

BAZI PARADİGMALARDA EĞİTİM VE ÖZGÜRLÜK İLİŞKİSİ

Kemal İNAL*

Bu makalenin amacı, radikal ve özgürlükçü anlayışların eğitim konusunda nasıl biçimlendiğini araştırmaktır. Bu amaçla makalede Anarşizm ve Marksizm ile birlikte Freud'cu Sol ve İşlevselci paradigmalardan kısa bir genel açıklaması verildikten sonra, bu yaklaşımlar çerçevesinde düşünülebilecek bazı kişilere yer verilmektedir. Önce Marksist çerçevede eğitime bakan Freire, Bowles ve Gintis, Althusser ve Poulantsaz incelendikten sonra, ikinci olarak, Anarşizm'e değinilmektedir. Godwin, Stirner ve Baker Anarşist yaklaşım içinde ele alınmaktadır. Freud'u "Sol"dan geliştirmeye çalışmış olan Reich ve Neil, psikoloji ve psikanaliz derinlikli görüşleriyle, eğitim ile özgürlük arasında ilişki aramışlardır. Son olarak, toplumbilimde II. Dünya Savaşı sonrası çok kullanılan İşlevselci yaklaşım içinde Illich ile Collins incelenmiştir.

I- Marksizm

Marksizm tüm toplumsal, politik, ekonomik ve kültürel yapıyı "devrim" mekanizmasıyla Komünizme doğru dönüştürmeyi ana hedef olarak belirlemiş bir ideolojik, politik ve ekonomik sistemdir. Bu dönüştürmenin ana gerekçesi şu ana kadarki tüm sistemlerin emeğin sömürüsüne dayanarak insanları yabancılaştırmalarıdır. Yabancılaşmayı aşmak ve insanın varoluşunun bütünsel gerçekleşimi ancak uzun erimli sınıfsal mücadele ile olur. Toplumsal sınıf içindeki bireyler proletarya olarak, çeşitli örgütler (parti, sendika, dernek vb.) içinde birleşip sömürüye karşı gelerek devrim sürecini başlatırlar. Lenin'e göre proletaryanın devrimci süreci gerçekleştirmesi iki aşamada olur. Birinci aşamada proletarya, zor ile politik iktidarı ele geçirerek eski devlet mekanizmasını parçalar ve yerine yenisini koyar. Bu, devrimin politik aşamasıdır. İkinci aşamada sosyal devrim gerçekleşir. Birinci aşama kısa kısa ikincisi uzundur. Sosyal devrim aşamasında, yeni üretim biçiminin yerleştirilmesine yardımcı olacak üstyapısal kurumların (eğitim,

* A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Araş. Gör.

sağlık, aile, kültür vb.) düzenlenmesine gidilir'. Eğitim alanındaki sosyal devrim, herşeyden önce bireylerde Marksist bilinç yaratılmak suretiyle gerçekleşir. Marksist bilinç sadece okulda örgün eğitim biçiminde değil fakat aynı zamanda pratik yaşam içinde yaygın eğitim ile olur. Okuldaki eğitimde teori ile pratik, zihinsel iş ile beden gücü birarada kullanılacaktır. Üretim ya da iş okulu adı verilen kurumda, bireyler öğrenirlerken aynı zamanda üreteceklerdir de. Politeknik eğitime giden yol da buradan geçmektedir.

Marksist eğitim anlayışında diyalektik mantık yönteminin kullanımı önemlidir. Bu yöntem gereğince, doğru ve çarpıtılmamış bilincin oluşturulmasında, tüm insanlık tarihini diyalektik bir süreç olarak kavramak gereklidir. Herşeyin değiştiği ve sürekli zıttına dönüştüğü bu süreçte, tarihi yapan tek tek bireyler değil, toplumsal sınıflardır. O halde insanlık tarihinin bilinebilmesi, sınıflar arası mücadelenin kavranmasını gerektirir. Bunun için Marksizm, bireyin tarih eğitiminde doğal bilimler ile toplumsal bilimler arasındaki gelişmelere özel bir önem verir. Çünkü Marksizm, toplumsal bilimler alanında da determinizmin (örneğin sermayenin genişlemesiyle tekelleşmenin artması ve üretimin toplumsallaşması) az çok işlediğini öne sürer. Bireyde Marksist bir bilincin yerleştirilmesi, bu determinizmin (yasaların) öğretilmesiyle gerçekleşir.

Yukarıdaki çerçevenin mantığı içinde çalışan Freire, "bankacı" diye tanımladığı burjuva eğitim anlayışı yerine çok yönlü "problem tanımlayıcı eğitim"i koyar. Bowles ve Gintis, Amerika'daki eğitimi sınıfsal açıdan incelerken, Althusser eğitim ile ideoloji arasında ilişki kurmaktadır. Poulantsaz ise kapitalizmde okulun bir yeniden üretim (reproduction) mekanizması olarak nasıl çalıştığını irdelemektedir.

a) Paulo Freire ve "Problem Tanımlayıcı Eğitim"

Eğitim olgusuna ezen/ezilen gibi Marksist terminolojiye yakın kavramlarla yaklaşan Freire, kuramsal çerçevesi için gereken verileri daha çok Latin Amerika'dan toplamıştır. Brezilya'da katıldığı Halk Eğitimi çalışmaları Freire'i yoksullara yönelik olarak eğitimin nasıl yararlı olacağı konusuna götürmüştür.

Freire'e göre ezme/ezilme sürecinin yaşandığı sömürü toplumlarının da eğitim süreci, bir cansızlaşma ve taşlaşma eğilimi içerir. Buna göre

1. V.İ. Lenin, *Devlet ve Devrim* (Çev. M. Halim Spatar ve Celal Üster) İstanbul; Aydınlık Yay. 1978, ss. 11-24.

temel anlatı ekseninde bir anlatan özne (öğretmen) ve dinleyen nesne (öğrenci) vardır. Öğretmen, gerçeklikten kopuk içeriklerle öğrenciyi doldurur. Anlatıma dayalı öğretim sisteminin sonunda ise ezbercilik oluşur. Ezbercilik ile boş bir kap olan öğrenci “doldurulur”ken devreye “bankacı eğitim modeli” sokulur. Bu modelde yatırımcı öğretmen, yatırım nesnelere (öğrencilere) yatırım yapar. Bu, tasarruf yatırımdır. Öğretmen öğrenciye kof bilgiler aktararak yatırım yapmış olur. Yatırımlar, bir yaratıcılığa, dönüşüme yol açmaz. Freire eğitimdeki bu yabancılaşma sürecini şöyle açıklar:

“Bankacı eğitim modelinde bilgi, kendilerini bilen sayanların yine onlar tarafından hiçbir şey bilmez sayılanlara verdiği bir armağandır. Başkalarını mutlak bilgisiz saymak-baskı/ezme ideolojisi için karakteristiktir bu-eğitim ile bilginin araştırma süreçleri olduğunun inkar edilmesidir. Öğretmen kendisini öğrencilere, onların zorunlu karşıtı olarak sunar; öğrencilerin cehaletini mutlak sayarak kendi varlığını gerekçelendirir. Hegel diyalektiğindeki kul gibi yabancılaşmış olan öğrenciler, kendi cehaletlerini öğretmenin varlığının gerekçesi olarak kabul ederler-fakat kulun tersine, öğrenciler öğretmeni eğittiklerini hiç bir zaman keşfedemezler”²².

Freire’e göre, öğretmen-öğrenci çelişkisinin çözümlendiği bir özgürlükçü eğitim sisteminde, her iki kategori aynı anda öğrenci ve öğretmen olmalıdır. Bankacı eğitim modelinde öğretmen, öğretendir, herşeyi bilendir, düşünendir, konuşandır, disipline edendir, seçen ve seçimini uygulayandır, öğrenme sürecinin öznesidir. Öğrenci ise ders alan, hiçbir şey bilmeyen, hakkında düşünülen, uslu uslu dinleyen, disipline edilen, uyarlanan, nesne olandır. Bu model ezenlerin çıkarına hizmet eder. Modelin fiili uygulayıcıları olan “banka” memuru öğretmenler, son tahlilde, ezilenlerin bilinçlenmesinin önüne geçip “insandışılmaya” hizmet ederler. Fakat bu modele rağmen, evcilleştirilen öğrenciler, süreç içerisinde gerçeklik ile girdikleri ilişkiyle, insandışılmamanın, tam insan haline gelme yetileriyle bağdaştırılamaz olduğunu keşfedebilirler. İnsanların araştırıcılık niteliği ve varlıksal yetilerinin insanlaşma olması, çelişkinin süreç içerisinde görülmesine ve onların kendi özgürleşmelerinin mücadelesine girmesine neden olacaklar. Ezilenler, kendilerini özgürleştirirken ezenleri de özgürleştirecektir. Hüma-

2. Paulo Freire, *Ezilenlerin Pedagojisi* (Çev. Dilek Hattatoglu ve Erol Özbek) İstanbul, Ayrıntı Yay. 1991, ss. 46-47

nist ve devrimci eğitimciler, özgürleşme amacıyla öğrencilerle ilişkileri içinde öğrencilerin partneri olmalıdır. Oysa bankacı eğitim modelinde insan ve dünya arasında bir kutupsallık varsayımı vardır. Buna göre insan, sadece dünya üzerindedir ama diğerleriyle birlikte değildir. Dünya üzerinde seyircidir ama yaratıcı değildir. İnsan sanki dış gerçekliğin yığılma bilgilerini almaya hazır bir "tabula rasa"dır. İnsanın dışındaki tüm gerçeklikler gerçekte insanın içindedirler. O halde modele göre eğitimcinin rolü, dünyanın öğrencilerin içine "girme" biçimini düzenlemektir. Diğer bir deyişle,

"Eğitimcinin görevi, zaten kendiliğinden meydana gelen bir süreci organize etmek, doğru bilgiyi oluşturduğunu düşündüğü bilgi yatırımlarıyla öğrencileri 'doldurmaktır': Ve insanlar dünyayı edilgen varlıklar olarak 'aldıkları' için, eğitim onları daha da edilgen yapmak ve onları dünyaya uyumlu kılmak durumundadır. Eğitilmiş insan uyumlulaştırılmış insandır, çünkü dünyanın içine daha iyi 'uyar'. Praksise çevirirsek, bu kavram ezenlerin amaçlarına uygundur, çünkü onların huzuru insanların ezenlerin yaratmış olduğu dünyaya hangi ölçüde uyduğuna ve bu dünyayı ne kadar az sorguladıklarına bağlıdır"³.

