sol kanadın devrim dönemi ve okulların demokratik yönetimi (sıklıkla parti siyaseti platformları oluşturan adaylarla birlikte- okul yöneticilerinin okul personeli tarafından seçilmesi), MFA’nın Kültürel Dinamizasyonu Kampanyası (1974 Nisan devrimini gerçekleştiren sol kanat “Silahlı Kuvvetler Hareketi: MFA) gibi sosyalist reformları inceliyor.

Nihilistik olarak Baudrillard ve Lyotard ile özdeşleşen “tepkinin postmodernizmini” reddederken, Giroux aynı zamanda (liberal) ‘boş liberal bir çoğulculuk türünün yankı uyandıracığı biçimde farklılık kavramının demokratikleşmesi’ için postmodernizme de saldırdı; aradaki fark ise sıklıkla teorik olarak zararsız ve siyasal biçiminde ayrılmış ‘pastiş’ kavramına yüklendi’.

İngiltere eğitimi bağlamında benzer yorumlar, anti-ırkçılığa karşı olan çok kültürlük hakkında da yapılabilir; bu yorumlardan biri Hessari ve Hill (1989)’in ikinci bölümündedir (ne yazık ki sınıf aktivitelerinin geliştirildiği bölümde değil), biri de, örneğin Inner London Education Authority (1985b)’de geliştirmeye çalıştığım argümandır.

Çok-kültürlülük asimilasyonculuğun ileri seviyesi olarak tanımlanabilir fakat bu yeterli değildir. Giroux’nun (1991, p. 51) “farklılık” hakkındaki duruşu benzedir. ‘Farklılığın’ tek-kültürcü reddinin üzerinden ilerlemiş olmakla birlikte, ayrıştırmayan çoğulcu yaklaşım

“okuryazarlığın farklı formlarının olduğunu kabul etmek, hepsine eşit oranda ağırlık verilmesini önermek için (tam olarak ayırt edici ve eleştirel değildir). Aksine... farklılıklar, eş zamanlı olarak daha geniş demokratik bir kültürün parçası olarak faaliyette bulunmalarını sağlayacak koşullar oluştururken, insanların kendilerini kendi tarihleri içinde konumlandırmalarını sağlayacak kapasitelerle karşı ağırlık vermesi içindir. Okuryazarlık formlarının temsili yalnızca epistemolojik değil, aynı zamanda oldukça siyasal ve fazlasıyla pedagojiktir.”

Giroux (1991, s. 108) ve meslektaşları, öğretmenin politik ve dönüştürücü rolünün gerekliliğinde ısrarcıdır. Giroux Aronowitz ile birlikte şunları yazmıştır:

“Eğitim çalışanları, toplumsal yaşam, özgürleştirici topluluk ile bireysel ve toplumsal bağlılığın dilini ortaya koyan bir ahlaki birikimi ciddiye almak zorundadır. Ahlak üzerine söylem önemlidir... Bu eleştirel bir demokrasinin söylem ve ilkelerinin geliştirilmesi için öğrencilerin savaşıması ve mücadele etmesi amacıyla eğitilmesi gerektiğine işaret eder.”

Bu girişimde:

“eğitmcilerin, demokratik kamusal yaşamı baltalayan ideolojik temsiliyete ve güç ilişkilerine gittikçe meydan okuyan, -hem okul içinde hem de okul dışında- muhalefet alanlarını genişletmelerine olanak verecek olan toplumsal eleştiri, sivil cesaret ve kamusal katılım biçimleri aracılığıyla eğitim liderliğini yeniden tanımlama görevini üstlenmeleri gerekmektedir. (Giroux, H. and Aronowitz, S. 1991, s. 89)”

Giroux (1983c, ss.202-3) öğrencilerin gerçekte ne öğrenmeleri gerektiğini daha somut kavramlarla açıklamıştır.

“Öğrenciler yalnızca toplumun isteklerinin mevcut toplumla nasıl karşılaştırılacağını öğrenmemeli, öğrencilere aynı zamanda farklı toplumsal olasılıkları ve yaşama biçimlerini dile getirebilecekleri şekilde düşünmek ve davranmak da öğretilmelidir. Ancak, eğer sivil cesaretin gelişimi vatandaşlık eğitiminin özgürleştirici biçiminin temel zemini ise, o zaman bu bir şekilde netleştirilmesi gereken bazı pedagojik varsayımlara ve açıklamalara dayandırılmak durumundadır.

1. İlk olarak, öğrenme sürecinde öğrenci katılımının aktif doğası vurgulanmalıdır. Bunun anlamı; pedagojinin aktarım biçiminin öğrencilerin meydan okuyabildiği, katılım gösterebildiği ve öğrenme sürecinin biçimini ve özünü sorgulayabildikleri sınıf içi sosyal ilişkilerle değiştirilmesi gerektiğidir.
2. İkinci olarak, öğrencilere eleştirel düşünme öğretilmelidir. Elbette sınıf düzeyine bağlı olarak, öğrenciler her birinin hakikat iddiasına karşı farklı dünya görüşlerini yan yana koymayı öğrenebilmelidir.
3. Üçüncü olarak, muhakemenin eleştirel biçiminin geliştirilmesi öğrencilerin kendi tarihlerini sahiplenmeleri için, örneğin kendi biyografilerini ve anlam sistemlerini araştırmaları için, kullanılmalıdır. Yani, eleştirel pedagoji öğrencilere kendi düşüncelerini dile getirme, kendi deneyimlerini doğrulama fırsatı sunacak koşullar sağlamalıdır.
4. Öğrenciler, değerlerin insan yaşamının dokusunda nasıl saklı olduğunu, nasıl aktarıldığını ve insan varoluşunun niteliğine ilişkin olarak ne gibi faydalar sağladığını öğrenmelidir.
5. Beşinci olarak, öğrenciler kendi yaşamlarını etkileyen ve sınırlayan yapısal ve ideolojik güçler hakkında bilgi edinmelidir. Dennis Gleeson ve Geoff Whitty bu konuyla ilgili olarak sosyal bilgilerin rolünü analiz ederken şunlara değinmiştir:

Sosyal bilgilerin radikal kavramsallaştırması, hem okulda hem okul dışında sosyal süreçlerin birçok öğrencinin yaşam şansını etkilediğini ve sınırladığını kabul etmekle başlar. Sosyal Bilgiler dersinin yapabileceği şey, öğrencilerin kendi varsayımlarının daha fazla farkında olmalarına ve hayattan isteklerinin ne olduğunu ifade ederken bunları daha siyasal olarak telaffuz etmelerine yardımcı olmaktır. Bu da öğrencileri, sosyal dünyanın kendi isteklerine neden direndiğini ve isteklerini hayal kırıklığına uğrattığını, sosyal eylemin benzeri sınırlılıkları nasıl odağa aldığı aktif olarak araştırmaya yönlendirmektedir.

