

OKUL VE TOPLUMSAL İLERLEME

John S. Brubacher

Çev. Dr. A. Ferhan OĞUZKAN

Toplumsal düzen her zaman birbirini etkileyen çok çeşitli güçleri kapsar. Bu güçlerin harekete geçişi ve harekete geçen bu güçlere karşı tepki gösterilişi sırasında birtakım baskılar ve gerginlikler ortaya çıkar. Zamanla bu güçler birbirlerinin yerlerini alır, böylece olaylar arasındaki ilişkilerde bir tür denge sağlanmış olur. Bu durum çok kez **statüko** diye adlandırılır. Bununla birlikte, böyle bir dengenin sağlanması genellikle kolay değildir ve bu dengenin duruk bir özellik taşıması olasılığı da pek azdır. Eski güçlerin baskısı gittikçe zayıflar ve etkisini yitirir veya yeni güçler ortaya çıkar; toplumsal gerginliğin yeri ve yönü daima aşırı uçlardan birine kayar. Bu devingenlik (dinamik özellik) olmadığı zaman toplumsal ilerleme gerçekleşemez.

Çoğu kimseler genellikle yaşayışlarını **statüko**'ya çok güzel uydurmuşlardır. Elbette bu gibi kimseler de ileriye dönük bir gelişmeden yanadırlar, ancak onların istediği, belli şartları ve değer yargılarını kapsayan bir çerçeve içinde, yani **statüko** içinde yavaş yavaş gerçekleşen bir gelişmedir. Böyle düşünenler, büyük bir olasılıkla, toplumsal güçlerin yeniden dağılımını gerektiren, var olan şartların ve değer yargılarının kökten ve tümünden değişmesini zorunlu kılan büyük bir kargaşalığa karşı koymak isteyeceklerdir. Bu kadar kapsamlı bir uyum onlar için pek güç, hattâ tehlikeli bir iştir. Söz konusu kimselerin böyle bir tutum takınmalarının nedeni, şüphesiz, bugün **statüko**'dan kaynaklanan çıkarlarının bozulacağından korkmalarındır. Görü-

(*) John S. Brubacher, *Modern Philosophies of Education*, McGraw-Hill, New York, 1962, s. 189 - 200.

nüşte ilerleme ve gelişme düşüncesine saygılıdır, fakat içten bu düşünceye kuşku ve korkuyla bakarlar.

Bununla birlikte, öyle kimseler de vardır ki kişilikleri olayları olduğu gibi kabul edip uyum gösterecek nitelikte değildir. Statüko'ya dayanamazlar. Bu gibi kimseler, saldırganlık yapacak kadar huzursuz olabilirler. Bazen, var olan güçler dengesi kendi çıkarlarına ters düştüğü için statüko'dan sıkılırlar; bazen de toplumsal güçlerin doğurduğu gerginliğin tümüyle yeni bir biçim almasını gerektirecek tuhaf düşünceler ve buluşlar ortaya atarlar. Fakat, her ne kadar kendi görüşlerinde ilerleme adına direnirlerse de, statüko'dan memnun olan ya da ilerlemenin hangi yönde olması gerektiği konusunda değişik düşünceler taşıyan komşularını büyük bir olasılıkla karşılırlarına almış olurlar.

Bazen okullar veya bir okulun öğretmenleri toplumsal huzursuzluğun kaynağı olur. Çok yakın bir zamana kadar bu duruma pek az raslanırdı; çünkü geleneksel okul, eski çağlara özgü kültürel nesnelere ve değerlerle uğraşırdı. Bunun sonucu olarak da okul, kasıtlı olmasa bile, dolaylı biçimde statüko'yu destekleyen bir kurum niteliğinde idi. Fakat, Birinci Dünya Savaşı'ndan bu yana, öğretim programları, gittikçe artan ölçüde ve maksatlı olarak, çağdaş toplum hayatında baskısını duyuran güçlerden esinlenmeye başlamıştır. Okul, çağdaş toplum hayatını öğretim materyalleri arasına yeni bir kaynak olarak almasından önce okulun statüko'yu korumak kadar onu bozmak için de etkili bir gizilgüç olduğu hemen anlaşılmıştı. Gerek ilericiler, gerek tutucular (muhafazakârlar) bunun farkına varmışlar ve her iki görüşün yandaşları okulu derhal kendi görüşlerinin bir temsilcisi olarak elde etmeye çalışmışlardır. Okulu, çağdaş toplumsal güçlerin bir müttefiği yapma çabası, bu kurumun toplum düzeni içindeki uygun göreviyle ve dershanede üzerinde tam bir fikir birliğine varılmamış konuların öğretimine elverişli yöntemlerin seçimiyle ilgili birçok tartışmalara yol açmıştır.

Kimileri, okulun, toplumsal çekişmelerden uzakta kalması veya en azından bu çekişmeler karşısında yansız bir tutum takınması gerektiği düşüncesindedirler. Kimileri de okulun çekişme konusu olan tartışmaların içine atılması gerektiğini ileri sürerler. Ancak, son görüşü benimseyenler de okulun statüko'yı pekiştiren bir kurum mu olmalıdır, yoksa toplumsal ilerle-

menin bir aracı mı olmalıdır biçiminde ortay konan soru karşısında ikiye ayrılmış durumdadırlar. Birinci şıktan yana olanlar, öğretmenin statüko'ya bağlılığı aşılacak yöntemleri benimsemesi gerektiğini düşünürler. İkinci şıktan yana olanlar, öğretmenin öğretim görevini yaparken daha eleştirici bir tutumu benimseme konusunda serbest bırakılması gerektiğini düşünürler. Eğer öğretmen statüko'dan ayrılma konusunda serbest ise büyük bir olasılıkla düşmanlar kazanacağını bilmelidir. Kimileri, öğretmenin, benimsenmeyen şeyler de söylese akademik özgürlüğün koruyuculuğu altında olmanın zevkini çıkarması gerektiğini, kimileri de öğretmenin kendisine tanınan hakları benimsenmeyen bir dâvâyı savunmak için kullandığı zaman onun sıradan bir yurttaştan daha çok korunmaması gerektiğini ileri sürerler.