Freire'e göre, öğrencilerin dinlemesine dayalı ders saatleri, okuma ödevleri, bilgi değerlendirme yöntemleri, öğretmen ile ders alan arasındaki mesafe, sınıf geçme ölçütleri hep düşünmeyi engellemeye yarar. Düşünmeyi engelleyen "bankacı eğitim modeli"nin yerine "problem tanımlayıcı eğitim" konulmalıdır. Mekanik, statik, düşünmeyi ve eylemi denetleyen, insanların yaratıcı gücünü etkisizleştiren bankacı modele karşı "problem tanımlayıcı eğitim" modelinde insanların dünyayla ilişkilerindeki problemler tanımlanır. Böyle bir özgürleştirici eğitim modeli, bilgi aktarımından değil, algı ediminden oluşur. Bu modelin praksi, öğretmen/öğrenci (özne/nesne) çelişmesini daha başından çözümler. Diyalog sonucu iki yeni kategori doğar: Öğrenci-öğretmen ve öğretmen-öğrenci. Bu süreçte otorite ortadan kalkar. Çünkü hiç kimse diğerine ders veremez. Hiç kimse de kendi öğrenmiş değildir. Bankacı modelde aktarılanı ezberlemek ("tabula rasa"nın doldurulması) esas iken, problem tanımlayıcı eğitimde "algılama" esastır. Algılamanın esas olduğu bu noktada öğrenciler öğretmenlerle diyalog içinde eleştirel araştırma ortakları olurlar. Bu noktada "problem ta-

3. Freire, y.a.g.e. ss. 47-51

nımlayıcı eğitimcinin rolü, öğrencilerle birlikte, 'doxa' düzeyindeki bilginin yerini 'logos' düzeyindeki gerçek algının aldığı koşulları yaratmaktadır"⁴.

Bankacı model, yaratıcılığı önler ve bilinci bastırırken, problem tanımlayıcı model, gerçekliği sürekli deşifre eder ve bilincin su yüzüne çıkması ve gerçekliğe eleştirel müdahalesi için çabalar. Problem tanımlayıcı eğitim modelinde bireyler, dünyayı durağan değil, süreç içinde dönüşen bir gerçeklik olarak kavrarlar. Düşünme ve edim, birlikte gerçekleştirilir. Oysa bankacı model gerçekliği mitleştirerek belirli ölguları gizlemeye çalışır. Problem tanımlayıcı eğitim modeli ise mitleştirmeyi bozmaya çalışır. Bankacı model, diyalogu dışlarken diğer yaklaşım, algılamamanın olmazsa olmaz koşulu sayar. Bankacı model öğrencilere yardım edilecek nesnelere bakarken, problem tanımlayıcı eğitim, öğrencileri eleştirel düşünürler haline getirir. Bankacı model, hareketsizleştirici bir güç olduğundan insanları tarihsel varlıklar olarak kabul etmez. Diğerisi ise insanın tarihselliğini başlangıç noktası olarak ele alır⁵.

Özetlersek, Freire, bankacı eğitim modelini, bilgiyi bir yatırım olarak gören anlayış için kullanır. Öğrenciler birer banka vekili gibi çeşitli konularda (hesaplara) bilgi mevduatı kabul ederler. Gerekli olduğu zaman da çıkarıp kullanırlar.

b) Samuel Bowles-Herbert Gintis ve Eğitime Sınıfsal Bakış

Bowles ve Gintis 1977'de yayımladıkları "Schooling in Capitalist America" adlı kitaplarıyla, Marksist bir eğitim anlayışı kurmaya çalışmışlardır. Kitabın temel tezi şudur: Günümüz modern toplumlarındaki okullar, kapitalist düzenin çıkarlarına hizmet etmektedir. Yine okullar, baskıcı kapitalist toplum için gereken değerleri ve kişilik niteliklerini yeniden üretmektedir. Okullarda, gelecekte mavi yakalı olacak öğrencilere dakiklik, talimatları yerine getirme yeteneği ve üstlere saygı öğretilirken, yönetici olacıklara ise esneklik, ılımlı davranma yeteneği ve değişmeye/yenilemeye yönelik elverişli tutumlar öğretilmektedir. Yine okullar, düşük statülü işlere girecek olan öğrencilere kurallara uyma, itaat vb.'yi öğretirken, seçkin konumları işgal edecek olan öğrencilere serbestçe iş yapabilme kapasitesi, seçenekler arasından zekice seçimler yapabilmeyi ve dışsal davranış kurallarına uymaktan ziyade

4. Freire, y.a.g.e. ss. 52-55.

5. Freire, y.a.g.e. ss. 55-60

normları içselleştirmeyi aşlamaktadır. Bu farklılık, özellikle müfredat ve eğitimin sosyal örgütlenmesinde görülmektedir. Düşük statülü meslekler için öğrenci yetiştiren okullarda ödev verme sıklığı yüksek iken ve bu ödevlerin nasıl yapılacağı konusunda daha az seçenek varken ve de öğretmenin daha ayrıntılı denetimine maruz kalırken, seçkin okullarda daha esnek bir eğitim çevresi oluşturulmaktadır. Bu iki farklı eğitim modeli gerçekte iki sınıfın değerlerini yansıtmaktadır. İşçi sınıfı ailelerinin tercihi daha katı eğitsel yöntemler olurken, seçkin aileler, girişimciliği ve bağımsızlığı teşvik eden bir okullaşmayı savunmaktadırlar⁶.

Yazarların temel tezlerinden biri de, günümüz kapitalist toplumlarındaki eğitim sisteminin sınıf eşitsizliklerini güçlendirdiğidir. Hemen yukarıda farklı sınıflara hitap eden okulların öğrencilere öğrettikleri konuların, edinilecek konum ve meslekler için gereken beceri ve değerlerle doğru orantılı olduğu belirtilmiştir. Yazarlara göre kapitalist düzenin okullardan bir talebi de şudur: Okullar, bireysel başarı, maddi tüketim ve şu anki sosyal düzenin kaçınılmazlığı ile ilgili değerler de öğretmelidir. Gintis ve Bowles buradan şu sonuca varırlar: Kapitalizmin egemen olduğu baskıcı bir toplumda, özgür okullardan bahsetmek olanaklı değildir⁷.

Bowles ve Gintis, meritokratik teze* karşı çıkarlar. Onlara göre, meritokratik tezin aksine okullar, insanları, seçimin meritokratik olduğu konusunda ikna etmeye çalışır. Kapitalist düzenin meşruluğu için insanların şu konuda ikna edilmeleri gereklidir: Yüksek konumdaki insanlar bu konumlara layıktırlar çünkü onlar diğerlerine göre daha yetenekli ve çalışkandırlar. Okullar bu meşruluğun gerekli bir payandasıdır. Okullarda seçme ve sınıflama "IQ" ve "Not" gibi derecelere göre yapılmalıdır. Fakat bu tür ölçütler, okuldaki ve okul sonrası yaşamdaki başarının, çok güçlü bir biçimde toplumsal sınıfa bağlı olduğunu maskeleymektedir⁸.

Bowles ve Gintis'e göre, kapitalist toplumdaki okullar, toplumsal sınıflar arasındaki varolan eşitsizlikleri yeniden üreten (reproduction) ve meşrulaştıran kurumlardır. Bu durum, ancak kapitalizmin

6. Christopher Hurn, *The limits and Possibilities of Schooling, an Introduction to the Sociology of Education*, Boston, Allyn and Bacon, Inc. 2nd. ed., 1985, pp. 64-65.

7. Hurn, y.a.g.e. ss. 65-66.

* Okullar, yetenekli bireyleri seçmenin etkili ve uygun yoludur.

8. Hurn, y.a.g.e. ss. 66

çökertilmesiyle çözümlenir. Eğitim sisteminde yapılan reformlar, yalnız başına çözüm olamaz. Eğitimin yaygınlaştırılması ve okulların iyileştirilmesi, birer liberal eğitsel reform önerisidir. Eşitliğin önüne çıkarılan engelleri azaltacak olan okullar ancak, kapitalizmdeki siyasi iktidar ile üretim araçlarının mülkiyetinde bir devrim yapılmasıyla gerçekleştirilebilir. Bunun dışındaki çözümler kalıcı olamazlar. Örneğin ABD tarihinde okullar, fırsat eşitliğini yaratmada etkili olmamışlardır. Bu ülkede getirilen zorunlu eğitim de bir denetim aracı olarak kullanılmıştır. İngiltere’de de 19.yy. boyunca burjuvazi, zorunlu eğitimi talep etmiştir. Çünkü zorunlu eğitim, fabrikadaki üretim için gereken dakik, sıkı çalışan ve otoriteye saygılı olan işgücü yetiştiriyordu. Kısacası, eğitsel değişimin yönü, egemen bir biçimde, kapitalist seçkinlerin değişen talepleri tarafından yeni değerler ve yeni beceriler için biçimlendirilmektedir⁹.

c) *Luis Althusser ve İdeolojik Devlet Aygıtı Olarak Eğitim*

Eğitim kurumuna özgün bir Marksist ideoloji kuramı çerçevesinde bakan Althusser, eğitimin modern kapitalist toplumlarda egemen bir ideolojik kurum haline geldiğini savunur. Eğitim kurumu içinde okul özel bir önem arzeder. Herşeyden önce okul, kilise ve ordu vb. devlet aygıtları gibi bireye bir sürü beceri öğretir fakat bunu “yönetici ideolojiye boyun eğmeyi” ya da bu ideolojinin “pratiğinin” egemenliğini sağlayan biçimlerde yapar. Ayrıca okullarda, işbölümü içinde yer alacak her görevlinin atandığı yere göre uyması gereken terbiye ve görgü kuralları öğretilir. Daha açıkçası okullarda öğretilen kabaca şunlardır: Sivil ve mesleki vicdan, ahlak kuralları, toplumsal-tekniik işbölümüne saygı kuralları ve sınıf egemenliğinin yerleştirdiği düzenin kurallarına saygı¹⁰.