1.7. Madison Ekolünün Eleştirel Teorisinin Unsurları- Kenneth Zeichner, Tom Popkewitz, ve Sınıf İçindeki ve Dışındaki Politik Aktivizmin Çoğulcu Otonomist Eleştirel Analizinin Radikal Sol Modeli

Tom Popkewitz (1991, s.231), Giroux'nun "dönüştürücü entelektüel" kavramını eleştirmiştir. Popkewitz "araştırmacının doğrudan muhalif toplumsal hareketlere.... olan bağlılığını öne süren... ezen ve ezilenler arasındaki küresel dualizmi kabul eden popülist bilim adamları" kavramına karşı çıkmaktadır; "İlerlemecilik kategorisi, ezilen gruplarla özdeşleşmiş uygulamalara atfedilmiştir".

Popkewitz'in ve aslında Ken Zeichner'in Giroux gibi eleştirel teorisyen tasvirinin, Giroux'nun tezleri arasındaki temel zıt ilişkiler olarak gördükleri, kısa özeti şu şekildedir;

- bir taraftan önceden belirlenmiş amaçlarla siyasal bağlılık ve siyasal bir projenin pedagojisi; ile
- entelektüelin bireysel özerkliğinin demokratik gelişimi. "Entelektüelin katılımı sürekli olarak özerklik mücadelesi ile yan yanadır" (Popkewitz, T., 1991, s.241).
- bir entelektüel olarak öğrencisini dönüştürmek isteyen öğretmenin arzusuyla birlikte, siyasal proje ve bağlılıkla yüz yüze olan öğrenenin, öğrencinin bireysel özerkliğinin demokratik gelişimi

Dan Liston ile birlikte yazan Ken Zeichner (1987, s.25), aynı zamanda Giroux'nun açık politik projesini ve ajandasını da eleştirmektedir.

Üç yansıtma düzeyini ortaya koydukları ve birlikte yazdıkları Liston ve McLaren'in ana makalesindeki önermesi şudur; "Giroux ve McLaren'in öğretimi politize etme girişiminde hissettiğimiz, eğitimci olarak öğretmen ile siyasal aktivist olarak öğretmen arasındaki temel ayrımı bulanıklaştırmalarıdır."

Giroux'ya karşı Zeichner ve Liston şunu vurgular:

"Yansıtıcı öğretimin', öğretmen davranışlarındaki herhangi bir değişiklik ile eş anlamlı düşünülmemeyeceğini belirtmek oldukça önemlidir. Program, aday öğretmenlerin neyin olası olduğuna dair algularını değiştirecek şekilde kendileri ve çevrelerine dair farkındalık kazanmasına yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Burada umulan, geliştirilmiş algının ve 'kültürel okuryazarlığın' (Bowers, 1990) aday öğretmen eylemlerinde dışa vurulan 'yansıtıcılık' derecesine etki etmesi, daha yansıtıcı eylemlerin hem öğretmenler hem de öğrenciler için daha faydalı olmasıdır."

Şimdi yukarıda kategorize ettiğim sol eğitimciler arasındaki farklılıkları açmak istiyorum. Özellikle, temelde dönüştürücü entelektüeller olarak öğretmenlerin rolüyle ilgili olan Zeichner-Giroux argümanını irdelemek istiyorum. Liston ve Zeichner (1987, s.117-8) diğer eğitim, siyaset ve ekonomi reformlarıyla birlikte öğretmen eğitime yönelik daha eleştirel bir yaklaşımın 'daha demokratik ve adil bir toplum' yaratmaya yardımcı olacağına inanarak, devlet okullarında daha özgürlükçü eğitim uygulamaları oluşturmak amacıyla, kendilerini "öğretmen eğitimi için bu önemli rolle" özdeşleştirmektedir. Ancak sınıf içindeki siyasal aktivist öğretmen portresine karşı da uyarıda bulunmaktadırlar. "Toplumsal ve eğitimsel eşitsizlikleri" düzeltme arzusuyla motive olup.... 'yansıtıcı, eleştirel ve özgürleştirici programları' kendileri önermişken... tanım gereği, öğretmenlerin ahlaki eğitime yönelik yansıtıcı ve eleştirel yaklaşımın şu şekilde olması gerektiğine inanmaktadırlar:

"(Bu yaklaşım) çoğulluğu tanır ve gelecekteki öğretmenlerin yeterince eklemlenmiş ve makul oranda farklı ahlaki pozisyonları ayırt edebilmesine ve aralarında seçim yapabilmesine olanak sağlar... yansıtıcı ve eleştirel yönelimli öğretmen eğitimi programlarının amacı, kesinlikle ahlak telkini değil, eğitimsel hedeflerin ve alternatif eylem biçimlerinin yansıtıcı bakış açısıyla incelenmesidir (Liston, D. ve Zeichner, K. 1987, pp.121-2)."

(Giroux ve McLaren'ın) 'sınıf içerisinde sivil görüşlü eylem' konusunda oldukça ihtiyatlı olsalar da, Liston ve Zeichner (1987, ss. 124-5) 'öğretmen eğitimi programlarının eğitim koşulları ile öğretmenlerin işlerinin, öğretmen adaylarının seçilen hedeflerine nasıl ket vurduğunun incelemeye başlaması

gerektiğine' inanarak, bu eylemleri sınıf *dışında* teşvik etmektedir. Liston ve Zeichner (1987, ss. 133-4) öğretmen eğitimcilerinin daha agresif politik duruşunu sınıf içinde *değil*; öğretmen eğitimi programlarını etkileyen kaynak ve mükafatları dağıtan örgütlenmelerle ve aktörlerle 'ilişkili olarak', ve aynı zamanda öğretmenlere ve velilere okul müfredatı ve okul yönetiminde daha fazla kontrol verecek olan okulun demokratikleştirilmesi çabasında sergilemeleri gerektiğini savunmaktadır. Fakat Liston ve Zeichner, Giroux ile (McLaren ve Aronowitz ile) "programlardaki toplumsal ilişki ve pedagojik uygulamaların, öğretmen eğitimcilerinin okullarda oluşturmak istedikleri özgürleştirici uygulamaları yansıtmaması gerektiği' konusunda hemfikirdirler.

Liston ve Zeichner (1987, ss. 126-7) kendilerini "Öğretmen Eğitimindeki Radikal Gelenek" içerisinde konumlandırmaktadır. 'Öğretmen eğitimindeki hâkim ideolojilere ve uygulamalara meydan okuyan bağlılık ve ortak amaçlar dizisini' paylaşmaktadırlar ve 'hem eleştirel hem de özgürleştirici olan öğretmen eğitimi programları geliştirme girişiminde bulunmuşlardır.

Öğretmen eğitiminin radikal görüşü içindeki "kavramsal lenslerin ve teorik ilkelerin çeşitliliğine" dikkat çektiler.

Giroux ve McLaren ile olan tartışmalarını özetlemek gerekirse; sınıf içindekiler hariç yukarıdaki tanımlar, amaçlar ve öğretmen adaylarının, mevcut öğretmenlerin ve öğretmen eğitimcilerinin rolleri konusunda hemfikirdirler.

1.8. Radikal Sol Yeniden Üretimciliği- ve John Smyth'in Yeniden Üretimci Analizinin Eleştirisi

Bu bölümde, örneğin Bowles ve Gintis'in müteakiliyet teorisi, Althusser'in ideoloji kavramının maddi unsurları ve Bourdieu'nun kültürel yeniden üretimci modeli ile özdeşleşen ekonomik yeniden üretimci modele yönelik temel eleştirileri aktarabilmeyi umuyorum.