Okulun Tutucu İşlevi:

Okul ile toplum düzeni arasındaki karşılıklı ilişkiler bakımından en eski ve uygulamada en yaygın biçimde saygınlık gören kuram, okulun var olan toplumsal kültürü koruması gerektiğini savunan kuramdır. Bu kültür, büyük bir zaman harcanarak ve acılar çekilerek elde edilmiştir. Karışık ve içinden çıkılması güç hayat durumlarıyla karşılaşan insanoğlu yorucu çalışmalara ve büyük özverilerle birçok çözüm yollarını kapsayan bir hazine meydana getirmiştir. Bu çözüm yollarının gelecek kuşaklara öğretilmesi sırasında içlerinden herhangi biri istemeyerek de olsa yitirilirse çok yazık olur. Bundan başka, kültür örüntülerinin okul aracılığıyla korunması dışında, toplumsal ilerlemeyle ilgili sınama döneminin kısaltılması için başka bir yol yoktur. Eğer öteki toplumsal kurumlar bu hususa dikkat etmiyorlarsa okulun bu tutucu işlevini yerine getirmesi özellikle önem taşır. Eskiden aile, kilise ve devlet gibi her kurum kendi törelerini sürdürme eğilimi gösterirdi. Fakat, sonraları bu törelerin yeni kuşaklara gayri resmi biçimde aktarılması pek karmaşık bir hal aldı ve adı geçen kurumlar da artan işleri nedeniyle eğitim yükümlülükleriyle gereği gibi uğraşamaz duruma geldiler. Okulun, toplumsal örüntülerin yitirilmemesi ve korunması için geleneksel bir kurum olarak evrim geçirmesinin nedeni budur; aksi halde bu örüntülerin aldırmaçlık sonucu yitilmesi tehlikesi vardır.

Okulun koruyucu işlevi üzerinde böyle bir açıklama, onun görevinin de gerici nitelikte olduğu biçiminde bir düşünceye yol açmamalıdır. Geçmiş dönemlerde öyle olmuş olabilir. Ancak, "tutucu" (conservative) ve "gerici" (reactionary) terimleri, her ne kadar biribiri yerine kullanılıyor ise de bunlar eşanlamli terimler değildir. Bu terimleri eşanlamlıymış gibi kullanmak biçim ile içeriği, araç ile yükünü birbirine karıştırmaktır. Tutucu kurama göre düşünüldüğü zaman okulun sağa özgü toplumsal sistemler kadar köktenci (radikal) kültür örüntülerini de koruması tamamiyle olasıdır. Gerçekten, okulun, bu niteliğiyle işlev bakımından en azından bir dereceye kadar tutucu olması gerektiği konusunda hemen hemen bütün eğitim felsefecilerinin birleştiklerini ileri sürmek herhalde aşırı bir iddia sayılmaz.

Tutuculuğun gerekliliği kabul edildikten sonra da ileri bir uygarlıkta okulun öğretim yoluyla toplumsal mirasın tümünü koruyamayacağı hususu açıkça anlaşılmıştır. Toplumsal kültür, zorunlu kısa öğrenim dönemi bir yana, okulların yalnız son sınıflarında okuyan öğrencilerin durumları açısından bile düşünülse kısa süreli yılların arasına sıkıştırılamayacak derecede geniş ve kapsamlıdır. Sıkıştırılması mümkün olsa bile öğretim programının, ırkların yaşantılarıyla ilgili konularda iyi ve kötüyü yan tutmadan yansıtması belki istenmeyecektir. Okul, tutucu işlevine uygun biçimde, "normatif" bir etkinlik göstermek zordur.

Bu birkaç doğrultuda olabilir. Önce, ileri düzeyde bir uygarlığın kültürü yalnız nicelik yönünden yoğun değildir, karmaşıklık yönünden de şaşırtıcıdır. Bu nedenle okulun yapması gereken işlerden biri; henüz olgunlaşmamış durumda bulunan öğrencilere sunulacak şeyleri basitleştirmek olacaktır. Okulun yalnız bunları basitleştirmesi yetmez, aynı zamanda dengelemesi de gerekir. Bir çocuğun doğum zamanı ve yeri, ister istemez, kaçınılmaz birtakım sınırlamalara yol açar. Bereket versin çocukların yazgısı tamamiyle doğum zamanları ve yerleriyle belirlenmez; çünkü okul, bu elverişsiz durumu öğretim programını dengeleyerek düzeltebilir. Okul, özellikle, tarih ve coğrafya gibi derslerin yardımıyla hem zaman hem de yer bakımından üstünlük sağlayabilir. Okul, çocuğu ne kadar değişik öğrenme yaşantılarıyla karşı karşıya getirirse de ondan yine başka bir hizmet görmesi beklenecektir. Bu hizmet, çocuk üzerinde değişik

çevrelerin yaptığı türlü etkiler arasında bir düzen, bir eşgüdüm sağlamaktır. Bununla birlikte, eşgüdüm belirli bir değerler sistemine ihtiyaç gösterir. Bu da bizi son ve belki de okulun "normatif" işlevi bakımından en çok anlaşmazlığa düşülen bir konuya, kültürel mirasın arılaştırılması konusuna götürür. Sürdürülmeye değmez kültür örüntülerinin elenmesiyle çok büyük bir gelişme sağlanabileceğini anlamak için öyle uzun uzadıya düşünmek gerekmez. Bunun gerçekleştirilmesi biraz umulandan eksik de olsa bu hareketin yarattığı gizilgüç büyüktür.