Althusser, eğitimi, kapitalist devlet aygıtlarından biri olarak ele alır. Ortodoks Marksizm’de devlet üstyapı içinde yer alan bir kurum iken Althusser, eğitim dahil tüm üstyapı kurumlarını devlet aygıtının parçaları olarak görür. Bu devlet aygıtı da baskıcı ve ideolojik olmak üzere ikiye ayrılır. Baskıcı devlet aygıtları (ordu, polis, mahkeme vb.) “zor” ile işlerken, ideolojik aygıtlar daha çok “ikna” yöntemiyle çalışırlar. Eğitimin yanı sıra din, aile, siyaset, hukuk, medya en önemli ideolojik devlet aygıtlarıdır. Ortaçağda temel ideolojik aygıt din iken,

9. Hurn, y.a.g.e. ss. 66-67

10. Luis Althusser, *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*, (Çev. Yusuf Alp ve Mahmut Özüçık) İstanbul; İletişim Yay. 1989, ss. 20.

günümüzde eğitimidir çünkü eğitim çocukluğun ilk dönemlerinden başlar, zorunlu biçimde uzun yıllar sürer. Bu süreçte öğrenciler geldikleri sınıfsal konuma uygun işler için eğitilirler. Üst sınıflardan gelen öğrencilerde yaratıcılık, bağımsız takip ve farklılaşma olasılığı alt sınıftan öğrencilere göre biraz daha fazla olsa da genelde okul, yeniden üretim (reproduction) sürecinde sisteme tek tip insan yetiştirir¹¹.

Althusser, devletin hiçbir aygıtının yalnızca baskıyla ya da ideolojiyle işlemediğini belirtir. Yeri geldiğinde ideoloji yeri geldiğinde baskı ön plana çıkar.

d) Nicos Poulantsaz ve “Yenidenüretim”

Poulantsaz'ın eğitimle ilgili görüşleri, daha çok kapitalist sistemdeki eğitimin / okulların radikal bir eleştirisini içermektedir. Ona göre, toplumsal sınıfları yaratan ve sürdüren okullar değil, ekonomik üretim istemidir. Okul, bireyi ancak üretim sistemi tarafından yaratılan konuma yönlendirebilir. Bu bağlamda toplumsal hareketlilik, toplumsal sınıfları ortadan kaldıramaz fakat ancak bireyin bir toplumsal sınıftan diğerine geçmesini sağlayabilir. Çünkü eşitsizlik, kapitalist toplumun doğasından kaynaklanır. Okullar, kapitalist toplumlarda toplumsal sınıfların yeniden üretiminde önemli roller oynarlar. Okullar otoriter ilişkiler yaratmaktan ziyade, mevcut toplumsal ilişkilerin sürdürülmesini sağlarlar. Bu noktada Poulantsaz, Illich'e karşı çıkararak, bu ilişkilerin okulların ürünleri olmadığını belirtir. Okul gibi diğer İDA (İdeolojik Devlet Aygıtları)'lar da ne ideoloji yaratırlar ne de ideolojik egemenlik ve tabi'lik ilişkilerini yeniden üretmenin temel etkenleri olurlar. İDA'lar sadece bireyleri egemen ideolojiye uydurmaya hizmet ederler. Weber'in tezinin aksine, “dini yaratan ve yayan kilise” değil “kiliseyi yaratan ve yayan Din”dir. O halde okul gibi kurumlar, politik ve toplumsal egemenliğin başlatıcıları değildirler. Poulantsaz'a göre Illich'in argümanını (okullar, meta fetişizmi ve yabancılaşma içinde bir eğitim sağlarlar) benimsesek bile, okulların ortadan kaldırılmasının toplumsal varlığımızın görünümünü nasıl değiştireceği açık değildir. Meta fetişizminin varlığı, okul gibi tüketime yönelik kurumların doğasından değil fakat üretim sürecinin kendisinden kaynaklanır. Okullar, kapitalist toplumun ideolojisini yaratan değil fakat o ideolojiyle ilgili eğitim veren

11. Mine, Tan, “Eğitim Sosyolojisinde Değişik Yaklaşımlar; İşlevci Paradigma ve Çatışmacı Paradigma”, *EBF Dergisi* 1990, Cilt 23, No: 2 ss. 66-67.

kurumlardır. O halde Illich'in tezinin aksine, okulsuzlaştırmayla toplum radikal yönde değiştirilemez¹².

Poulantsaz'a göre okul gibi fabrika, daire, girişimci vb. hepsi de birer ideoloji yayan aygıttır. Bu aygıtlar bireylerde otoriteryen egemenliğin ve tabi olmanın temellerini kurarlar. Bu bağlamda Poulantsaz, klasik Marksizmin altyapı/üstyapı dikotomisine karşı çıkarak, İDA'ların ideolojik egemenlik ilişkilerinin yeniden üretiminde bir tekele sahip olmadığını, okul kadar fabrikanın, eğitimi kadar ekonomik girişimcinin de toplumsallaşma (yeniden üretim) sürecinde rolü olduğunu belirtir¹³.

Devletin "görelî özerkliği" olduğunu savunan Poulantsaz, mekanik Marksist anlayışın tersine, eğitimin, ekonominin bir gölge olgusu olmadığını belirtir. Okullar da egemen sınıfların üretim sisteminin ihtiyaçlarını karşılamak için manipüle edilen bir şey değildir. Gerçekte okul, zihinsel, el işi işbölümünün yeniden üretimini sağlayan bir İDA'dır¹⁴.

Poulantsaz da Gintis ve Bowles gibi, alt sınıflardan gelen öğrencilere teknik beceriler değil, disiplin, otoriteye saygı ve zihinsel emeğe yönelişin öğretildiğini belirtir. Kapitalist okulun temel rolü, zihinsel emeği nitelikleştirerek el emeğini ona tabi kılmaktır. Okullarda yapılan programların çoğu, iş için doğrudan bir eğitimi temsil etmezler fakat amaçlanan, bireyi zihinsel-el emeği işbölümünün bir yanına yerleştirmektir¹⁵.

Çok genel olarak Poulantsaz'ın eğitimle ilgili görüşlerinde işaret ettiği nokta şudur: Eğitimi toplumsal sınıf yapısıyla birlikte ele almak ve bunun için politik iktidar ve ideolojiyi dikkatlice incelemek ve de bu öğeler arasındaki ilişkinin ne yapışık ne de tutarlı ve uniform olmadığını anlamaktır¹⁶.

II- Anarşizm

Anarşizm sözcüğünü ilk kullanan Proudhon olmuştur. Kavramı "hükümeteşizlik" anlamında kullanmıştır. Otoriteye karşı olan Proudhon, sınıfsal çatışmanın baş sorumlusu olarak Devleti görmüştür. Bu yüzden Proudhon, bu çatışmayı su yüzüne çıkaran politik demok-

12. H. Sui Shapiro, "Education and the State in Capitalist Society; Aspects of the sociology of Nicos Poulantsaz" *Harvard Educational Review*, August, 1980, ss. 321-324

13. Shapiro, y.a.g.e. ss. 324

14. Shapiro, y.a.g.e. ss. 324-328

15. Shapiro, y.a.g.e. ss. 328-330

16. Shapiro, y.a.g.e. ss. 331

rasiye karşı çıkmıştır. Çünkü ona göre demokrasi, gizli bir aristokrasi-dir. Burjuvazinin halkı temsil etmemesi, servetlerin eşitsizliği, ege-menliğin vekalet yoluyla devri ve eşraf hükümeti demokrasilerde devam etmektedir¹⁷.

Proudhon'la birlikte Bakunin, Nietzsche, Kropotkin, Godwin ve Stirner bu akımın başlıca kuramcıları olmuşlardır. Fakat Proudhon'dan sonraki anarşist kuramcılar, anarşizmin içeriğini daha bir dol-durarak (örneğin Bakunin'in kollektivist anarşizmi) serpilip gelişmesini sağlamışlardır. Artık günümüzde anarşizm, en genel anlamıyla zora dayanan yönetime karşı çıkmak anlamında kullanılmaktadır. Ama bu karşı çıkış, yönetimin, kurumların tümüyle ortadan kaldırılmasını öner-mektedir. Genel olarak anarşizm, devleti baskı araçlarından (ordu, hapisane, polis vd.) dolayı suçlar fakat yönetimi, iyi amaçlara da hizmet edebileceğinden dolayı yararlı bulur. Kurumlara karşı çıkmamanın önkoşulu, kurumların bireylere karşı zor kullanmasıdır. Çünkü zor kullanma insanın doğuştan getirdiği iyiliğini yozlaştırır. Çoğu anarşist, insanların doğuştan iyi olduğunu fakat baskı aygıtları sonucu bu iyi-liğin yok olduğunu savunurlar. Eğer devlet ve baskı aygıtları ortadan kalkarsa, insanın işlediği suçlarda azalma olacaktır¹⁸.

Bakunin ise devleti, dini ve özel mülkiyeti bilimsel kurumlar ol-madıkları, gerçek ahlaka aykırı olduklarını düşünerek suçlar. Ona göre, insanın evriminin hayvansal güdülerin fiziksel zor ile önlendiği ilkel aşamadan ideal amaçların ve kendi kendini denetlemenin ağır bastığı daha üst bir aşamaya doğru bir gelişme göstermektedir. Baskıcı yönetim, özel mülkiyet ve din bu ilkel devrenin doğal kurumlarıydı. Ancak evrimin ilerlemesi, bu kurumları geride bırakmıştır. Ayrıca bu kurumlar ahlâka aykırı kurumlar durumuna düşmüşlerdi. Ona göre, "... gerçek ahlâk, cezalandırılma korkusu ya da ödüllendirilme umudu olmaksızın iyilik adına yapılan iyilikten oluşur. Zor altında ya da bir ödül veya çıkar hatırına yapılan eylem, ahlâklı bir eylem değildir..."¹⁹.