Benzer eleştiriler, Micheal Apple (1982) ve Geoff Whitty (1981) tarafından çalışılan Mike Cole (1990)'da ve Henry Giroux (1983b)'de oldukça açık ve nettir.

Akabinde ise John Smyth'in yeniden üretimci model içindeki geç kapitalist eğitim gelişmelerine dair sert ve isabetli analizinin bazı unsurlarını tespit etmeyi ve bu unsurları kritik etmeyi arzuluyorum. Öncelikle Giroux'dan alınmış olan yeniden üretim teorisinin oldukça kısa bir eleştirisini verelim.

Yeniden üretim teorisyenleri analizlerinde tahakküm fikrini aşırı derece vurgulamış ve öğretmen, öğrenci ve diğer öznelerin belirli bir tarihsel ve sosyal bağlamda hem kendi varoluş koşullarını yaratmak hem de bunları yeniden üretmek için nasıl bir araya geldiğine dair temel bir kavrayış sunmakta başarısız olmuştur. Daha spesifik olarak, öğretimin yeniden üretimci anlatıları, kendilerini sürekli olarak, tarihin toplumun üyelerinin arkasından yazıldığını vurgulayan Marksizmin yapısal-işlevselciliğine göre modellemiştir. Sınırlılıkları da içerecek şekilde insanların tarihi yazdığı fikri ise ihmal edilmiştir. Gerçekten de insan özneleri kendini yaratma, meditasyon ve direnç anlarına yer açmayan teorilerden genellikle 'kaybolmaktadır'. Bu anlatılar bizleri Orwellyan bir fanteziden fırlamış gibi gözükken bir öğretim ve tahakküm görüşüyle baş başa bırakır; okullar sıklıkla fabrika veya hapisane olarak görülür, öğretmenler ve öğrenciler benzer şekilde kapitalist sistemin mantığı ve toplumsal pratikler tarafından sınırlanmış adeta piyonlar ve figüranlar olarak hareket ederler.

"İnsan edimi ve direnç kavramının önemini anımsayarak yeniden üretimci teoriler, öğretimin baskılayıcı özelliklerine meydan okumak ve bu özellikleri değiştirmek için çok küçük bir umut vadederler. Okullarda mevcut bulunan çelişkileri ve mücadeleleri göz ardı ederek bu teoriler sadece insan edimini yok etmez, aynı zamanda farkında olmaksızın öğretmen ve öğrencilerin somut okul koşulları içinde incelenmemesi için bir gerekçe sunar. Böylece tahakkümün çeşitli yapısal ve ideolojik biçimlerinin varlığı ile bunların gerçek açılımı ve etkileri arasındaki belirgin farklılığın olup olmadığına karar verme fırsatını kaçırmazlar.

Oysaki yeniden üretim teorisyenleri neredeyse başı başına iktidarın ve baskın kültürün nasıl alt sınıf ve grupların rızasını kazandığına ve mağlup ettiğine odaklanırken, direnç teorileri bu grupların kültürlerine belirli bir düzeyde edimselliği ve yeniliği geri vermektedir. Bu bağlamda kültür, hakim toplum kadar grubun kendisi tarafından da oluşturulmaktadır. İster işçi sınıfı veya başkası olsun, alt kültürler yeniden üretim anlarına olduğu gibi kendinlerini üretim anlarına da katılır; doğaları gereği çelişkilidirler ve hem direnişin hem de yeniden üretimin izlerini taşırlar. Bu kültürler, sermaye ve okul gibi sermayenin kurumları tarafından şekillendirilen kısıtlar içinde biçimlendirilmiştir fakat içinde bu

gibi kısıtların bulunduğu koşulların işlevi okuldan okula, çevreden çevreye değişmektedir. Dahası kapitalist değerlerin ve ideolojilerin, gündemi belirlemede ne kadar güçlü olduklarına bakmaksızın, doğrudan başarılı olacaklarına dair asla bir garanti bulunmamaktadır. Stanley Aronowitz'in bize hatırlattığı üzere "Nihai analizde öznenin praksi, ön koşullar tarafından belirlenmemektedir; sadece olasılıkların sınırları önceden verilidir. (Giroux, H. 1983b)"

1991 yılında Bath Üniversitesinde gerçekleştirilen "Öğretmen Eğitiminin Yeniden Kavramsallaştırılması" konferansında sunduğu çalışmasında John Smyth, hem Radikal Sağ kanadın hem de Avustralya'da ve diğer geç kapitalist sistemlerdeki öğretimi uyumlaştırma stratejilerine sert ve değerli bir eleştiride bulundu. Smyth aynı zamanda mekân, direniş, öğretmen ve öğretmen eğitimcilerinin rolü, entelektüellerin rolü ve Radikal Sol söyleme ilişkin Radikal Solun kendi içindeki tartışmalarda yer aldı.

Bu tartışmanın tarafı olarak, argümanlarının bazı yönlerini eleştirmek isterim. Smyth (1991, s.2) için katılımcı, yerel olarak konumlandırılmış ve yansıtıcı yaklaşımların özü şu şekildedir:

"böylesi yerel girişimler gücün yeniden dağıtımına anlamına gelmez; aksine merkezi olarak belirlenmiş karar ve yönergelerin uygulanması üzerinde sınırlı bir keyfi kontrol teşkil ederler. Sonrasındaki yansıma, başkaları tarafından belirlenmiş amaçlara odaklanmanın bir aracı haline gelir; yani itiraz etme, tartışma ve bu amaçların doğasını belirlemenin aktif bir süreci değildir."

İngiltere'de kesinlikle, 1988 Eğitim Reformu Yasasını takiben İngiltere ve Galler için (yeni) Ulusal Müfredat'ın dayatılmasıyla, 1989 CATE kriterleri ile 1991 Ulusal Müfredat Konseyinin Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi belgesinin akabinde ve daha sıkı bir İngiltere ve Galler için Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Ulusal Müfredatı'nın etkin bir şekilde uygulamaya konmasıyla birlikte, direncin kapsamı, muhalif söylemin gelişimi ve yayılımı kısıtlandı. Smyth, bu değişimlerin sınırlandırıcı doğasına ilişkin iddialarında haklı. Fakat birçok yazar, teorik olarak, karşı-hegemonik eylem alanlarının nasıl devam ettiğini ortaya koymuş durumdadır. Örnek olarak Gramsci ve Giroux'nun bazı İngiliz öğretmen eğitimi bölümlerinin hükümetin müfredatla ilgili isteklerine nasıl karşı çıkabildikleri ve çıktıkları ile sistemin yeniden yapılandırılmasıyla fırsatları nasıl değerlendirdiklerini (Whitty, 1991b); bunun yanı sıra İngiliz Hükümeti'nin Yerel Okul Yönetiminin (Smyth'nin klasik yukarıdan yerelleşme örneği) parçası olarak okulun mali ve idari güçlerinin yeniden yapılandırılmasının, işçilerin öz yönetimi veya yerel işçilerin demokratik kontrolü gibi, nasıl farklı amaçlar için kullanılabileceğini açıkladıkları çalışmaları verilebilir (Hill, D.1991b).