Okulun bu tutucu işlevinin "normatif" yönüyle ilgili birtakım güçlükleri vardır. Herşeyden önce okul çevresinin sadeleştirilmesi veya bu çevrenin arıtılması konularında çok dikkatli davranmak gerekir; çünkü bu amaca varmak istenirken okul çevresi, temsil ettiği gerçek toplumun solgun bir çıkartması durumuna gelebileceği gibi **statüko**'nun gerçekleştirilmesi mümkün olmayacak biçimde ülküleştirilmesi yoluna da gidilebilir. Bundan sonra şöyle bir soruyla karşılaşabiliriz: Sadeleştirme veya arıtma konusunda bir norm'a ihtiyaç görülürse bu norm ne olacaktır, okul toplumsal kültürü elemek için ne tür bir araç kullanacaktır? Okul ve kolejin amaçlı bir işlevi olduğunu söylemek ayrı bir şeydir, herhangi bir doğrultuda genel bir anlaşmaya varmak tamamiyle ayrı bir şeydir. Bu durumda belki çoğunluk, genellikle, **statüko**'ya özgü değerlerin devamını sağlayan bir eleme biçimini onaylayacaktır. Bu durumda **statüko** ister demokratik veya faşist, ister kapitalist veya komünist olsun koruma normu üzerinde nispeten pek az belirsizlik söz konusu olacaktır.

Okulun İlerici İşlevi

Tutucular, okul daha arılaştırılmış bir **statüko** biçim veya ülküsüne yaklaşma yollarını aradığı sürece onun "normatif" işlevine ya pek az tepki gösterirler ya da hiç karşı çıkmazlar. En büyük güçlük, okulun **statüko**'dan tamamiyle ayrı bir norm benimsemesi durumunda kendini gösterir. Bununla birlikte, okulun, sadece var olan şartları olduğu gibi benimseyip devam ettiren geleneksel bir kurum olmadığını, ileriye de götüren bir araç olduğunu düşünen liberaller ve ilericiler de vardır. Onlara göre, eğitimin uygarlığı yozlaştırmaktan koruyabileceğini düşünmek, tıp biliminin bir kimseyi ölümden kurtarabileceğini dü-

şünmek kadar anlamsızdır. Eğitim daha çok yeni düşüncelerin, sürekli biçimde yenilenen bir toplumsal programın kaynağı olmalıdır. Başka bir deyişle, liberaller ve ilericiler, okulun "normatif" işlevinin aynı zamanda büyük değişikliklere, belki de bizzat norm konusunda veya algılayış ve düşünüş biçimlerinde değişikliklere yol açabileceğini düşünürler.

Böyle bir durumda okulun "normatif" işlevi, tutucu olmaktan çok yaratıcı olmaktır. Bu, okulun toplum düzeniyle ilişkisi bakımından başlıca kuramlardan ikincisini, yani toplumsal ilerlemede okulun birtakım girişimlerde bulunmak ve sorumluluk almakla yükümlü olduğunu ileri süren kuramı ortaya çıkarır. Bu kuramı destekleyenler, aralarında birbirinden çok farklı düşünceler taşıyan iki kümeye ayrılmışlardır. Birinci kümeden olanlar, okulun *statüko*'nun bağımsız bir eleştiricisi olması yanında, eleştirici öğretimin dolaylı ve raslantıya bağlı bir sonucu olarak gerçekleşen herhangi bir toplumsal ilerleme ile yetinirler. İkinci kümeden olanlar ise çok daha kararlı, amaçlı ve ataktırlar. Onlara göre okul, daha iyi bir toplum düzeni konusunda kesin bir görüş geliştirmeli ve sonra var gücüyle bu görüşün gereklerini yapmaya çalışmalıdır.

Okulu ilk kez toplumsal ilerlemenin bir öncüsü olarak düşünenler, "ilerici eğitim" hareketini düzenleyen kimselerdi. Genellikle dinamik, değişen evreni algı kaynağı ve düşüncelerin çerçevesi olarak benimseyen bu kimseler eğitimi bu düşünceye uydurmak istemişlerdir. (1) İleri eğitimciler, bir değişme içinde bulunan dünyada hiçbir şeye son veya kesin diye bakılamayacağı için çocuklara bu değişimin yarattığı sorunların çözümüyle ilgili ne gibi yollar düşünülmesi gerektiği konusunda pek çok şey öğretmeye çalışmamışlardır. Çocuklar, sorun çözme çabalarından elde ettikleri sonuçların deneysel bir nitelik taşıdığını ve ileriye özgü olayların ışığında değişikliğe uğrayabileceğini öğrenmişlerdir. "İleri eğitimciler" öğrenciler arasındaki bireysel ayrılıklara, bu zengin yetenek değişikliğinden dinamik bir evrenin kararsız ortamına büyük bir olasılıkla daha başarılı bir uyum yapılabileceğini umarak, çok değer vermişlerdir.

(1) Daha önceki bölüm, s. 28 - 32. Ayrıca bkz. William H. Küpatrick, *Education for a Changing Civilization* (The Macmillan Company, New York, 1926).

İleri eğitim, okullara bu tür düşünceleri sokmakla toplum düzeninde bir kaynaşmayı pek güç önleyebilirdi. Ancak, ileri eğitimciler, toplumsal gelişmenin ileride nasıl bir yön alacağını gösteren belirtileri dikkatle izlemişler ise de, kendilerini herhangi bir siyaset ve ekonomi programı veya bir parti ile özdeşleştirme yoluna gitmemişlerdir. Tersine, gelişmiş bir toplumda eğitim ile siyasetin bir ve aynı şey olması gerektiği biçiminde uzun süreli ütöpik bir kuramı gerçekleştirmeye çalışmışlardır; çünkü onlara göre eğitimin de siyasetin de konusu kamu işlerinin akıllıca yönetilmesidir. (2) İleri eğitimciler, okulu herhangi tek bir reform kümesiyle bir hizaya getirmek yerine okulun ne kadar değişik veya ne kadar birbirine karşıt da olsa her türlü toplumsal programın incelendiği bir yer olması gerektiği görüşünü benimsemişlerdir. Toplumsal kuram ve uygulamaların sürekli olarak yeniden düzenlenmesini gelenek haline getirmeye çalışmışlardır. (3)