Anarşizmin eğitime bakışını, iki 19. yy. anarşisti (Godwin ve Stirner) ile 20. yy. anarşisti Baker'ı dikkate alarak inceleyeceğiz. Bu üçünden Godwin insan aklının kurumları kuşatması gereğinden hareketle, adil bir düzenin ancak "akıl" ile kurulacağını belirtir. Stirner ise daha çok, bireyde özgürlükçü düşüncenin nasıl oluşacağını soruştururken, "kafa-

17. Murat Sarıca, *Siyasi Düşünce Tarihi*, İstanbul; Gerçek Yayınevi 1987, ss. 147-148.

18. Edward McNall Burns, *Çağdaş Siyasal Düşünceler*, (Çev. Alaeddin Şenel), Ankara: Birey-Toplum yay., 1984, ss. 38.

19. Burns, y.a.g.c., ss. 39-40.

daki tekerlek” adını verdiği “düşüncenin bireye sahip olması” olayının eğitimle ancak bir ölçüde kırılabileceğini ; ma gerçek çözümün bireyin kendisinin iradesinin düşüncesine hükmetmesiyle gerçekleşebileceğini vurgular. Baker ise sadece zorunlu eğitime değil, düşünce modellerine, adaletsizliğe, korkuya, yetişkinlerin çocuklar üstünde kurdukları baskıya, öğretmenlere, standartlaşmaya “hayır” demektedir.

a) *William Godwin ve “Aklın Kullanımı”*

Düşünce biçimleri değiştirildiğinde insanların özgür olabileceğini öne süren Godwin, Aydınlanma Felsefesi’nin insan aklına duyduğu inancın doğrultusunda eğitimden ilerlemeye ilişkin çok şey bekler. İnsan aklı, ona göre, okul duvarları içinde hapsedildiğinde toplumda despotizm ve haksızlık varlığını sürdürür. O halde insan aklı, okul kurumundan çıkıp toplumun tüm kurumlarını kuşatmalıdır. İnsan aklının bu biçimde kurumlarda yaygınlaşması politik iktidarların keyfi ve ussal olmayan iktidarını sınırlayacaktır. Godwin, ulusal eğitimin varolan politik iktidarın isteği doğrultusunda biçimlendirildiğini saptayarak, bu biçimde eğitimin egemenlerin çıkarlarını sürdürmesinden başka bir işe yaramayacağını belirtir. Egemen sınıfların çıkarları uğruna düzenlenecek bir ulusal eğitim sisteminin şovenist vatanseverlik biçiminde kullanılması kaçınılmaz olacaktır. Bu noktada egemenlerin yararına olan bir ulusal eğitime karşı çıkan Godwin, çareyi yine “akıl”da bulur. Ona göre adil bir toplum düzeni ve yönlendirilmiş bir anayasal düzen ulusal eğitimle değil, ancak insanların akıllarını özgürce kullanabilmesiyle olanaklıdır. İnsanlar sadece gerçeklere inanmalıydılar. Bu açıdan Godwin, herhangi bir ülkede yasaları öğreten ulusal eğitime karşı çıkar. Çünkü akıldışı olan ve anlaşılmaktan çok aşlamaya yönelik bu yasalar, egemenlere çıkar sağlayan araçlardır. O halde insan, kendi aklına ters gelen yasalara karşı çıkmalıdır. Yasalar ulusal eğitimle güçlendirilmeye çalışılıyorsa ulusal eğitime de karşı çıkmalıdır²⁰.

b) *Max Stirner ve “Kafadaki Tekerlek”*

Bir Alman anarşisti olan Stirner, daha çok bireyde özgürlükçü düşüncenin nasıl oluşacağını ve bireyin bu düşüncelere nasıl hükmedeceğini sorgulamıştır. Ona göre birey, kafasındaki düşünceye sahip olmalıdır. Aksi halde düşünce bireye sahip olur. Stirner bu tür düşünceye, “kafadaki tekerlek” adını verir. “Kafadaki tekerlek”, iradeyi denetleyen

20. Joel Spring, *Öğör Eğitim*, (Çev. Aysne Ekmekeçi), İstanbul: Ayrıntı yayınevi, 1991, ss.

düşünce, bireyi kullanan bilgidir. Kafadaki tekerleği kırmanın yolu, “eğitilmiş insan” değil “özgür insan” yaratmaktır. Eğitilmiş insanda bilgi, karakterin biçimlenmesinde kullanılırken, özgür insan için bilgi, seçimin kolaylaştırılması anlamına gelir. İşte modern toplumların en önemli sorunu, eğitilmiş insanların çokluğudur. Modern toplumlarda devletler, otoriteyi bireylerin içinde içselleştirirler. Yasa ve kuralların içselleştirilmesi, insanların özgürlüğünü sınırlamaktadır. Modern toplumlardaki insanlar, bu yüzden kendilerine sahip çıkamamakta, ama kurumların gereklerini yerine getirmektedir. İyi bir yurttaş, dindar bir birey vb. insanların kendilerine sahip olmalarını engellemektedir. Çevrelerinden dayatılan “ne olmaları gerektiği” imgelemine kapılan modern bireyler, kendilerini bulamamaktadırlar. Egemen düşünceler egemen kurumlarla birleşince, idealler ahlâki yükümlülük haline gelir. Geçmişte egemen kurum din iken, günümüzde ise öğretmenleriyle birlikte devlettir²¹.

Stirner’e göre, bireylerin kendi kendilerine sahip olmaları için, okul eğitimiyle değil, iradenin eylemleri aracılığıyla inançlar edinmeleri gerekir. Bu inanç çerçevesinde kişi, din gibi bir tekerleği kafasından atar ve gerçek düşünceye sahip olur. Eğer insanlar kendi kendilerine gerçekten sahip olurlarsa, din ve devlet gibi kurumlar (yani kafadaki tekerlekler) ortadan kalkar²².

e) Catherine Baker ve “Zorunlu Eğitime Hayır”

Baker’ın eğitime ilişkin düşüncelerinin sistematik bir bütün oluşturduğu ve özgün bir yaklaşıma sahip olduğu söylenemez. Ancak eğitime ilişkin yazdıkları ile Baker, anarşizm yaklaşımı çerçevesinde değerlendirilebilir. Çünkü yalnızca okula değil, zorunlu eğitime ve her türlü pedagojiye karşı çıkmaktadır. Bol bol Illich’ten alıntılar yaptığı “Zorunlu Eğitime Hayır” adlı kitabında Baker, her türlü eğitime, okula, diplomaya, belgelendirme biçimine, disipline, kurumlara, (devlet ve ordu dahil) karşı çıkmaktadır. Okul ve askerlik dahil her türlü devlet hizmetini zorunlu ve zararlı olduğu için reddetmektedir. Foucault’ya dayanarak Baker, okulların gerçekte orduların ileri bir karakolu olduğunu belirtir. Çünkü okuldaki disiplin, ordudakini aratmayacak bir düzeydedir. Zaten, “. . . okulun ilk hedefi disiplin alışkanlığı kazan-

21. Spring, y.a.g.e., ss. 29-32.

22. Spring, y.a.g.e., ss. 32

dırmaktır, ikincisi de Devletin kendisine emanet ettiği insan sermayesiyle yatırımlar yapmaktır”²³.

Baker okulun dört belirgin özelliğini saptar: a) Eğitim zorunludur ve zamanın çoğunu alır, b) Uzman öğretmenler tarafından verilir, c) Yaşlara göre sınıflanmıştır, d) Belli bir programı izler. Okul bu dört özelliğiyle “muhafaza edilen” kültürü öğrencilere aktarır ve böylece uygulamada olan toplumsal kuralları ayıklama yöntemiyle “muhafaza etme” görevini yerine getirmiş olur. Bu haliyle okul, bireye otoriteyi içselleştirmiş olur. Bu noktada Baker, Stirner, Bakunin ve Nietzsche gibi anarşistlere dayanarak, okulun konformist ve insan beynini çürüten bir kurum olduğunu öne sürer²⁴.

Baker okulu aynı zamanda bir “adaletsizlik” olarak değerlendirir. Okul, adaletsizliği yeniden üreten bir kurumdur. Çünkü okul herkesin yani halkın değildir ve fırsat eşitliği sağlamaz. Okul adaletsizdir çünkü bir işçi çocuğunun okula girme şansı ancak % 2 iken, üst sosyo-ekonomik düzeyler için bu rakam, % 50’dir. Üniversite, zenginler içindir. Fransa’da öğrencilerin % 84’ü yüksek öğrenim aşamasına ulaşmadan elenmektedir. Üniversiteye gitme oranı, alt sosyo-ekonomik düzeylere inildikçe düşmektedir. Bu yüzden okullarda adaletli bir sistemin uygulanıp uygulanmadığı belirsizdir. Okul, her öğrenciye “başarma” olanağı vermemektedir. Örneğin Fransa’da 1972-1973 ve 1974 yıllarında orta-okula başlayan çocuklardan % 50’si liseye devam ederken, işçi çocuklarından yalnızca % 4.2’si bunu başarabilmiştir. Baker bu farkın kalıttan değil ama sosyo-ekonomik koşulların eşitsiz dağılımından kaynaklandığını belirtir²⁵.

Baker’ın ‘zorunlu eğitime hayır’ demesinin gerekçelerinden biri de, yetişkinlerin okullarda çocuklar üstünde kurduğu baskıdır. Herşeyden önce Baker, çocuk diye bir canlının bulunmadığını, çocuğun yetişkin kadar olgun, akıllı ve duyarlı olduğunu, bu nedenle insanın yaş farkına göre değerlendirilmemesi gerektiğini belirtir. Ona göre ‘çocukluk’ kavramından değil ama bir ‘çocuk ruhu’ndan bahsedilebiliriz²⁶.