Smyth (1991, s.25) öğretmenlere şu çağrıda bulunur:

"Öğrettiklerinizin gündelik boyutlarını daha geniş politik ve sosyal gerçekliklerle besleyerek bilinci ve süreçleri birbirine bağlayın çünkü ancak sonrasında işe yaramayan şeyler yüzünden kendi kendilerini suçlamaktan vazgeçecek ve nedenselliklerinin daha uygun olarak toplumsal adaletsizlikte ve toplumun bariz adaletsizliklerinde yatıyor olabileceğini görecekler."

Smyth (1991,s. 29) çalışmasında 'sosyal, kültürel ve siyasal yansıma' söyleminin geliştirilmesine açıkça katkıda bulunur, fakat özgürleşme ve çağdaş radikal söylemin diğer temel kavramlarını vurgulayan 'radikal' söylem konusunda oldukça temkinli ve kayıtsızdır. Ve Smyth (1991) Nash'in bana kalırsa gereğinden fazla negatif ve karamsar görüşünü onaylayarak şunu alıntılar;

"bu kavramlar asla gerçekleştirilebilir ve yerel programlara bağlı olarak somut siyasal dönüşüm tartışmalarına referansla dile getirilmedi; pratikte hiçbir işlevi olmayan yine de ihtiyaç duymak için ortaya koyanlar tarafından kullanılmak üzere havada süzülen bir ilham retoriği olarak kullanıldı."

Bu tutuma karşı dört boyutlu bir eleştiri yapmak istiyorum;

- İlham retoriği
- Kitleselleşme retoriği
- Dönüştürücü retorik ile siyasal programların bağlantısı ve
- Entelektüalizmin geçerliliği.

İlk olarak, ilham retoriği duygusal bütünleşme, heyecanlandırma ve motive etme açısından herhangi bir siyasal/ideolojik/eğitim projesi için başlı başına değerli bir işleve sahiptir. Bu bağlamda ideolojinin duygusal alanla ilişkili olduğunu söylemek, ideolojinin duyguların siyaseti içinde işlediğini anlamak zorunda olduğumuzu söylemektir - "hem olanak sağlayan hem de özgürleştirici mücadeleyi sınırlandıran

isteklerin yapısı” (Giroux, H. Ve McLaren, P., s.190). Kendi yazdıklarından bazıları da kesinlikle retoriğin kayıt altına alınması içindir.

Eleştirel olmayan teori düzeyinde Benjamin Bloom entelektüel gelişimin duyuşsal ve bilişsel alanını birleştirir ve bu, heyecan, esriklik, zevk halindeki bir beden durumu ve ekstra adrenalini üretimini birbirine bağlayan –ki bu bilişsel mesajlı haz psikolojisi ve fizyolojisidir- büyüleyici özellik siyasetinin siyasal bilimlerdeki analizinin klışesidir.

İkinci olarak, ilham retoriğinin kitleselleştirmede, belirli bir kitleyi ‘ihtiyaç duyulması için bu şekilde oluşturuldu’ veya ‘ihtiyaç olduğunu hissettirecek bir arzu oluşturması için bu şekilde oluşturuldu’ noktasına getirmede önemli bir işlevi bulunmaktadır.

Bu çalışmanın giriş bölümünde Radikal Sağın üç farklı kitle için üç farklı söylem düzeyini kullanmadaki başarısına değinilmişti- Radikal Sağın kendi ilham retoriğinin kelime haznesi ve kavramlarıyla birlikte (Looney Solu, okullar, ‘öğretmen eğitimi’ ile ilgili), alaycı bir söylemin kelime haznesini ve kavramlarını kitleselleştirmek ve yaymak için her biri birbirine tepki gösteren ve birbirinden beslenen bu üç farklı kitle akademi, üç farklı düzeydeki basın (elit, ortakültürlü ve popüler basın) ve Parti politikasıydı.

Üçüncüsü; böylesi özgürleştirici kavramların genellikle gerçekleştirilebilir yerel siyasal programlara bağlı olmadığı doğru olsa da, bu kavramların ‘asla’ bu şekilde ifade edilmediğini iddia etmek, gelişigüzel bir yazım veya gelişigüzel ve yetersiz bir bilgilendirme. Henry Giroux’dan etkilenen “Keep Strong” hareketi ve Chicago’daki Chicago Grand Network belgesi (1987), Giroux’un teori ile somut ve popülerleştirilen yerel eylem ve programları birleştirdiği örneklerden biridir (ILEA 1984, ILEA 1985b).

İç Londra Eğitim Otoritesi (Inner London Education Authority)’nin işçi sınıfı çocukların başarı düşüklüğüyle mücadele etmeyi amaçlayan iki temel raporu, Improving Secondary Schools (Ortaöğretimin İyileştirilmesi- Hargreaves Raporu) ve Improving Primary Schools (İlköğretimin İyileştirilmesi Thomas Raporu), ile Nambiya’daki SWAPO eğitim politikasında da olduğu üzere, 1974-1976 Portekiz Devrimci Hükümetlerinin çeşitli anti-elitist, anti-hiyerarşik eğitim reformları özellikle Palolo Freire gibi eğitimcilerle dayandırılmış ve etkileri altında kalmıştır; bunlar radikal söylemin gerçekleştirilebilir yerel siyasal programlara bağlı somut siyasal dönüşüm tartışmalarına referansla oluşturulmuş özgürleştirici ve mobilize edici kavramların bazı örnekleridir. Aslında bunlar yalnızca en çok bilinenleridir (ki buna 1917 Rus Devrimini takip eden hizmet öncesi öğretmen eğitimi reformu da eklenebilir).

Aynı zamanda bunlara sadece özgürleştirici retorikten ilham alan binlerce kişinin, yüz binlerce entelektüel grubun, okul öğretmenlerinin, öğretmen eğitimcilerinin, radikal okul yöneticilerinin, siyasi militanların ve aktivistlerin, yerel sosyalistlerin emekleri değil, yerel siyasal programlarda iş birliği yapan veya bu programları geliştiren ve bazı durumlarda gerçekten bu programları uygulamaya koyan ve etkinleştirenler de eklenmelidir. (O kadar etkinlerdir ki, bazı durumlarda üzerinde çalıştıkları yapılar öfkeli ve endişeli Muhafazakâr merkezi hükümet tarafından lağvedilmiş, yeniden uyarlanmış, cezalandırılmış veya etkisiz hale getirilmiştir- örneğin 1990’da İç Londra Eğitim Otoritesi’nin feshedilmesi ile yerel eğitim otoritelerinin güçlerinin sınırlandırılması ve azaltılması).

Benzer bir örnekte Hilcole Group (1991)’un kolektif olarak geliştirilmiş ve, Radikal Sol’un teorik analizini sınıf uygulamalarıyla birlikte ulusal ve yerel siyasetin yeniden yapılandırılmasını ilişkilendirmeyi hedefleyen yeni Eğitim Yasası önerisi dahil olmak üzere, öneri dizileri eleştirilmiş kitabıdır; Hill (1991a) , D. Hill’in (Ed. 1992) yaptığı gibi, bir dizi politika önerisini eleştirel Radikal Sol teoriyle ilişkilendirme girişiminde bulunulmuştur.