Yönetimin yaptığı işlere ve aldığı kararlara karşı çıkan ve onları eleştiren okul veya üniversite gibi bir resmî kuruluşun varlığına göz yummak, iktidar bakımından kendi üzerinde büyük bir baskı yaratılmasını kabul etmeyi gerektirir. Devlet yönetimiyle ilgili bircilik (monizm) kuramına göre böyle bir durum, belki aşırı bir iyimserlik sayılabilir. (4) Bununla birlikte, çoğunluk ilkesine dayalı bir devlet yönetiminde bu pekâlâ beklenebilen, hattâ istenilen bir durumdur. (5) Gerçekten, eğitim amaçlarının dışarıdan yapılan zorlamalarla tespitine izin verilmemesi, eğitimin kendi amaçlarını belirlemede özerk, serbest ol-

(2) John Dewey, "Siyaset Olarak Eğitim", *New Republic*, 32: 140-141, Ekim, 1922.

(3) Isaac L. Kandel, "Toplumsal Değişme İçin Eğitim", *Journal of Social Philosophy*, 1: 23 - 35, Ekim, 1935, 1935; Edward H. Reiser, "Okullar Toplum Düzenini Değiştirebilir mi?" *Teachers College Record*, 36: 388-396, Şubat, 1935; James T. Adams, "Öğretmenler Bir Yeni Toplum Düzeni Meydana Getirebilirler mi?" *Progressive Education*, 10: 310 - 314, Ekim, 1933; Johny Dewey, "Eğitimsel ve Toplumsal Değişme", *Social Frontier*, 3 : 235 - 238, Mayıs, 1937; William H. Kilpatrick, "Genel Gelişmenin Bir Kaynağı Olarak Kamu Eğitimi", *School and Society*, 41: 521, Nisan, 1935; George A. Coe, "Toplum Mühendisliği Olarak Eğitim", *Social Frontier*, 1: 25 - 27, Ocak 1935.

(4) Daha önceki bölümlere bkz. s. 125, 148 - 149.

(5) Daha önceki bölüme bkz. s. 149 - 150.

ması gerektiği konusunda güçlü kanıtlar ileri sürülebilir. (6) Her meslek, kendi karakterinin belirlenmesi konusunda büyük ölçüde özerk olmak ister. Bu nedenle, her ne kadar giderleri devletçe karşılanıyor ise de resmi okulun kaygısız ve uysal bir hizmetkâr durumuna düşmemesi gerekir. Tersine, resmi okul, işlevini ve toplum düzeniyle ilişkilerini belirleme bakımından bir dereceye kadar özgür olmalıdır.

Okulun, yönetimin bağımsız bir kolu (şubesi) olarak açılıp işlenmesini isteyecek kadar ileri giden kimseler de vardır. (7) Genellikle devlet yönetiminin yasama, yargı ve yürütme olarak üçe ayrıldığı, eğitimin yürütmenin bir kolu olduğunu düşünürüz. Fakat belki de eğitimin, yönetim örgütünün bir dördüncü kolu olması gerekir. Bu tür politika için ileri sürülebilecek çeşitli nedenler şöyle özetlenebilir: Siyasal ilgiler kısa ömürlüdür, halbuki okulun kültürel ilgileri yıllık, hattâ dört yıllık seçim dönemini çok aşar. Kendine özgü düşünceler taşıyan yeni bir okul kuşağının oluşması için gerekli süre daha uzundur. Bundan başka, eğer okulların yönetimi uzun-sürelî, bağımsız bir duruma kavuşur ise bir siyasal rejimden bir başkasına geçiş pek az sarsıntı konusu olur.

İlk bakışta, okulun toplumsal ilerlemedeki sorumluluğuyla ilgili bu eleştirici kuramın istediği bağımsızlık, okulu bir bakıma toplum düzeninden uzaklaştırarakmış gibi görülebilir. Ancak, hiç de böyle değildir. Eğitim amaçlarının, öğrenme durumunda olan kimselerin günlük yaşayışlarındaki eksikler, kusurlar, yarım kalan şeyler göz önünde tutularak kesin ve açık olarak belirlenmesi gerekir. Gerçekten eğer toplumun önemli etkinliklerine katılma girişimleri sırasında öğrenciler kendilerinde bir eksiklik duyuyorlar ise doğal olarak bunu gidermenin yollarını arayacaklardır. Bu gibi şartlar altında, herhangi önemli bir eğitim hareketinin, içinde bulunduğumuz zamanın toplumsal düzeninin kurulmasında ister istemez bir payı olacaktır. Bu öncüllere dayanarak eğitimin siyaset gibi en geçerli de-

-
- (6) John Dewey, *Sources of a Science of Education* (Liveright Publishing Corporation, New York, 1929), s. 73 - 75; Raymond J. MacCall, "Eğitimin Özerkliği", *Educational Theory*, 1: 248 - 250, Aralık, 1951.
- (7) National Education, Association, Department of Superintendence, *On İkinci Yıllık Critical Problems of School Administration*, Washington, 1934, s. 65 - 66.

gerleri keşfetme süreci olduğu sonucuna varabiliriz. Okul, yerel halkın toplumsal deneyim (tecrübe) kaynaklarından biridir ve bağımsız olarak inceleyebilme özgürlüğü bakımından onu korumaya çalışırlar. Özgürlük eğer okuların değişmez bir politikası olsa idi siyasal çoğunluk kimlerin egemenliğinde olursa olsun, hiç farketmez, güç belirli aralıklarla el değiştirdiği zaman meydana gelen sarsıntılardan okulların izlediği eğitim politikası zarar görmezdi.