23. Catherine Baker, *Zorunlu Eğitime Hayır* (Çev. Ayşegül Sönmezay Erol), İstanbul: Ayrıntı yayınevi, 1991, ss. 21-43.

24. Baker, y.a.g.e., ss. 47

25. Baker, y.a.g.e., ss. 58-66

26. Baker, y.a.g.e., ss. 85

Baker da Illich gibi insanın edindiği bilginin kaynağının okul değil, yaşamın içinde yer alan pratik süreçler (kitap okuma, konuşma, TV-Radyo izleme, yolculuk yapma vb.) olduğunu belirtir. Bu yaşam gerçekliği okula göre daha geniş, daha özgür ve daha çeşitlidir. Oysa okul, bir hapishane gibidir. Çünkü sadece bireyin özgürlüğünü kısıtlayıp bir yere kapatmakla kalmaz aynı zamanda öğrencileri bitmez-tükenmez uzun bir koşuya zorlar. Okul, aşılın her engelden sonra yeni bir engel koyar bireyin önüne²⁷.

III- Freud'cu Sol

Psikanaliz'in temellerini atan Freud, yoğun olarak 'bilinçaltı' ile ilgilenmiştir. Freud'un psikanalizm çerçevesindeki temel savı, insan davranışlarının çoğunun bilinçli davranışlardan oluşmadığıdır. Freud, insanı bir içgüdüler, temel itiler ve dürtüler bütünü olarak görmüştür. Freud ilk kuramında bu ilkel itilerin açlık ve cinsellik itileri ya da "ego içgüdüsü" ve "erotik içgüdü" olduklarını belirtmiştir. Ego içgüdüsü bireyin kendini koruyup sürdürmesiyle, erotik içgüdü de türün varlığını sürdürmesiyle ilgiliydi. Ego içgüdüsü, kendini inatçılık, kavgacılık, rekabet ve acımasızlık özelliklerinde açığa çıkarır. Erotik içgüdü de daha çok cinsel gereksinimlerin doyurulmasında kendini gösterir. Bu iki içgüdü sürekli çatışma halindedir. Bunun tek nedeni, ekonomik gereksinimlerin halledilmesinin, erotik isteklerin karşılanmasının önüne geçmesidir. Ek olarak, toplum, bireyi, hazzı arka plana iterek toplumsal sorumluluklarını yerine getirmeye yöneltir. Bunun sonucunda erotik içgüdü, içe atılır ve bastırılmış istekler biçimine dönüşür. Fakat bilinçaltına atılan bu istekler tam anlamıyla bastırılamazlar. Bu istekler kendilerini rüyalarda, eşyaları yitirmede ya da yanlış yerlere koymada, dil sürçmelerinde, fobilerde, duygularda, saplantılarda vb. açığa çıkararak varlıklarını sürdürürler²⁸.

Freud, her bireyin psikolojik varlığının üç yönü olduğunu belirtmiştir: İd, ego ve süperego. İd, içgüdüler, ham, biçimlendirilmemiş dürtüler, temel itkilerdir. Tümüyle bilinçaltı alanı içinde olan id, bedenin doğuştan gelen gereksinimlerini ifade eder. Ego, id'i denetler ve organizmayı korur. Ego olmasaydı id'in istekleri sonucu birey yok olabilirdi. Çünkü id, bedensel tutkuları ego ise akli temsil eder. Süperego ise bilince toplumsal etkilerle sokulmuş bir ögedir. Süperego, ebeveyn-

27. Baker, y.a.g.e., ss. 142-145

28. Burns, y.a.g.e., ss. 373

lerden, eğitimden, dinden, ulustan, ırktan, gelenek ve görenekten gelen etkilerin toplamından oluşur. Süperego, bir sansür kurulu ya da polis gibi bireyi, toplumun yasaklarına ve kurallarına uymaya zorlar. Süperego bu işleri yerine getirirken, bazen id'in itilerine ters düşer ve bireyin nevrozlu olmasına yol açar. Kuşkulara, düş kırıklıklarına ve suçluluk duygusuna kapılan nevrozlu bireyin tedavisi, ancak psikanaliz ile sağlanır. Freud yaşamının sonlarına doğru, açlık ve cinsellik içgüdüleri yerine 'eros' ve 'ölüm'ü kecmuştur. Eros, bağlayıcı, yapıcı, uygarlığın kurucusu, uyumun, barışın ve yaratıcılığın kaynağıdır. Eros'a yaşama gücünü veren, Libido'dur. Libido, uyumun simgesidir. 'Ölüm' içgüdü, yıkıcılık ile ilgilidir. Ölüm içgüdü, kendini saldırmada, nefrette, düşmanlıkta ortaya koyar. Sonul amacı, hem toplumu yıkmak hem de yaşayan varlıkları inorganik ölü nesnelere durumuna düşürmektir²⁹.

Reich ve Neil, eğitimle ilgili görüşlerini, Freud'un yukarıda çizdiği çerçevede oluşturmuşlardır. Reich, özgür bir dünya için eğitim ile karakter ilişkisini, Neil ise mutlu bir toplumsal yaşam için çocukluk döneminde ortaya çıkarılan otoriteyi merkez almışlardır. Ancak özellikle Reich, Freud'un bireysel düzeyde getirdiği çözümlere toplumsal çözümleri de ekleyerek Freud'un görüşlerini "sol" çerçeve içinde geliştirmeye çalışmıştır.

a) *Wilhem Reich ve "Otoriter Karakter Zırhı"*

Reich, daha çok kişilik özelliklerinin bir politik sistemi (daha çok faşizmi) nasıl etkilediğini araştırmış ve baskıcı politik sistemlerin altında yine otoriter yönelimli çocuk yetiştirme (eğitim) süreçlerinin yattığını iddia etmiştir. Reich'a göre çocuk yetiştirme yapısının toplumsal örgütlenme biçimleriyle de doğrudan bağlantısı vardır. Daha genel sonuçlara (örneğin faşizme) yolaçan otoriter karakter yapısı, çocuk yetiştirme yöntemlerinden ve cinsel bastırmadan kaynaklanır. Bu nedenle 20. yy'da eğitimin en önemli iki görevi, cinsel özgürlüğü ve ataerkil ailenin ortadan kaldırılmasını sağlamaktır³⁰. Nitekim Almanya'da faşizmin yükselişini sağlayan otoriter kişiliğin nedeni, orta sınıf Alman ailesi içindeki çocuk yetiştirme süreçleri olmuştur.

Reich'a göre zalim, saldırgan vb. karakter özellikleri, otoriter ve cinsel açıdan baskıcı çocuk yetiştirme uygulamalarından kaynaklanır. Saldırganlık, düpedüz cinsel dürtülerin bastırılmasının ürünü olarak ortaya çıkar. Halbuki genital doyumu yaşayan bireylerde bir ılımlık,

29. Burns, y.a.g.e., ss. 373-374

30. Spring, y.a.g.e., ss. 62-63.

hoşgörü, yumuşaklık oluşur. O halde otoriter ve baskıcı politik yapıların aynı özellikleri gösteren eğitsel uygulamalarla paralellik gösterdiği açıktır. Örneğin Nazi Almanyası, Ekim Devrimi sonrası Sovyetler, bu yönde uygulamalara gitmişlerdir³¹.

Reich, tüm toplumun özgürleşebilmesi için en baskıcı iki kurum olan "ataerkil aile" ve "zorunlu evlilik" in kaldırılmasını savunur. Zorunlu evlilikte bireylerin tüm yaşamları boyunca birbirlerini sınırlaması sözkonusudur. Oysa Reich'a göre cinsel ilişkiler, evlilikle sınırlandırılmamalıdır. Cinsel ilişkileri sınırlayan bir ahlâk anlayışı, içsel olarak baskıcı ve muhafazakardır. Marksist toplumsal felsefe bu baskıcı ahlâğı yıkararak devrimci kurumsal değişimlere gitmelidir.³²

Büyük kurumsal değişiklikler getirerek, insanların karakterlerindeki zalimlik ve düşmanlığı yok etme amacı güder Reich, tarihsel deneyimlerinin bir ürünü olarak bireyde beliren bir "karakter zırhı" olduğunu, bu zırhın doğal hareket etmeyi önlediğini belirtir. Bireysel terapi ise, bu zırhı kırmaya yönelik bir girişim olarak ortaya çıkar. Yıkıcılığa dayanan bu zırh zevke ulaşamamanın sonucu olarak oluşur. Zevki bulamayan ve yaşayamayan birey, bir 'zevk kaygısı' geliştirir ve bu kaygı da 'karakter zırhı'na yol açar. Kaygı ve zırh, bireyi zevk üreten bütün deneyimlere düşmanlaştırır, dahası onu otoriter kurumlara ait olmaya sürükler. Otoriteye uymayı sağlar, keyifsizliği getirir. Zevksizlik ise, doğrudan cinsel dürtülerin engellenmesi sonucu oluşur. Cinsel dürtülerin engellemesi de beraberinde nefreti getirir. Kaygı, nefret, zevksizlik vb. özelliklerin oluşturduğu bu zırhlanmanın yarattığı karakter türü, otoriter ya da faşist sistemlerin en büyük sorumlusudur³³.

Reich'a göre, eğer birey sevgi ve nefretini ifade etme yollarına sahip olursa, cinsel (zevk) kaygısı ortaya çıkmaz. Bu kaygılar (varoldukça) bireyi otoriteye bağlı olmaya iter. Bu katı karakter yapısı ancak ve ancak "kendi kendini düzenleyen" bir karakterle değiştirilebilirse bireylerin faşizm türü otoriter yapılara bağlılığı azalır. Eğer bu karakter zırhı kırılırsa, insanın toplumsal adetlerinde, çalışma ve bağımsızlığında büyük değişiklikler olur³⁴. Reich "kendi kendini düzenleyen karakter zırhı"nın bütün olumsuzlukları sileceğini belirtir. İnsanların doğalarında var olan sosyallik ve sevgi doluluk bunu sağlayacaktır ancak, bu zorunlu tekeşli evlilik kurumu içinde gerçekleşmez. Artık temel

31. Spring, y.a.g.e., ss. 64

32. Spring, y.a.g.e., ss. 64-66

33. Spring, y.a.g.e., ss. 66

34. Spring, y.a.g.e., ss. 67

bir eğitim kurumuna dönüşen zorunlu tek eşli evlilik kurumu, otoriter topluma bireyler yetiştirmektedir. Bu tip evliliğe dayanan modern aile, "otoriter ideolojiler" ve tutucu yapılar, üreten bir fabrika haline gelmiştir. Bu tip evlilik özellikle işçi sınıfı ve orta tabakalar içinde çocukların cinsel eğitimlerini ve oyunlarını, mastürbasyonunu engellemektedir. Sadist ebeveynlerin çocuklara sevgisi de sadistçe olmaktadır. Sadist sevgi, otoriter yapı ve cinsel baskı, zorunlu tek eşli evliliğe dayanan aileyi totaliter devlet için en önemli eğitim kurumu haline getirmektedir. Bu tip ailede yetişen bireyler, genellikle yaşamdan ve otoriteden korkmaktadırlar.