Nash ve Smyth’e yönelik dördüncü eleştirim, böylesi ifadelerin bildiğim kadarıyla ya deneyimde ve ifadeyle proleteryanizmi ayrıcalıklı tutan değil aşırı derecede ayrıcalıklı tutan ‘işçilik’ten doğmuş, ya da basitçe, örneğin halk aydını olmadan, havalarda uçan, siyasal bir projeye etki etmeye veya projede yer almaya çalışmaksızın eleştirmek veya teorize etmek isteyen entelektüel öncülerin veya entelektüellerin bir seri talihsiz deneyiminden doğmuş açık anti-entelektüelizmidir. Smyth ve Nash’inki gibi bir eleştiri pek çok durumda geçerli olmakla birlikte, gündelik endişelerden ve gündelik hayatın mecburiyetlerinden kopmuş fildişi kulesi teorisyenlerine benzer entelektüellerin varlığını doğrulamaya gitmektedir (Giroux, H. ve P. McLaren, 1987, s.61).

1.9. İngiliz Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitiminin İhtiyacı: Bir Radikal Sol İdeolojik Perspektifi

Radikal Solun eleştirisi ve önerileri bütünüyle Merkezden ve Radikal Sağdan farklıdır. Radikal Sol okul içinde/temelli hizmet öncesi öğretmen eğitimini ve baskın bir okul temelli hizmet öncesi öğretmen eğitimini reddeder. Eleştirel yansıtmayı, sosyal adaleti ve egaliteryanizmi saf dışı bırakmaya veya başka bir şeyle yer değiştirmeye çalışan saldırıları, karşıt teorileri reddeder. Bunun yanı sıra radikal sol hizmet öncesi öğretmen eğitiminde reform yapılmasını kabul eder. Ancak, örneğin hizmet öncesi öğretmen eğitiminde artan okul odağı veya ulusal müfredat oluşturulmasının gerekçeleri ile önerdiği uygulamalar, Radikal Sağ ve Merkez pozisyonlarındakinden farklıdır. Zira hepsi farkı ideolojik perspektiften gelmekte ve hepsinin farklı amaçları bulunmaktadır.

Hizmet öncesi öğretmen eğitiminin dayanması gereken temeller şunlardır:

- Tamamen ya da baskın bir okul temelli öğretmen eğitimine direnç; örneğin yükseköğretim temelli modelin sürdürülmesi;
- Eğitim ve öğretimin sosyo-politik, ekonomik, ideolojik ve kültürel bağlamlarının açık edildiği öğretim ve öğrenmeye ilişkin makro ve mikro teorilerin geliştirilmesi;
- Kendinin ve diğerlerinin teori ve pratiğini ilişkilendirebilen ve eleştirebilen etkili, becerikli sınıf öğretmenlerinin yetiştirilmesi;
- Eleştirel “dönüştürücü entelektüeller” ve demokratik katılımcı profesyoneller olarak öğretmenler ile sorgulanmış ve eleştirel bir kültürel çeşitliliğe (sosyal sınıf, ırkçı, toplumsal cinsiyet, cinsiyet) ve radikal demokratik egaliteryan politik projelere dayanan belirli bir sosyal adalet ahlakına bağlı yurttaşlar olarak öğretmenler yetiştirilmesi.

Bu hususlar, genel ve belirsiz ‘yansıtıcı pratisyen’ kavramının belirli bir görünüşünü yansıtmaktadır. Ayrıntılandırıldığı üzere, ‘demokratik’ veya ‘toplum katılımı’ terimlerinde olduğu gibi bu kavram, Birleşik Devletler’de ve İngiltere’de oldukça farklı yorumlara açıktır. Son husus ise ‘yansıtıcı pratisyen’ şemsiye teriminin ötesinde, artırılmış, siyasal kesinliği yaratma teşebbüsüdür ve özellikle de Henry Giroux ve meslektaşlarının çalışmalarına dayandırılmıştır.

Çok sayıda hizmet öncesi öğretmen eğitimi programı yukarıdaki ilkelere ya da en azından ilk üç ilkeye, Zeichner’in yansıtmasının ikinci ve üçüncü düzeyine, dayandırılmaya çalışılmaktadır.

Bu pozisyon, birçok güncel kitap ve makalede yer alan, bazı eleştirel hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarında ortaya çıkmaktadır. Örnek olarak Clay, Cole ve Hill’in (1990), Cole, Clay Hill’in (1991), Mike Cole’un (1990) kitabının içindeki Cole, Clay ve Hill’in çalışmalarıyla birlikte, Warwick Üniversitesindeki bizim ve diğerlerinin neden belirli inançlara ve değerlere sahip olduğumuzu ve bizim ve diğerlerinin neden bazı şeyleri belirli şekillerde yaptığımızı keşfetmeye başlamamız için kişisel deneyimlerin ve kavrayışın ideal bir zemin sunduğu fikrinden hareketle, biyografik hayat hikâyeleri üzerine kurulu Edebiyat Fakültesi Lisansını ve Nitelikli Öğretmen Statüsünü açıklayan Troyna ve Sikes (1989)’ın çalışmaları gösterilebilir. Diğer iki program D. Hill’in (1989) çalışmasında ortaya konmuştur. ‘Okullar ve Toplum’ (1988-89), West Sussex Yükseköğretim Enstitüsü Eğitim Fakültesi Lisansında 60 saatlik zorunlu üçüncü yıl dersi, ‘Öğrenmenin Bağlamı’(1987-89) ise Brighton Politeknik’in Eğitim Fakültesi Lisansında 20 saatlik seçmeli Birinci ve İkinci yıl dersleri arasına konmuştur. Sheffield Üniversitesi’ndeki PGCE programı yansıtıcı, eleştirel öğretmen formasyonuna inovatif bir yaklaşım geliştirmiştir ve bu yaklaşım Rudduck, J. ve Wellington, J. (1989)’da açıklanmıştır.

Bu gibi programlar, açıkça İngiliz öğretmen eğitimine yönelik anti-teorik ve anti-eleştirel saldırılarla mücadele girişimleridir. Troyna ve Sikes’in sözcükleri ile ifade edersek (1990):

“Okullarımızda öğrencileri sadece birer görevli olmaları için çalıştırmak yerine daha yaratıcı ve diyebiliriz ki eleştirel roller almaları için eğitmek, tam olarak şu anki konumuzun özüdür. Ancak hizmet öncesi eğitim programlarını bütünüyle bırakıp dizginleri pratisyen öğretmenlerin eline mi vermeliyiz? Sanıyoruz ki hayır.

Araştırma bulguları pek çok öğretmenin, bilinçli ya da değil, ırkçı, cinsiyetçi, ayrımcı olması bakımından resmi ve gayri resmi müfredatın organizasyonu, uyumu ve aktarımıyla ilgili önemli kararlar almaya devam ettiğini gösteriyor. Dolayısıyla bu uygulamaların sistematik olarak yeniden üretildiği öğretmen eğitimi/yetiştirme sistemine boyun mu eğmeliyiz? Yoksa bunun yerine, kesin gözüyle bakılan varsayımları eleştirel bir şekilde yansıtan öğretim kuvvetlerini tekrar-hizmet dersleriyle donatarak mı geliştirmeliyiz- ki bu öğrenciler, öğrencilerin ilgi ve becerilerine ilişkin yaygın

inanişımıza itiraz etmek için gerekli sebepleri verebilecek ve nihai olarak gelecek kuşakları etkileyebilecektir-? Kısaca, öğrencilerimizi uygulamalarında birer entelektüel olmaya teşvik etmemeli miyiz?"