Eğer devlet, resmî okuldan kendisine yöneltilen eleştiriler karşısında nesnel olamıyor ise belki eleştirilerin özel okullardan gelmesini istediği düşünülebilir. Koruma kuramıyla ilgili örnek olaylardan çoğunun ortaya koyduğu gibi resmî okul, bir toplum düzeninin volanı gibi işlev görür. Fakat, basmakalıp herhangi bir resmî tutum veya görüşten sapabilme alışkanlığını kazanmış olan özel okul, deneysel düşüncelerin kaynağı gibi görev yapabilir. Özel okullardan kaynaklanan başlıca gelişme, görüldüğü üzere, eğitim teknikleri konusunda değil de köklü toplumsal ilerleme taslakları konusunda gelse idi bu olasılık çekici de sayılabilirdi. Genellikle güçlerini ayrıcalıklı toplumsal sınıfların kazanılmış ekonomik çıkarlarından alan özel okullardan doğal olarak kendilerini besleyen eli ısırması, hattâ ciddi biçimde ısırma tehdidinde bulunmaları beklenemez.

Bununla birlikte, eğitim alanında öncülük yapan birçok kişiler ve daha sonra topluma yeni bir düzen vermek isteyen eğitimciler (yeniden yapımcılar), "ileri eğitim" adı altında sürdürülen toplumsal ilerleme çalışmalarının görünümü karşısında kısa bir süre içinde hayal kırıklığına uğramışlardır. Bu eğitimciler, ilerlemenin güvence altına alınması için toplum ve okulla ilgili kesin bir gelişme planının bulunması gerektiğini ileri sürmüşlerdir. (8) İleri eğitimin de eksik yönü tam budur. İleri eğitim, bireyciliğe önem vererek, ilerlemenin rastlantıya bağlı değişiklik yoluyla meydana gelmesini bekler. Fakat bu eğitim öncülerinin ilerlemenin böyle plansız, rasgele biçimde meydana gelmesini beklemek için sabırları yoktur. Bir kez, bu yaklaşım ölçülü davranmayı gerektirir. Geleceğin kalın örtüsü ardından ortaya çıkacak her sorun üzerinde geçici bir tutum takınmanın

(8) George S. Counts, *Dare the School Build a New Social Order?* (The John Day Company, Inc., New York, 1932).

dışında bir yol izlenmesi adetâ söz konusu değildir. Öte yandan, değişen şartlar, ileri eğitimi zihnin herhangi bir plana veya amaca bağlıktan söz edilmeyecek bir noktada uyanıklık göstermek ve uyum yapabilmek üzere geliştirilmesi düşüncesine yönelmiştir. Düşünsel rastlantılara ve bırakınız yapsınlar (laissez faire) görüşüne dayalı bir politika izlemek yerine eğitim öncüleri bir temel toplumsal plana tam anlamıyla bağlanmanın daha doğru olacağını anlamışlar veya bu düşüncüyü benimsemişlerdir. Eğer böyle bir plan üzerinde direnişe haksız bir istekte bulunma ve özgürlüğün bozulması gibi bir anlam verilirse yapılacak suçlamadan yılmamalı, böylesine bir istekte bulunmanın önemli bir başarıya ulaşmak için kaçınılmaz ve tek güveneli yol olduğu açıkça söylenmelidir.

Okulun bir toplumsal planı destekleme yükümlülüğünü üstlenmesi durumunda düşünülmesi gereken tek sorun, uyulması öngörülen planın kaynağı sorunudur. Geçmişte okul, değişik zamanlarda, ruhban sınıfına, askerlere, devlet ve iş adamlarına göre kendisine bir yön vermiştir. Artık öğretmenlerin kendi başlarına önderlikte bulunmaları zamanının geldiğini düşünen eğitim öncülerinin sayısı az değildir. Toplumun yeniden düzenlenmesine ilişkin önemli sonuçlara erişme gücü, öğretim programları ve öğretim yöntemleri yoluyla öğretmenlerin ellerindedir. Öğretmenler için insanlarla ilgili olayların gidişini etkileyecek tek yol, içinde buldukları stratejik durumdan cesaretle ve çekinmeden yararlanmaktadır. Eğer öğretmenlere bu konuda yeterliliklerini sınama fırsatı verilecekse, çağların birikimiyle oluşmuş yetkin bir bilgelige sahip bir başka sınıf bulunmadığını veya bu bilgeliği bütün halkın çıkarları yönünde kullanma bakımından ağır yükümlülük altına girmiş bir başka sınıf bulunmadığını söylemek gerekir. Okul ile toplum düzeni arasındaki bağlantıyla ilgili böyle cüretli bir kurama göre hareket etmenin şüphesiz tehlikeli yönleri de vardır. Bu yükümlülüğün altına girenler onun tehlikelerini de göze almakla saygınlık kazanacaklardır. Eğer ilerlemeye önyak olmaları düşünülüyor ise öğretmenlerin eylemlerinin sorumluluğunu kabul etmeleri, güvenlikleri konusunda büyük ölçüde özveride bulunmaları, ortaya çıkacak herhangi bir güç durumun yarattığı acıyı çekmeleri gerektiği anlaşılmalıdır.

Böyle bir görüş, her ne kadar yürekliliğe dayanan ve insanı savaşmıcı yapmaya zorlayan bir görüş ise de buna karşı birçok itirazlar yapılmış bulunmaktadır. Kimileri, yeni bir toplum düzeninin kurulması gibi son derece büyük bir işi tümüyle veya hattâ geniş ölçüde okul gibi tek bir toplumsal kurumun üstlenmesini düşünmenin anlamsızlığı üzerine dikkati çekmişlerdir. Gerçekten, dünya böyle bir girişim için bir hayli karmaşıktır. Ayrıca insanlığa ilişkin rahatsızlıkları gidermek konusunda aynı biçimde ilgi duyan, okul kadar güçlü başka kuruluşlar da vardır. Elbette, muhalefete rağmen veya iş ve meslek örgütlerinin, ailenin, kilisenin yardımı olmaksızın okulun yeni bir toplum düzeninin temellerini atabileceğini düşünmek hayalcilik olur.