Reich'a göre "kendi kendini düzenleyen karakter"e sahip bireyler bütün düşmanlıklardan kurtulmuş ve yaşamını zevk / arzu temelinde yönlendirmiş demektir. Bu karakter ile birey, yerleşik ahlak kurallarına karşı bireysel düzenlemelere gider. Yine bu karakter ile birey, başka birine zevk vermeye çalışarak zevk arama yeteneğine sahip olur. Yok eğer birey, cinsel hazza ya da zevki, kendisi için değil de ulusun çıkarına üreyerek alıyor ise, bu durum bireyi faşizme götürür³⁵.

Reich, yukarıdaki düşünceleri doğrultusunda 1930'da Alman Komünist Partisi'nin desteğinde Proleter Cinsel Politika için Alman Birliğini kurar. Daha iyi barınma koşulları, eşcinselliğe ve çocuk aldırma karşı yasakların kaldırılması, boşanma ve evlenme yasalarının değişmesi, parasız doğum kontrol hapları ve danışmanlık hizmeti verilmesi, anne ve çocuklar için sağlık bakımı, cinsel eğitimi engelleyen yasaların ortadan kaldırılması, tutuklular için ev izni vb. Birliğin amaçları arasında yer almıştır³⁶.

Reich, "Cinsel Devrim" adlı yapıtında da yoğun olarak cinsel açıdan Rus Devrimini inceler. Ona göre çocuğun ailede ve okullarda öz-yönetiminin engellenmesi ve okulların otoriter bir biçim alması SSCB'yi Nazi Almanyasına benzetmiştir. Totaliter devletin ortaya çıkması, cinsel özgürlüğün sona ermesi, devletin merkezi olarak ailenin yeniden kurulması, deneysel ve özgür eğitime son verilmesi SSCB'yi Nazi'lere yakınlaştırmıştır. Oysa yapılması gereken, kendi kendini yöneten topluma yönelik kolektif eğitim kurumlarının kurulmasıydı. İdeal topluma (Çalışma Demokrasisine) ulaşmanın yolu, insanların karakterlerini kendilerinin düzenlemesidir. Böyle bir düzenekte insanlar politik yapılara (devlet, parti vb.) bağımlı olmayacak ama toplumsal örgütlen-

35. Spring, y.a.g.e., ss. 71

36. Spring, y.a.g.e., ss. 72

me doğrudan çalışma etkinliği sonucu ortaya çıkacaktır. İdeal Çalışma Demokrasisi'nde politika son bulacak ve iktidar halka dönecektir³⁷.

b) *A.S. Neil ve "Özgürlük Okulu"*

Neil, "Summerhill" adını verdiği "Özgürlük Okulu"nda suç, umutsuzluk ve mutsuzluktan arınmış bir toplumsal ortam kurmaya çalışmıştır. Summerhill, bu konuda bir araç olacaktır.

Anti-otoriter eğitimin temsilcilerinden biri olan Neil, Summerhill de bir yandan psikanalizin önermelerini eğitime sokarken diğer yandan da "yaşamak ve yaşamaya izin vermek" biçiminde formüleştirdiği demokrasi anlayışını uygulamaya çalışmıştır. Neil, okulda özerk ve demokratik bir ortam yaratmaya çalışmış ve öğrencilerin ne arkadaşı ne de öğretmeni olmuştur³⁸.

Neil'e göre tüm sorunların kaynağı, doğal dürtülerin baskı altına alınmasıdır. Bu bastırma ahlâksal eğitim alanında da oluşmaktadır. Zaten çocuğu kötü yapan da, ahlaksal eğitimin içeriğidir. Mevcut ahlak, düşmanlık, saldırganlık ve mutsuzluk üretmektedir. Düşmanlıktan ve saldırganlıktan kurtulmuş bir dünya, özgür bir çocuğun eğitilmesiyle, tam özgürleştirilmesiyle olanaklıdır. Çocuğa özgürlük vermek kolay değildir. Çocuğa din, politika ya da sınıf bilinci öğretilerek özgürleştirilmesi sağlanamaz. Özgürlük ancak, insanın kendi düşüncelerine ve inançlarına sahip olmasıyla ya da o düşünce ve inançları seçme hakkına sahip olmasıyla gerçekleşir. Özgür okulun temel işlevi, bu anlayışın gerektirdiği kurumlaşmayı sağlamak olmalıdır. Özgürlük ideali, okulda araştırılarak öğrenilecektir. Yoksa bırının diğerine idealini dikte ettirerek özgürleşme sağlanamaz. Eğer sistemin devleti kapitalist ve otoriter ise bireyin özgür gelişimi sağlanamaz. Bireyin özgür gelişimi için devletin adil, insani ve sevgi dolu olması gerekir. Sosyalizm tek başına insanlığın mutluluğunu ve özgürlüğünü sağlayamaz. Sosyalizmle birlikte cinsellik ekonomisi, uluslaştırma süreci başlar. Oysa özgürleşme, politik çözümlerle sağlanamaz. Spring'e göre Neil, "kendi kendini düzenleyen bireylerin politikanın irrasyonalizmini reddettileri ve ihtiyaç ve arzuya göre toplumsal örgütlönmeler oluşturdukları Reich tipi bir Çalışma Demokrasisini..." benimser. Bir anlamda Summerhill, "Çalışma Demokrasisi"nin prototipidir³⁹.

37. Spring, y.a.g.e., ss. 74-76

38. Kürşat Bumin, *Batıda Devlet ve Çocuk*, İstanbul: Belge yay., 1985, ss. 162

39. Spring, y.a.g.e., ss. 77-83

Neil'in otoriter eğitime karşı çıkışının gerekçesi, bu eğitim türünün amacının, kişisel duyarlılığı geliştirmek değil, insanların kendilerini "kitle psikolojisi" içinde kaybetmemelerini sağlamaktır. Zaten çocuk, otoriter babanın yasasının işlediği aileden gelip, yine otoriter olan öğretmenin karşısında yıllarca oturup arzularını bastırmayı öğrenmektedir. Okuldaki bu seksüaliteyi bastırmak, genel toplumda da vardır. Otoriter gücün kalkması seksüel baskının kalkmasına bağlıdır⁴⁰.

Neil seksüel baskıyı kaldırmak için Summerhill'den çok şey beklemiştir. Summerhill'de yaşamın tüm yetişkin ve çocukların eşit haklarla katıldığı toplantılarla gerçekleşmesi sözkonusu olmuştur. Her hafta toplanan kurulda okulun her türlü sorunu konuşulmakta ve öneriler dinlenmektedir. Okuldaki bütün etkinlikler (dans, tiyatro, müzik, atelye, ve bahçe çalışması) çocuklar tarafından düzenlenmektedir. Okulda bütün etkinlikler "oyun", çerçevesinde dönmektedir. Zaten Neil'e göre çocukluk bir "oyun dünyasıdır" ve oyun bazı pedagoğların ileri sürdükleri gibi, çalışmaya, "iş"e bir hazırlık değil, çocuğun kendini özgürce ifadesidir⁴¹.

IV. İşlevselcilik

İşlevselciliğin kökeni Durkheim'a kadar gider. Ancak bu yaklaşımın serpillip gelişimi, 20. yy.'nin başlarından itibaren ABD'de olmuştur. Parsons, Merton, Ogburn Smelser, Linton vd. bu yaklaşımın gelişiminde önemli roller oynamışlardır.

İşlevsel olma, toplumsal sistem içinde belli bir gereksinimi karşılama ve öteki öğelerle ahenkli bütünleşme anlamında kullanılır. Ancak Merton'un katkısı sonucu, sistem içinde her öğenin işlevsel olmayabileceği (non-functional) ve hatta bazı öğelerin işlev bozucu (dysfunctional) konumda yer alabileceği belirtilmiştir. Toplumsal sistem içinde ahenk ve dengenin nasıl ve hangi mekanizmalarla sağlanacağı sorusu, bu yaklaşım için oldukça önemlidir.

İşlevselcilik yaklaşımında tüm toplumların ve toplumsal birimlerin dengeye doğru gittiği genel kabul görmektedir. Mevcut değer yargısı ve norm sistemi doğrultusunda aralarında işlevsel bağlantı bulunan öğelerin işlevlerinin temel amacı ve yönü, toplumun sürekliliğini sağlamak, toplumun yapısının dengeli ve uyumlu çalışmasına katkıda bulunmak-

40. Bumin, y.a.g.e., ss. 162-163

41. Bumin, y.a.g.e., ss. 163

tır. Ancak bu katkı her zaman olumlu olmayabilir. Merton'un saptadığı gibi bazı öğelerin işlevi olumsuz ve ilgisiz olabilir. Fakat olumsuz olsa da yine bir katkı söz konusudur.