2. Sonuç

Bu makalenin oldukça kısa bir sonucu bulunmaktadır. O da şudur ki Radikal Sağ hükümetlerinin yönetimi altında medya saldırmakta, öğretimin ve öğretmen eğitiminin ideolojik devlet aygıtlarının kontrolünü güçlendirmek ve ayrıca hegemonya kurmak ve uyarlamak için teşebbüste bulunmaktadır; Sol ise, bazı istisnalar hariç ideolojik savaş alanını terk etmiş ve 'Merkezde Sola' geçmiştir. Ve bu İngiltere'de -1970 ve 1980'lerin kültürel ve eğitimsel ilerlemelerinden bir geri çekilme olan- boş bir liberal ilerlemecilik ve eleştirel olmayan çoğulculuk ile yapılan ittifakta dönemin tedbirli solcuları, eğitimcileri ve ideologları için de geçerlidir. Bu, önermiş olduğum Radikal Sol kuramsallaştırmasının mevcut bazı anti-dönüştürmecî unsurları ve Birleşik Devletler'deki öğretmen eğitimi programlarındaki dönüşüm için de geçerlidir. Zira bir taraftan yeniden üretimci negativist pesimizme geri dönüşü, diğer taraftan da bazı post-modern teorisyenlerin negativist nihilizmini yansıtmaktadır.

Bu makale hem geç kapitalist ekonomilerdeki Radikal Sol tarafından ve bu Radikal Sol içinde proaktif bir tartışma başlatılması için çağrıda bulunmaktadır. Fakat bundan fazlası da mevcuttur. Bu makale liberal çoğulcular (Sağ, merkez ve Merkez sol) ile Radikal Sağ ideolojileri ve programları doğrudan ilişki kurmaya davet etmektedir.

Ve son olarak, bu çalışma Radikal Solun eleştirel teorinin sosyal adaleti ve egaliteryanizmi üzerine kurulu öğretmen eğitimi programlarını ve öğretimini savunmaya, yaygınlaştırmaya ve geliştirmeye çağırılmaktadır.

Kaynaklar

- Adams, A. (1992, 20 March). Training plan comforts the real enemy. Letter. Times Educational Supplement. London
- Adams, A. & Tulasiewicz, W. (1989, 13 October). Which way the PGCE? Times Educational Supplement. London.
- Alexander, R, Rose, J. & Woodhead, C. (1992), Curriculum organisation and classroom practice in primary schools: A discussion paper. London: Department of Education and Science.
- Apple, M. (1982). Education and Power. London: Routledge, Kegan Paul.
- Apple, M. (1989a). Critical introduction: Ideology and the state in educational policy. In Dale, R The State and Education Policy. Milton Keynes: Open University Press.
- Apple, M. (1989b). How Equality has been redefined in the conservative restoration. In Secada, W. Equity in Education. London: Falmer Press.
- Aronowiz, G. & Giroux, H. (1986). Education Under Siege: The Conservative, Liberal and Radical Debate Over Schooling. London: RKP.
- Baker, R (1989). PGCE courses show up faults of articulated scheme. Times Educational Supplement. London.
- Ball, S. (1990). Markets, Morality and Equality in Education. Hillcole Paper No. 4. London: The Tufnell Press.
- Barrett, E. et al. (1992). Initial Teacher Education in England and Wales: A Topography. London: Goldsmith's College (Interim Report of the Modes of Teacher Education Project).
- Bassey, M. (1991, 29 March). All right in theory, but short on time. Times Education Supplement. London.
- Beardon, T., Booth, M., Hargreaves, D. Reiss, M. (1992). (1992). School-led initial training: The way. forward. Cambridge Education Paper No. 2. Cambridge: Cambridge University Department of Education.
- Bocock, J. (1991). Quality Teacher Education: Reflection on a Decade. Assessment and Evaluation in Teacher Education, 16(1).
- Boyne, R. & Rattansi, A. (1990). Post Modernism and Society. London: Macmillan.
- Booth, M., Furlong, J. & Wilkin, M. (1990). Partnership in Initial Teacher Training. London: Cassell.
- Boyson, R (1990, 25 February). Teachers should be trained on the job and not in ivory towers. Observer. Chicago Common Ground Network, (1987, November-December). Keep strong. Chicago Common Ground Network.
- Chitty, C. (1989). Towards a New Education System: The Victory of the New Right. London: Falmer Press.
- Clarke, K. (1992a, 26 January). Education's insane Bandwagon finally goes into the ditch. The Sunday Times. London.
- Cole, M. (1988). Bowles and Gintis Revisited: Correspondence and Contradiction in Educational Theory. London: Falmer Press.
- Cole, M. (1990). Education for Equality: Some Guidelines for Good Practice. London: Routledge.
- Cole, M. (1992, 18 February). Winding up the studies business. The Guardian. London.