Buna çok benzer bir başka itiraz da şu soruyla kendini göstermektedir: Acaba öğretmen ordusu, okulun toplumsal düzenle bağlantısına ilişkin yaratıcı kuramın istediği önderlik sorumluluklarını üstlenecek kadar iyi yetişmiş midir? Birçok eğitimci, bu konuda ciddi kuşkular içindedir. (9) Kamu iş ve ilişkilerinin yönetimi bir öğrenim dalı olduğu kadar bir sanattır. Bir kimse bu sanatta ancak bu iş ve ilişkilere gerçekten katılmakla ustalaşabilir. Çoğu öğretmenler akademik bakımdan iyi yetişmişlerdir; fakat bir kamu politikası oluşturma ve yürütme bakımından yeterli duruma getirilmelerini bir yana bırakınız, aralarında ne yazık ki pek azı daha iyi öğretim yapmalarına destek olacak pratik hayat olaylarıyla ilgili yaşantılar edinmiştir. Nitekim, öğretmenleri çoğunlukla öğretici sınıftan seçilip alınan Katolik kilisesine bağlı okullarda bir öğretmenin, hayatın gü-rültü patırdısından uzakta kalmış olması bir üstünlük sayılır. (10) Fakat, öğretmenlerde bu şüphe götürür yeterliğin bulunduğu kabul edilse bile bir başka itiraz daha ileri sürülebilir; o da öğretmenlerin toplumsal düzenin yeniden kurulması için izlenecek yol konusunda kendi aralarında anlaşamayacaklarıdır. Gerçekten, öğretmenler arasında, başka herhangi bir meslek dışı top-

(9) John C. Chapman ve George S. Counts, **Principles of Education** (Houghton Mifflin Company, Boston, 1924), s. 624. Counts'ın buradaki ve **Dare the School Build a New Social Order** adlı eserindeki (s. 27-3) durumu dikkate değer.

(10) Thomas E. Shields, **Philosophy of Education** (Catholic Education Press, Washington, D. C., 1921) s. 424 - 425.

luluk veya meslek topluluğu arasında raslanılandan daha sıkı bir birlik bulunduğunu düşünmeye pek fazla neden yok gibidir.

Toplumsal plana yer - zaman ilişkisi bakımından somut bir belirlilik kazandırılması konusunda girişimde bulunan eğitim öncülerinin gerçekliği yanında, aynı eğitimcilerin gerçek dışı bir program çevresinde dolaşıp durmaları kimileri için şaşırtıcıdır. Aslında, statüko'dan önemli derecede farklı bir algılayış ve düşünüş çerçevesinin benimsenmesi okulu toplumsal çevresinden ayırmak demektir. (11) Bunun gibi, çağdaş toplumun önünde yer alacak biçimde düzenlenen bir öğretim programı da çok geride kalan bir öğretim programı kadar gerçeklere ters düşebilir. Ayrıca, eğer halk okulda uygulanması düşünülen bir reform programını benimsemez ise, yeni bir toplum düzeni için hazırlanan, fakat eski düzen içinde yaşamak zorunda bulunan öğrenciler bakımından önemli uyumsuzluklar ortaya çıkabilir. Bundan başka, toplum düzenini çok hızlı veya çok köklü biçimde değiştirmek isteyen eğitimcilerin kendi amaçlarına erişememeleri ve toplumla olan savaşmaları sonunda öncelikle göre daha kötü bir duruma düşmeleri tehlikesi vardır. Demokratik ülkelerde okulun, henüz yararlanmaya başladığı sınırlı özgürlüğe ağır ve duraksamalı bir ilerlemeyle ulaşmış olduğu düşünülür ise kamuoyunda şimdiye kadar elde edilenlerin de yitirilmesine yol açacak bir gücenklik yaratılmamasına çok dikkat edilmelidir.

Ancak, sık sık tekrarlanan itirazlar arasında en başta geleni, demokratik bir toplumda okulların ne türden bir toplumsal düzeni desteklemesi gerekeceği konusunda eninde sonunda yetişkinler topluluğunun karar vermek zorunda bulunduğuna ilişkin savdır. Yerel toplumca benimsenen düşünce ve duyguların en üstün güç olduğu bir yerde halkın, bu desteğin temelini çürütmeye çalışan bir okula uzun süre yardım edeceğini düşünmek şüphesiz aşırı bir beklenti olur. Gerçekten, yerel toplumun isteklerine ters düşecek biçimde ve hemen hemen onun bilgisi dışında öğretimde bulunmak, söylemek gerekir ki,

(11) Albert P. Pinkevitch, *The New Education in the Soviet Republic* (The John Day Company, Inc., New York, 1929), s. 153 - 154.

kesinlikle ahlâkdışı bir davranıştır. (12) Nasıl bireyin bir kendini koruma içgüdüğü varsa devletin de bir kendini sürdürme içgüdüğü vardır. Bundan başka, yönetimin yapısal çerçevesi bakımından toplumsal algılayış ve düşünüş dayanağını değiştirmek gibi toplum psikolojisiyle ilgili kapsamlı konularda karar verme yetkisinin okula değil, yasa yapmakla görevli meclislere ait olduğu ileri sürülebilir. Okul, yürütmenin bir kolu veya altbölümüdür; yönetimin yasa yapan bir dalı değildir. Bu nedenle, toplum düzeniyle ilgili bir reform eğer kesinlikle bir okul konusu olarak ele alınmak isteniyorsa herhalde izlenecek tek yol, en geniş anlamıyla yetişkinler eğitimi olmak gerekir.