İşlevselci yaklaşım, herhangi bir toplumsal kurum tarafından yerine getirilen toplumsal işlevi odak noktasına alırken, eğitime de eğitsel işlevleri yaşama geçiren bir toplumsal kurum olarak bakar. Eğitim kurumu, toplumsallaşma sürecini hem formal hem de informal biçimde kullanarak bireylere mevcut değer yargısı ve norm sistemini aktarır. Hedeflenen, topluma uyumlu bireyler yetiştirmektir. Bireylerin yetiştirilmesi karmaşık bir süreci gerektirir. Ancak toplumsallaşma süreciyle artık eskisi gibi yalnızca bireylere beceri ve değerlerin iletimi söz konusu değildir. Banks'in de belirttiği gibi,

"eğitimsel süreç, yetişkin rollerine bireylerin uyarlanması ve yetiştirilmesi olduğu kadar bireyin yerini belirleme ve seçme işlevlerini de yüklenmelidir. Giderek artan bir biçimde tüm ileri endüstriyel toplumlarda, eğitsel nitelikler, sadece yüksek bir statünün işareti ya da sembolü değil fakat aynı zamanda yüksek derecede ödüllendirilmiş mesleklerin çoğunluğunun gerekli ve zorunlu öngerekleri olmaktadır..."⁴²

İşlevselci yaklaşımda okul, önemli bir toplumsallaşma aracı olarak ele alınır. Toplumsal düzeni korumak ve toplumsal bütünleşmeyi sağlamak için eğitimin somut ve pratik biçimi olan okul, bireylere temel değerleri aşlamaya çalışır. Ancak okul, bireylere her zaman temel değerleri aşlayamaz. Bunun çeşitli nedenleri vardır. Örneğin Collins'e göre eğitim sisteminin desentralize olması, toplumun etnik açıdan heterojenleşmesi tek bir kültür sistemin değerlerini iletmeyi engellemektedir. O halde okulun yapısının toplumsal gerçeklere göre yeniden gözden geçirilmesi ya da kaldırılması (Illich) gerekir. Illich'in önerisi ne kadar radikal görünse de ilgisi istenen eğitim kurumu değil, okul örgütüdür. Illich kaldırdığı okul yerine yeni bir şey ("kamu hizmet kurumu" ya da beceri alışverişinin yapılacağı ortamlar) koymasıyla, gerçekte İşlevselci yaklaşımın temel önermesini (toplumsal düzenin korunması ve sürdürülmesi) benimsemektedir. Illich, kapitalist toplumu köktenci biçimde dönüştürmek yerine, sadece benimsemediği biçimde işleyen okulu kaldırmak istemektedir. Ama yine Illich'in kapitalist toplumu biraz da Anarşizme yaslanarak eleştirmesi, işlevselciliğe içerden yöneltilen önemli bir eleştiridir. Çünkü okulun işlevlerinin ayrı ve farklı bi-

rimlere dağıtılması biçimindeki düşüncesi, doğrudan iktidarın tüm topluma paylaştırılmasını gündeme getirir.

a) *Ivan Illich ve "Toplumun Okulsuzlaştırılması"*

Spring'e göre bir Hıristiyan anarşisti sayılması gereken Illich okulları reddeden yaklaşımıyla tanınır. Illich'e göre okullar, bir ideolojik denetim kaynağı olup mevcut toplumsal yapıyı yeniden üretir, insanları yabancılaştırır ve kurumların/uzmanların otoritesine bağımlı kılar. O halde gerçek özgürlük, okulun ilgasıyla gerçekleşebilir. Fakat okul kaldırıldığında kültür bireylere aktarılabilir mi? Illich için yanıt evettir. Kültür aktarımında kritik nokta, kurumların ve teknolojinin çalışma biçimini, bireyin yararı doğrultusunda değiştirmektir. Illich, kaldıracağı okul yerine, "kamu hizmet kurumu"nu önerir. Yeni kurum ya da kurumlar öyle bir biçimde örgütlenecektir ki hiç kimse tek başına bir iktidar konumu elde edemeyecektir. Yani okul, işlevleri ayrı ve farklı birimlere dağıtılacaktır⁴³.

Illich'e göre teknoloji ve bürokrasinin giderek genişlemesi, kapitalist toplumun bunalımını artırmaktadır. İnsanların, kurumların bulunduğu her hizmete birer tüketici olarak tutsak olması, sıradanlığı getirmektedir. Kurumların insanları belgelemesi yapay bir doyuma yol açmaktadır. Bu yapay doyum, insanların kapitalist sistem içindeki bunalımını görmelerini engellemektedir. Illich, Marksist tezlerin aksine, büyük kurumların işlevlerinde izlenen köklü dönüşümün, mülkiyet ve iktidarın el değiştirmesinden daha köklü bir devrimi gerektirdiğini öne sürer.⁴⁴

Illich'e göre, özellikle kapitalist toplumlardaki kurumlar, teknolojik gelişmeyle, bilgi ve bilim düzeyinde artışla birlikte, her ne kadar bireylere daha fazla sayıda ve çeşitlilikte ürün sağlıyorsa da, bu durum temel insan özgürlüklerini kısıtlamaktadır. Bunun alternatifi, "Şenlikli Toplum"dur. Ona göre, "şenlikli bir toplum, her bireyin' topluluğun amaçlarına en geniş ve özgür biçimde erişmesini güvence altına alan ve bu özgürlüğü, ancak bir başka bireyin eşit özgürlüğü yararına kısıtlayan toplumsal düzenlemelerin sonucu olacaktır"⁴⁵. Bu toplumun temelini oluşturacak önemli nokta, "...yönetici kurumların ve alışkanlık yapan mallarla hizmetlerin tümüyle ortadan kalkması değil, doyurmak üzere uzmanlaştıkları özgül talepler yaratan araçlarla, kişi-

43. Spring, y.a.g.e., ss. 44-45

44. Ivan Illich, *Şenlikli Toplum*, (Çev. Ahmet Kot), İstanbul: Ayrıntı yay., 1988, ss. 56-75

45. Illich, y.a.g.e., ss. 22

lerin kendini gerçekleştirmesini destekleyen, bütünlüyci, fırsat tanıyan araçlar arasındaki dengedir”⁴⁶. Böyle bir dengeyi gerektiren toplumda, eğitimin kurumlaştırılması söz konusu olamaz. Kurumlaşmış eğitim, beraberinde diplomalı eğitimi ve diplomaya göre işgücü seçimini getirir. Okul kurumunun kaldırılmasıyla diploma, sertifika vb.’ye göre işgücü seçimi kalkmakla kalmayacak fakat aynı zamanda insanı okul yaşamında yetersiz diye dışlanmaktan koruyarak ruhsal yönden yararlı olacaktır⁴⁷.

Illich’e göre okul varoldukça eğitimde eşitlik sağlanamaz. Okul, olanakların eşitlenmesini değil, dağıtımının tekelleşmesine yol açar. Bu tekeli kırmak, ancak okulun ilgasıyla mümkün olabilir. Okulun kaldırılmasının bir gerekçesi de, “öğrenme” ediminin sadece okulda “öğretim” biçiminde olmadığıdır. Çoğu insan, bilgilerinin büyük kısmını okul dışındaki yaşantıları içinde öğrenir. Öğrenme çoğunlukla “kendiliğinden” oluşur. Örneğin çoğu insan ikinci dili, kurslar dışında, yabancı bir ülkeye gitmekle ya da yabancı biriyle evlenmekle vb. öğrenmektedir⁴⁸.

Illich’in okula karşı çıkmasının bir diğer nedeni de, bürokrasi’dir. Okuldaki bürokratik süreçler, uzmanlaşmış ve tam-zamanlı bir okul yaratmaktadır. Zorunlu bir müfredatın olması, devam zorunluluğunun bulunması, öğretmenin gerekmesi ve öğrencilerin yaşa özgül nitelikleriyle tanımlanması vb. hep okuldaki bürokratik süreçlerin ifadesidir. Bu niteliklere diploma, belge, kayıt, not sistemi vd.de eklenebilir⁴⁹.

Illich’in okula karşı çıkışının bir diğer gerekçesi de, okulun herşeyi ölçülebilir hale getirmesidir. Okulda değerler ve imgelemler bile ölçüye vurulmaktadır. Tüm değerleri ve imgelemleri nicelleştiren okul, aynı zamanda birbirinden farklı ama birbiriyle ilgili farklı mitler yaratır. Bunlardan birincisi, kurumlaşmış değerler mitidir. Buna göre okul, değerleri kurumlaştırır. Okulda öğrenim süreci bir değer yaratır. Yani okullaşmanın varlığı, okullaşma yaratır. Okulda öğretilen, gerçekte, değerli öğrenimin ancak okula devam etmenin sonucu oluşabileceği, bu öğrenmenin değerinin ne kadar çok şey kazanıldığıyla orantılı olduğu ve de sonuçta bu değerın sınıflar ve diplomalarla belgelendirileceğidir.

46. Illich, y.a.g.e., ss. 33

47. Ivan Illich, *Okulsuz Toplum*, (Çev. T. Bedirhan Üstün), Ankara: Birey-Toplum yay., 1985, ss. 19

48. Illich, y.a.g.e., ss. 19-21

49. Illich, y.a.g.e., ss. 34-38

İkincisi, değerlerin ölçümü mitidir. Okulun öğrettiği, işlediği değerler hep ölçülebilir şeylerdir. Üçüncüsü, değerler paketi mitidir. Buna göre müfredat, okulun sattığı mal olmaktadır. Müfredat, paketlenmiş değerler bütünüdür. Tüketici konumunda yer alan öğrencilere öğretilen şey, dileklerini, pazarlanan değerlere uydurmaktır. Dördüncüsü, sürekli ilerleme mitidir. Okul, öğrenciyi bir yarışın içine sokar. Okul öğrencinin önüne tırmanılacak bir piramid getirir. Bu piramitle öğrencide bir açıklık duygusu yaratılır. Öğrenim paketleri (müfredatları) yenilendiğince, öğrencideki ilerleme (tüketme) arzusu daha da perçinlenir. Sonuncusu ise, tüketim mitidir. Buna göre, kapitalist toplumdaki tüm kurumlar gibi okul da, bireylerde tüketim eğilimi yaratır. Yeni bir kurs, program, dil, beceri ihtiyacı okul aracılığıyla yeni bir tüketim anlamına gelir.⁵⁰

Genel olarak Illich, iyi bir eğitim sisteminin şu üç amaca sahip olması gerektiğini belirtir. a) Bir şeyi öğrenmek amacındaki insanlara yaşamlarının hangi dönemlerinde isterlerse gerekli kaynakları sağlayabilmek. b) Birşeyler bilenlere onlardan öğrenmek isteyenlerle bilgilerini paylaşmak üzere yardımcı olmak. c) Bir konuyu kamuoyuna duyurmak isteyenlere girişimlerinin duyulması olanağını vermek⁵¹.