- Cole, M., Clay, L and Hill, D. (1991). The Citizen as 'individual' and nationalist or as 'social' and internationalist? What is the Role of education? *Critical Social Policy*, 0(3).
- Clay, J., Cole, M. & Hill, D. (1990, Summer). Black Achievement in Initial Teacher Education - How do we proceed into the 1990's. *Multicultural Teaching*, 8(3).
- Cowens, R (1990). *Teacher Education: A Comparative View*. In Graves, N. *Initial Teacher Education: Policies and Progress*. London: Institute of Education University of London.
- Craft, M. (1990). Charting the Changes in Teacher Education. *Cambridge Journal of Education*, 20(1).
- Crozier, G., Menter, I. & Pollard, A. (1990). Changing Partnership. In Booth, M., Furlong, J., & Wilkin, M. *Partnership in Initial Teacher Training*. London: Cassell.
- Daily Mail. (1992,6 January). At the Chalk Face. (Editorial) Daily Mail. London.
- DENI (Department of Education, Northern Ireland. (1991). *Teachers for the 21st Century: A Review of Initial Teacher Training*, Consultative Paper.
- Bangor, N. Ireland: DENI. DES. (Department of Education and Science) (1989a). *The Education (Teachers) Regulations 1989. Circular 18/89 (on Licensed Teachers)*. London: HMSO.
- DES. (Department of Education and Science) (1989a). *Future Arrangements for the Accreditation of course of Initial Teacher Training, A Consultation*. London: HMSO.
- DES. (Department of Education and Science) (1989b). *Initial Teacher Training: Approval of Courses. Circular 24/89*. London: HMSO.
- DES. (Department of Education and Science) (1989c, 27 June) *Articled Teacher Pilot Scheme: Invitation to Bid for Funding*. London: DES.
- DES. (Department of Education and Science) (1989f, 27 June). *New 'On the Job' Teacher Training Scheme for Graduates*. DES Press Release. London: DES.
- DES. (Department of Education and Science) (1989g, November). *TASC (Teaching as a Second Career) pamphlet on the Articled Teacher Scheme, 1st edition*. London: DES.
- DES. (Department of Education and Science) (1991a, 4 December). *Primary Education. A statement by the Secretary of State for Education and Science, Kenneth Clark*. London: DES.
- DES. (Department of Education and Science) (1992b). *Reform of Initial Teacher Training. A Consultation Document*. London: DES.
- Elliott, J. (1992, 7 January). *Defeat the Defeatists: Surrender is the Wrong Response to Kenneth Clarke's Training Proposals*. *Times Educational Supplement*. London.
- Fernandes, J. (1990). *Reflexões Sobre o Ensino da Sociologia da Educação 110 Formação de Professores*. Paper presented at the 1st International Sociology of Education Conference, Faro, Portugal.
- Gilroy, D. (1992). *The Political Rape of Initial Teacher Education in England and Wales: a JET rebuttal*. *Journal of Education for Teaching*, 18(1).
- Giroux, H. and Aronowitz, S. (1991). *Post-Modern Education: Politics, Culture and Social Criticism*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Giroux, H. (1983a). *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*. London: Heinemann.
- Giroux, H. (1983b). *Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis*. *Harvard Educational Review*, 53(3).
- Giroux, H. (1989a). *Teachers as Intellectuals: Towards a Critical Pedagogy of Learning*. Massachusetts: Bergin and Garvey.
- Giroux, H. & McLaren, P. (1987). *Teacher Education as a Counter-Public Sphere: Notes Towards a Redefinition*. In Popkewitz, T., *Critical Studies in Teacher Education*. London: Falmer Press.
- Giroux, H. & McLaren, P. (1989a, August) *Teacher Education and the Politics of Engagement: The Case for Democratic Schooling*. *Harvard Education Review*, 56(3).
- Giroux, H. & McLaren, P. (Eds.). (1989b). *Critical Pedagogy, State and Cultural Struggle*. New York: State University of New York Press.
- Giroux, H. & McLaren, P. (1991). *Radical Pedagogy as Cultural Politics: Beyond the Discourse of Critique and Anti-Utopianism*.
- Giroux, H. & Simon, R. (1988). *Schooling, Popular Culture and a Pedagogy of Possibility*. *Boston University Journal of Education*, 170(1).
- Gordon, A. (1991, 5 May). *Brave New Breed Learn Their Schoolroom Skills on the Job*. *The Mail on Sunday*. London.
- Graves, N.J. (Ed.). (1990). *Initial Teacher Education: Policies and Progress*. London: Institute of Education, University of London.
- Hargreaves, D. (1989a, 6th October). *Judge radicals by results*. *Times Educational Supplement*. London.
- Hargreaves, D. (1989b, 8th September). *Out of B.Ed. and into Practice*. *Times Educational Supplement*. London.
- Hargreaves, D. (1989c, 3rd November). *PGCE assessment fails the test*. *Times Educational Supplement*. London.
- Hargreaves, D. (1989d, 1st December). *Looking at a model of health*. *Times Educational Supplement*. London.
- Hargreaves, D. (1989e, 14th April). *Merit and Market*. *Times Educational Supplement*. London.
- Hargreaves, D. (1990a, 21st September). *Remission on a Life Sentence: Flexibility is the key to Teacher Training*. *Times Higher Education Supplement*. London.

- Hargreaves, D. (1991, Autumn). Debate Section: The Education and Training of a Profession. (NUT) Education Review, 2(2). London: National Union of Teachers.
- Hargreaves, D. (1992, 17 January). On the right tracks: The Education Secretary's teacher training reform should be welcome. Times Higher Educational Supplement. London.
- Hessari, R. & Hill, D. (1989). Practical Approaches to Multi-Cultural Learning and Teaching in the Primary Classroom. London: Routledge.
- Hextall, I., Lawn, M., Sidgwick, S. & Walker, S. (1991). Imaginative Projects: Arguments for a New Teacher Education. London: Goldsmiths' College, University of London.
- Hill, D. (1989). Charge of the Right Brigade: The Radical Right's Attack on Teacher Education. Brighton: The Hillcole Group/Institute for Education Policy Studies.
- Hill, D. (1990). Something Old, Something New, Something Borrowed, Something Blue: Teacher Education, Schooling and the Radical Right in Britain and the USA. London: Tufnell Press.
- Hill, D. (1991a). What's Left in Teacher Education: Teacher Education, the Radical Left, and Policy Proposals. London: Tufnell Press.
- Hill, D. (1991b, Autumn 1990/Spring 1991). Local Management of Schools. New Socialist. London: The Labour Party.
- Hill, D. (Ed.). (1992a). What Should Teachers Learn: Ideology, Conformity and Conservative Proposals for Teacher Education and Training. Brighton: Institute for Education Policy Studies.
- Hill, D. (1992b). Kenneth Clarke and the Destructive 'Reform' of Teacher Education – Why it's happening, why it shouldn't, and what should happen. In Hill, D. (Ed.). What Should Teachers Learn?: Ideology, Conformity and Conservative Proposals for Teacher Education and Training. Brighton: Institute for Education Policy Studies.
- Hillcole Group (1991). Changing the Future: Redprint for Education. London: Tufnell Press. Hillgate Group (1986). Whose Schools? A Radical Manifesto. London: Hillgate Group.
- Hillgate Group (1987). The Reform of British Education - From Principles to Practice. London: The Claridge Press.
- Hillgate Group (1989). Learning to Teach. London: The Claridge Press.
- HMI (1991). School-based Initial Teacher Training in England and Wales: A Report by HM Inspectorate. London: HMSO.
- Hodgkinson, K (1992,31 January). Sticking with the Traditional route. Times Educational Supplement. London.
- Hugill, B. (1992,5 January). Why Mr Clarke Has Got It All Wrong. Observer. London. ILEA (Inner London Education Authority) (1984). Improving Secondary Schools. The Hargreaves Report. London: ILEA. .
- ILEA (Inner London Education Authority) (1985b). Race, Sex and Class, 1, London: ILEA
- Jones, K (1989), Right Turn - the Conservative Revolutionary Education? London: Hutchinson,
- Knights, C. (1990). The Making of Tory Education Policy in Post-War Britain 1950-1986. London: Falmer Press.
- Lawlor, S. (1990a). Teachers Mistaught: Training in theories or education in subjects? London: Centre for Policy Studies.
- Lawlor, S. (1990b, 11th June). Something is Wrong in the Classroom. Daily Telegraph. London.
- Lightfoot, L. (1991a, 3 March). School that Fails its Children. TheMail on Sunday. London.
- Lightfoot, L. (1991b, 10 March). Clarke Orders Probe at Culloden. theMail 011 Sunday. London.
- Liston, D. (1989). Capitalist Schools: Explorations and Ethics in Radical Studies of Schooling. New York: Routledge, Chapman and Hall.
- Liston, D.P. & Zeichner, KM. (1987a, Nov-Dec). Reflective Teacher Education and Moral Deliberation. journal of Teacher Education, pp. 2-8. (Referred to by Rosen et al. 1990).
- Liston, D.P. & Zeichner, KM. (1987b). Critical Pedagogy and Teacher Education. Boston University Journal of Education, 169(3).
- Lodge, B. (1991,29 March). Trainers braced for shunt into classroom. Times Educational Supplement. London.
- McIntyre, D. (1990b). Ideas and Principles Guiding the Internship Scheme. Paper delivered at UCET Conference, London.
- McLaren, P. (1986). Schooling as Ritual Performance. London: Routledge.
- McLaren, P. (1989). Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy and the Foundations of Education. New York and London: Longman.
- Maguire, M. (1991,11 May). Teacher Education. Paper given to the Socialist Movement Education Group Conference, Education After the Tories, London.
- Massey, R. (1991a, 21 March). Stand up to Trendies: Teachers must fight theories harming pupils, says Minister. Daily Mail. London.
- Massey, R. (1991b, 30 April). Forget the theory, just teach us to teach. Daily Mail. London.
- Massey, R. (1991c, 21 May). Forget the theory, just teach us to teach. Daily Mail. London.
- Massey, R. (1992,4 January). Training Shake-up to beat college trendies. Daily Mail. London.
- Menter, I. (1992). The New Right, racism and teacher education: some recent developments. Multicultural Teaching, 10(2).
- Montgomery, D. (1989, 6th December). Teaching skills can so often outweigh subject specialism, Letter. Times Educational Supplement. London.
- Nash, M. (1990). Teacher Education Today. In Graves, N.J. (Ed.). Initial Teacher Education: Policies and Progress. London: Institute of Education, University of London.