Toplumsal değişimin gerçek kaynağının hiç bir zaman okullarda değil, daha temel, daha etkili güçlerde aranabileceği de pekâlâ ileri sürülebilir. Toplumsal törelerin değişmesini zorunlu kılan gerçekten temel etmenler mekanik buluşlar, askerî yarışmalar, ekonomik sınıfların çekişmesi, ırk göçleri, siyasal devrimler ve din savaşları gibi şeylerdir. Şüphesiz okulun bu temel güçlerin gelgitlerini (akışını) kendi önderliği için kullanması olasılığı son derece zayıftır. Tersine, büyük bir olasılıkla okul bu gelgitlere uyarak işlevini sürdürecektir.

Okulun toplumsal ilerlemeye yön vermeye çalışmasına karşı ileri sürülen bu itirazlardan, itirazcıların okulun toplumsal ilerlemede oynayacağı bir rolü bulunmadığını düşünüyörlarmış gibi bir sonuç çıkarmak haksızlık olur. Tersine, onlar okula çok önemli bir görev yüklemektedirler. Bu görev, ister mermi ister oy pusulası ile kararlaştırılmış olsun, bir toplum politikası içinde belirlenmiş olan değişiklikleri tamamlamak ve pekiştirmektir. (13) Bu görüşe göre, okul toplumsal değişimin efendisi değil, hizmetkâridir. Daha doğrusu, eğitim ve toplumsal değişmeden hangisinin neden, hangisinin sonuç olduğu biçiminde açılan bir tartışma yarar sağlamayacağı için bu konu bir yana bırakılmalıdır.

(12) Thomas H. Briggs, "Should Education Inductrate?" (Eğitim Bir Aşılama Aracı Olarak Kullanılmalıdır?) *Educational Administration and Supervision*, 22: 571 - 572, Kasım, 1936.

(13) David Sneddin, "Eğitim ve Toplumsal Değişme", *School and Society*, 40: 311 - 314, Eylül, 1934.

Fakat, bu son derece ılımlı tutumdan yana olanların çoğu kabul edeceklerdir ki eğer eğitim politika ve programları, toplumsal havada görülen her değişiklikte birlikte yön değiştirme durumunda kalırsa gerçekten talihsizlik olur. Okulun kesinlikle bir rüzgârgülü olmaması gerekir. Bu son görüşü benimseyenlerin bir düşünceleri de şudur: Okul, toplumun büyük temel güçlerini pek az değiştirse bile toplumsal çalkınmayla ilgili aşırılıkları azaltmak bakımından etkisini göstermelidir. Değişmenin hızlı olduğu zamanlarda okulun işlevi, tedirginliğe yol açan güçlerini akışını hızlandırmak yerine bir geçiş dönemi yaratmaya çalışmaktır. (14) bu noktada yüzyıllar boyunca kültürel miras çerçevesinde saygın yerlerini korumuş olan temel değerlerin önemini belirtmenin zamanıdır. Bu durum, ılımlı tutumu benimseyenlerin katı, durağan bir toplum düzeninden yana oldukları anlamına gelmez; ancak, onların kararsızlık yerine kararlılığı, güvensizlik yerine güvenliği tercih ettiklerini gösterir. Bütün toplumsal sorunlar arasında en şaşırtıcı ve çetin olanlarından birinin, eski kurumlardan yenilerinin meydana getirilmesi ve bir yandan da değişiklikler sırasında işlerin yürümesi için eski kurumların açık tutulması gerektiği sorunu olduğu anlaşıldığı zaman pek acele edilmeyecektir.

Okulun Yansız İşlevi

Toplum için aynı zamanda hem durağan hem ilerleyen bir nitelik taşımanın, hem özgür hem güvence altında bulunmanın kolay bir iş olmadığını gören ve yaptığı öğretimle statüko'yu sarstığı veya hattâ sarsma tehdidinde bulunduğu takdirde halkın okula karşı kızgınlık duyabileceğini anlayan birçok eğitimci, üzerinde anlaşmaya varılmayan toplumsal konularda okulun tam bir yansızlığı benimsemesinin uygun olacağını düşünürler. Bu eğitimcilerin bir bölümüne göre yansızlık, yalnız siyasetten değil, aynı zamanda "pazar" yerinden de kesinlikle uzak durma anlamına gelir. Bu eğitimciler, okulun yararlı bilgilerle veya felsefe sistemlerinin pratige dönük çatışmalarıyla ilgilenmemesi gerektiğini ileri sürerler. Onlar, okula düşen önemli görevin, daha çok, bu geçici ilgilerin üstünde kalarak,

(14) William C. Bagley, *Education and Emergent Man* (Thomas Nelson and Sons, New York, 1934), s. 155.

öncesiz - sonrasız değerleri araştırmak ve evrensel gerçeklerle uğraşmak olduğu görüşündedirler. Bu gibi kurallar ve ilkelerle yönetilen eğitimin bireyin özel kullanımını konusu olduğu ve belli bir aydınlar sınıfının anlayacağı bir sanat biçiminde ele alınması gerektiği düşüncesindedirler.

Yansızlığı savunan başka birtakım eğitimciler de okulun insan ilişkileriyle uğraşmasını doğru bulurlar, fakat tartışılması halkı bölünmeye götürecek, okulu yürekten desteklemesini tehlikeye düşürecek kadar çekişmeli sorunların öğretim programından çıkarılması gerektiğini savunurlar. Bu eğitimciler, resmi okulun bütün halka hizmet ettiği çoğulcu bir kültürde alınacak tek tutarlı durumun bu olacağını ileri sürerler. Öte yandan, birtakım eğitimciler de ekonomi ve siyasetle ilgili tartışmalı konuların öğretim programına alınmasını bile kabul ederler; ancak okulun ve ilgili öğretmenlerin bu tartışmalı sorunları bütün yönleriyle yan tutmadan sunmalarından, kendilerinin veya okulun herhangi bir yanı tutmadığını belirtmek için titiz bir dikkat göstermeleriyle yansızlıklarını sürdürmelerinden emin olmak isterler.