b) *Randall Collins ve "Teknokrasi Miti"*

"Diploma Toplumu" adlı kitabında, büyük ölçüde, arzulanan işlere girişin hiç de gerekli olmayan eğitsel diplomalarla belirlendiği bir topluma doğru yuvarlandığımızı belirten Collins, gerçekte bu diplomaların bir işte iyi performans için gerekli nitelikler olamayacağını savunur. Diploma koşulunun olduğu toplum, ussal değildir. İki nedenden dolayı ussal değildir. Birincisi, çoğu birey birçok işi diplomasız da becerebileceği halde, sırf diplomaları olmadığı için o işlerden mahrum kalmaktadır. İkincisi ise, bu diplomaların elde edilmesi, eğitim kurumlarında uzun zaman ve emek harcanmasına neden olmaktadır. Diplomaya dayalı sistemin varlığını sürdürmesinin önemli bir nedeni Teknokrasi Miti (modern toplumlarda karmaşıklaşan işleri ancak bilişsel beceri düzeyi yüksek olanlar yapabilirler)'ne olan inançtır. Collins Teknokrasi Miti'nin dört nedenden dolayı yanlış olduğunu belirtir: a) Eğitimdeki büyüme ile yüksek derecede beceri gerektiren mesleklerin sayısındaki artış arasında bir paralellik olmamıştır. b) Şu anki işler, geçmişteki işlerden daha fazla beceri gerektirmemektedir. c) Bir mesleği okulda öğrenen kişinin, mesleğini işbaşında öğrenenden daha verimli olacağı

50. Illich, y.a.g.e., ss. 53-61

51. Illich, y.a.g.e., ss. 100

konusunda çok az kanıt vardır. d) Günümüzdeki okullar, bilişsel becerilerin öğretimi ile ilgili olarak son derece etkisiz kurumlardır. Çünkü okullaştırma bilişsel becerilerden ziyade, geleneksel sosyalleştirme işlevine yöneliktir. Özellikle kamu okulları becerilerin öğretiminden ziyade orta sınıf kültürünü aşlamaya yönelmektedir. Collins, bu noktada kendi tezin' şöyle formüle eder: Günümüz mesleklerinin çoğu, sanıldığı kadar karmaşık değildir, bir diploma gerektirmez ve dahası işbaşında öğrenilebilir. Okullar, iddia edilen aksine, orta sınıf tavır ve davranış biçimlerinin öğretilmesine yöneliktir. Doğrudan mesleki beceri öğretilmediği için, diplomalara bu konuda talep olması anlaşılır bir konu değildir. Zaten tarihsel olarak, okullaşmanın temel işlevi, yararlı bilişsel becerilerin öğretiminden ziyade, egemen kültürün aktarılması olmuştur. Geçmişteki çoğu okullar, belirli bir grubun (ya da sınıfın) değerlerini, ideallerini, davranış biçimlerini ve standartlarını öğretmişlerdir. Çoğunlukla bu okullar geleceğin seçkinlerini, centilmenlerini yetiştirmişlerdir. Geçmişteki İngiliz Özel Yatılı Okulları buna örnektir. Günümüzde ABD'deki bazı okullar da, İngiliz Özel Yatılı Okulları gibi Anglo-Protestan seçkin kültürü tarafından yönlendirilmektedir. Bu okullarda çocuklara, seçkinlerin kültürü aşılanmaktadır: Karakter ve liderlik nitelikleri, liberal sanatlarda geniş ama fazla uzmanlaşmış olmayan eğitim, üst bir sosyal sınıfın davranış biçimleri ve değerleri. Ancak Collins, statükocu kültürün aktarılması olarak özetlediği modelden günümüz ABD toplumunun önemli ölçüde farklılaştığını iddia eder. ABD eğitim sisteminin kendi modelinden olan farklılıkları: a) ABD eğitim sistemi, büyük ölçüde "desentralize"dir. b) ABD toplumu etnik açıdan o kadar heterojendir ki eğitim sistemi üzerindeki egemen seçkinlerin tekeli, çoğu Avrupa toplumlarından daha zayıf olmuştur. Seçkinlerin eğitim sistemi üzerindeki tekeli zayıflarken diğer yandan eğitimin içeriği boşalmış ve eğitsel diplomalar için bir rekabet başlamıştır. Collins eğitimin giderek içerikten yoksun hale gelmesini "Kültürel Ahşveriş" kuramıyla açıklamaya çalışmıştır. "Kültürel Ahşveriş", okullaşmanın içeriğinin dışlanarak diplomalar, sertifikalar ve dereceleri ile NİCELLEŞMESİ'dir. Kültürel Ahşveriş, para gibi işlev görür. Diploma, sertifika vb., arzulanan mal ve meslekler ile değiştirilebilir. Diplomanın değeri, para gibidir. Zaman içinde değeri yükselebilir ya da düşebilir. Arzulanan bir mesleği elde etmek, daha fazla eğitsel sertifika gerektirirken, eğitsel sistem büyür ve diplomalar, sertifikalar alanında bir enflasyon oluşur. Collins'e göre sonuçta ortaya çıkan eğitim sistemi, ussal değildir ve zaman, emek ve kaynak israfına dayanır. Bu yüzden

bu sistem uzun zaman işleyemez. Diploma enflasyonunu, yakın gelecekte bireyler tarafından farkedilecektir⁵².

SONUÇ

Yukarıda bahsettiğimiz dört yaklaşımın, özgürlük konusuna yönelir tezleri incelendi. Marksist yaklaşım, eğitim ile özgürlük arasında ilişki kurarken, kapitalist toplumun işleyişinin içsel mantığını yoğun olarak eleştirmekte ve özgür eğitimin ancak bu toplumdaki iktidar ve mülkiyet ilişkilerinin köktenci biçimde dönüştürülmesiyle olanaklı olabileceğini öne sürmektedir. Bu noktada, Poulantzas'ın da belirttiği gibi yenidenüretim (reproduction), sadece ideolojik aygıtlarda (eğitim, aile vd.) değil, fakat aynı zamanda ekonomik altyapı kurumlarında da gerçekleşmektedir. Ekonomik altyapının gereklerine uygun işgücünün yetiştirilmesi görevi de doğrudan eğitime, okullara düşmektedir.

Marksistler yenidenüretim kuramları ile, kapitalist sistemdeki okulların asıl işlevinin toplumsal işbölümünü yenidenüretme için gereken becerilerin dağıtımı ile egemen ideoloji ve onun bilgi biçimlerinin yenidenüretimi olduğunu savunmuşlardır. Bu bakış açısı bir kurum olarak okulun, ancak onun devlet ve ekonomiyle olan ilişkisi içinde anlaşılabilirliğini ve okullaşmanın gerçek önemini ya da engin yapısının ancak, okulların toplumsal ve kültürel yenidenüretim taşıyıcıları olarak nasıl işlev gördüğünü çözümleyerek açıklanabileceğini savunurlar⁵². Kısaca Marksist yaklaşım, eğitsel sorunların, toplumun diğer sorunlarıyla doğrudan bağlantılı olduğunu, bu sorunların çözümlenerek özgür topluma varmada, toplumsal yapının kökten değiştirilmesini savunur. Marksist paradigma kapitalist eğitim sistemi yerine yenisini önerirken, Anarşizm ise eleştirdiği mevcut sistemin alternatifini ileri sürememektedir. Anarşist eğitimciler, kapitalist eğitimin içsel mantığından ziyade genel olarak otöriteye ve bireyleri yabancılaştırmaya (ya da sisteme sosyalleştirmeye) dayanan kurumların kendisine (ya da en azından işleyiş tarzına) karşı çıkmaktadırlar. Denilebilir ki, "kafadaki tekerleği kırmak" ve "aklı kullanmak" gibi doğrudan bireylerde bilinç değişimini gündeme getiren Anarşistler, Marksizm gibi eğitsel sorunlara sistemli ve global bir çözüm önerisi getirememişlerdir. Freud'u sol'dan ge-

52. Illich, y.a.g.e., ss. 68-72

53. Henry A. Giroux, "Theories Of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis", *Harvard Educational Review*, Vol. 53:3, August 1973.

liştirmeye çalışan kuramcılarının da, tüm toplumsal (ve de eğitsel) sorunları, bireye indirilmesiyle, çözümleme sürecinde "kısmiliğe" düştükleri söylenebilir. Reich'in özgür bir dünya için eğitsel sorunları doğrudan psikolojik düzeyde karakter ile ilişkilendirmesi, Neil'in Summerhill'de minyatür bir yaşam biçimi kurarak çocukları mutlu edebileceğini iddia etmesi, gerçekte, eğitsel sorunların sadece bireyin psikolojik sorunlarının çözülmesiyle halledilebileceği görüşünü içermektedir. İşlevselci paradigmanın bütün sorunsalının temel noktası; toplumsal sistem içinde ahenk ve dengenin nasıl sağlanacağı sorusudur. Bu bağlamda, eğitim kurumunun, mevcut değer yargısı ve norm sistemi doğrultusunda düzenlenmesi önemlidir. Bu, temelde toplumsallaştırma mekanizmasıyla sağlanır. Bu sürecin temel aracı da okuldur. Okul, Durkheim'ın da belirttiği gibi, toplumun bir minyatürüdür.

İşlevselci paradigma, toplumda kurumlar ve birimler arası işlevsel bütünleşmeyi savunurken, eğitimin önemli roller (fırsat eşitliği sağlama, sınıf atlattırma, bireyde çok yönlü gelişimi gerçekleştirme vb.) oynadığını iddia eder. Bu haliyle işlevselci paradigma Marksist paradigmanın tam karşısında durmaktadır. Anarşizm ve Freud'cu Sol'un da Marksist paradigmadan ziyade, işlevselci paradigmaya daha yakın bir konumda olduğunu söyleyebiliriz. Örneğin İlich, kurumlarda düzenlemenin devrimci bir dönüşümden ziyade rasyonel bir reformla sağlanabileceğini belirtirken, Reich ve Neil'e oldukça yaklaşmaktadır.