- Newsam, P. (1989, 22nd September). Ready for the Road. *Times Educational Supplement*. London.
- NFER (National Foundation for Educational Research) (1991). *Evaluation of the Articled Teachers 'Scheme*. London: NFER.
- O'Hear, A. (1988). *Who Teaches the Teachers? A Contribution to Public Debate*. London: Social Affairs Unit.
- O'Hear, A. (1991, 19 March). Getting the teachers we deserve. *The Guardian*. London.
- O'Hear, A. (1991). Putting work before play in Primary school. *Times Educational Supplement*, (undated). London.
- O'Keefe, D. (1986). *The Wayward Curriculum: A Cause for Parents Concern*. London: Social Affairs Unit.
- O'Keefe, D. (1990a). *The Wayward Elite*. London: The Adam Smith Institute.
- PC ET (Polytechnics Council for the Education of Teachers) (1992, 28 January). Letter to Secretary of State re ITT changes. London: PCET.
- Popkewitz, T. (1991). *A Political Sociology of Educational Reform: Power/Knowledge in Teaching, Teacher Education and Research*. New York: Teachers College Press.
- Richardson, R. (1991, 26th April). HM Inconsiderate: The recent inspection of Culloden Primary School was a sorry affair. *Times Educational Supplement*. London.
- Ross, A. & Tomlinson, S. (1990). *Teachers for Tomorrow*. London: Institute for Public Research.
- Rudduck, J. (1989, 7th February). Doing it is not enough. *The Guardian*. London.
- Rudduck, J. & Wellington, J. (1989). Encouraging the spirit of enquiry in initial teacher training. *Forum (for the discussion of new trends education)*, 31(2).
- Rudduck, J. (1990). UDE's for the 1990's: distinctive contribution of Higher Education in the partnership of initial teacher education. Paper delivered at UCET conference 1990.
- Sarup, M. (1982). *Education, State and Crisis, Marxist Perspective*. London: RKP.
- Sarup, M. (1986). *The Politics of Multi-Racial Education*. London: Routledge.
- Sexton, S. (1987). *Our Schools - A Radical Policy*. London: Institute for Economic Affairs.
- Schon, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.
- Schon, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. London: Jossey Bass.
- Shaw, B. (1987). *Teacher Training: The misdirection of British teaching*. In O'Keefe, D. *The Wayward Curriculum*. London: Social Unit.
- Smith, A. (1992, 14 January). Charter to out Teachers in the Class of Their Own. *The Guardian*. London.
- Smyth, J. (1991, 20-22 March). *Teacher's Work and Politics of Reflection, or Reflections on a Growth Industry*. Paper presented to Conference on Conceptualising Reflection in Teacher Development, University of Bath.
- Stoer, S.R. (1986). *Educação e Mudança Social em Portugal 1970-1980, Uma Década de Transição*. Porto. Portugal: Edições Afrontamento.
- Sunday Express (1992, 29 December) Is this the Right Way to Teach the Teacher? Clarke aims for Return to Traditional Methods as Standards Plummet. *Sunday Express*. London.
- Sunday Express (1992, 5 January). (Editorial). Do We really need these Colleges? *Sunday Express*. London.
- Taylor, W. (1990). *Which Way Now? The Prospectus for Teacher Education*. Paper -delivered to the SCETT Annual Residential Conference. Reported in SCETT (1991).
- Times Educational Supplement*. (1989, 6th October). News Focus (on the Radical Right). London.
- Times Educational Supplement*. (1990, 7th, December). Article on Teacher Education. 'London: *Times Educational Supplement*.
- Trend, M. (1988, 15 October). How Teachers Learn. *The Spectator*. London.
- Troyna, B. & Sikes, P. (1989, Autumn). Putting the 'Why' Back into Teacher Education. *Forum (for the discussion of new trends in education)*, 32(1).
- Tyler, D. (1991, 8 December). Clarke backs return to formal lessons. *Sunday Times*. London.
- UCET (Universities Council for the Education of Teachers) (1990, 19 June). Press statement (on Teacher Education). London: UCET.
- UCET (universities Council for the Education of Teachers) (1992, January). Letter to Secretary of State re: ITT changes. London: UCET.
- Van Manen, M. (1977). *Linking ways of knowing with ways of being practice*. *Curriculum Inquiry* 6.
- Warnock, M. (1988). *A Common Policy for Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Warnock, M. (1985). *Teacher Teach Thyself*. London: BBC Publications.
- Whitty, G. (1981). *Ideology, Politics and Curriculum*. Milton Keynes: Open University Press.
- Whitty, G. (1991a). Next in Line for the Treatment: Educational Reform and Teacher Education in the 1990s. Inaugural Professorial Lecture at Goldsmith's College, London.
- Whitty, G. (1991b). CATE, Post-CATE and a National Curriculum for Teacher Education. Paper to the Hillcole Group National Seminar on Teacher Education, Kings College, London.
- Wilkin, M. (1990). Chapter in Booth, M., Furlong, J. and Wilkin, M. *Partnership in Initial Teacher Training*. London: Cassell.
- Wragg, T. (1988). *Education in the Market Place. The Ideology Behind the 1988 Education Bill*. London: National Union of Teachers.
- Wragg, T. (1990a). The two routes into teaching. In Booth, M., Furlong, J. and Wilkins, M. *Partnership in Initial Teaching Training?* London: Cassell.

Wragg, T. (1990b). Stand by your B.Eds. Paper delivered at the UCET Conference, London.

Wragg, T. (1990c, 6th July). Join the right and ring the changes. Times Educational Supplement.

Zeichner, K. & Liston, D. (1987, February). Teaching student teachers to reflect. Harvard Education Review, 57(1).