Yapılan eleştirilerden bir sonuca varmak gerekirse, yansızlık tutumu, ilk bakışta uyandırdığı izlenimin tersine kendisine sığınılacak pek o kadar güvenli bir liman gibi gözükmemektedir. Birçok kimse, bir öğretmen veya yöneticinin, toplumu rahatsız eden temel sorunlar üzerinde tamamiyle yansız veya nesnel olabileceği düşüncesine boşuna bir istek olarak bakmaktadır.⁽¹⁵⁾ İnsanlar bireysel varlıklardır. Bireysellik insan doğasında ayrılıklara ve sınırlamalara yol açar. Ayrılıklar ve sınırlamalar ister istemez birbirine benzemeyen tutumların ve önceliklerin ortaya çıkmasına neden olur. Böylece bir kimse çok doğal olarak "yansız" sözcüğünün taşıdığı anlamdan etimolojik bir sapma göstermeden şu veya bu yanı tutar. Durum böyle olduğu için, yansızlık bilinçli bir biçimde sağlanmak istenildiği zaman bile onu gerçekleştirmek uzak bir olasılıktır. İkiyüzlülüğü ve kendini kandırmayı önlemek bakımından öyle görünüyor ki bütün ilgililer için en elverişli yol, öğretmenin ve okulun felsefi tercihlerini bildirme konusunda

(15) Max Weber, *Methodology of the Social Sciences* (Free Press, Glencoe, III., 1949)

açık olmaktadır. Bunların demokratik bir ülkenin tasaları olduğunu eklemeye ihtiyaç yoktur. İster faşist, ister komünist modele uygun olsun totaliter bir ülkede yansızlık ne mümkündür, ne de aranılan bir nitelik sayılır.

Bununla birlikte, öğretmen veya okul aracılığıyla yansızlığın sağlanabileceği kabul edilse bile yine de ortada karşılanması gereken birtakım eleştiriler söz konusudur. Birincisi, tartışmalı sorunlar ihmal edildiği takdirde öğretim programında en güzel yerlerden bir bölümünün boş kalacağıdır. (16) Öte yandan, öğretmen birtakım tartışmalı sorunların lehinde ve aleyhinde söylenenleri yansız bir tutum içinde değerlendirip açıklamaya çalıştığı zaman öğrencinin bir tür adadamik inmenin (felcin) zararını çekmesi olasıdır. Öğrenci, ya lehte ve aleyhte söylenenlerin bir karara varılmasına imkân vermeyecek biçimde eşit ağırlık taşıdığını ya da ileri sürülen bir savın bir başka sav kadar sağlam olduğunu düşünecek, sonunda herhangi bir görüş doğrultusunda hareket etmekte isteksizlik duyacaktır.

Bundan başka, yansız okul, hiç de tutarlı sayılmayacak bir biçimde **statüko**'nun istemeyerek bir savunucusu durumuna geldiği için ahlâki yönden ağır bir eleştiriyi karşı karşıyadır. Bir kimşenin bir kenarda durmak istemesi ve yan tutmayı reddetmesi onun olup bitenleri olumsuz karşıladığını veya dolaylı olarak onayladığını gösterir. Bu bakımdan, toplumsal seçenekler üzerinde düşünmeyi veya harekete geçmeyi istemeyişin veya reddedişin, bir düşünce ve eyleme isteyerek bağlanmak kadar ahlâki sonuçları vardır. (17) Şu da bilinmelidir ki düşünme okulun dört duvarı arkasında bile olsa boşlukta meydana gelmez. Eğer düşünme bir boşlukta meydana gelse idi totaliter hükümetler akademik özgürlükten bu denli korkmazlardı.

Şimdi, yansızlığın okul yönünden imkânsız olmasa bile en azından istenilmeyen bir şey olduğunun benimsendiğini varsa-

(16) William E. Hocking, **Human Nature and Its Remaking** (Yale University Press, New Haven, Conn., 1923), s. 260.

(17) John Dewey, "Eğitim ve Toplumsal Değişme", **Social Frontier**, 3: 236 - 237, Mayıs, 1937; William O. Stanley, B. Othanel Smith ve Kenneth D. Benne, "Eğitimde İleri (ci) Esasçılık", **Frontiers of Democracy**, 9: 212, Nisan, 1943.

yınız. Eğer karar verilmesi ve tercihte bulunulması kaçınılmaz ise halkın başlıca kaygısının usule uygun biçimde yapılan tercihlere ve varılan kararlara dayanılarak hareket edildiğini görmek olduğu unutulmamalıdır. Mahkemelerde de durum böyledir. Mahkemelerin yansız olmasını, yani davacı veya davalı için karar vermeyi reddetmesini kimse bekleyemez. Tersine, mahkemededen açıkça, korkusuz veya bir tarafı gözetmeksizin kararlara varması beklenir. Bu nedenle, öğretim programındaki tartışmalı sorunlar ele alındığında halkın okullardan beklemesi gereken şey, yansızlıktan çok doğruluktur.

Yansız okulun birtakım eleştiricileri bu hukuki doğruluk kavramını bile kabul etmezler. Onlara göre, eğilimiyle "kanıtların ağırlığı"ni etkilemeyen bir yargıç olamaz. (18) Bu tür eleştiride bulunanlar şöyle bir soru da sorarlar: Bir taraf statüko'ya özgü önyargıların siperi arkasına sığınmışken bütün tarafların temsil edildiği nasıl söylenebilir? Şüphesiz, tartışmalı sorunlar işlenirken öğretimde doğruluk sağlanmasının güçlüğü konusunda hayallere kapılmamak gerekir. Ancak, bu konuda bir güven duygusu gelişip yerleşirse okul, toplumsal ilerleme için kendi çapında birtakım sorumluluklar yüklenebilir. (19)

(18) Horace M. Kallen, "Tartışmalı Toplumsal Sorunlar", *Progressive Education*, 10: 188, Nisan, 1933.

(19) Karşılaştırınız: John L. Childs, "Okul Etkin Olarak Toplumun Yeniden Yapımı Yollarını Aramalı mıdır?" *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 182: 1-9, Kasım 1935.