

Eleştirel Pedagoji: Yıl 2022 - Sayı 72

Eleştirel Pedagoji: Yıl 2022 - Sayı 72

Eleştirel Pedagoji
Yıl 2022 - Sayı 72

ULUSLARARASI YARDIM KURULUŞLARI, ÖĞRENEN MERKEZLİ PEDAGOJİ VE POLİTİK DEMOKRATİKLEŞME: BİR ELEŞTİRİ[1]

Richard TABULAWA[2]

Çeviren: Dilek Çankaya[3]

Öz

Uluslararası yardım kuruluşlarının son dönemdeki öğrenen merkezli pedagojik yaklaşıma olan ilgi ve bu yaklaşımı tercihleri, bilimsel düzeyde yeteri kadar ilgi görmemiştir. Bu çalışmada, bahsedilen süreç açıklanmaya çalışılacaktır. Bu yazı, çoğu zaman bilişsel ve eğitimsel terimlerle betimlense de pedagojinin, özünde, siyasi ve ideolojik bir nitelik taşıdığını iddia etmektedir. Burada belirtilmesi gereken önemli bir nokta, uluslararası yardım kuruluşlarının pedagojiye olan ilgisinin, Berlin Duvarı'nın yıkılmasından sonra şekillendiği ve hız kazandığıdır. Yardım kuruluşlarının 1989 öncesinde eğitimsel konulara olan ilgilerinin belirgin düzeyde olmayışı ve kısa bir süre sonra politikalarında merkezi bir yer edinmesi, yazıda, modernleşme kuramının temel hipotezi üzerinden tartışılacaktır. Bu hipotez, insan sermayesi kuramına eklemlenmiş ve eğitimi teknik bir yaklaşımla ele almıştır. Bununla birlikte, 1980 ve 1990'lı yıllarda neo-liberal egemenlik, ekonomik alanda kalkınmanın ön koşulu olarak politik alanda demokratikleşmeyi tanımlamıştır. Eğitim, böylece, demokratikleşme projesinde merkezi bir rol üstlenmiştir.

Böylesi bir demokratikleşme eğilimi çerçevesinde, yardım alan ülkelerin okullarında, öğrenen merkezli pedagojik yaklaşım, demokratik toplumsal ilişkilerin yapılandırılması için *doğal* bir seçim olarak sunuldu. Bu noktada yardım kuruluşları, eğitim sürecine yönelik tercihlerini açıkça belirttiler. Böylelikle bu pedagoji, hedeflenen toplumsal yapıya ulaşmada ideolojik bir boyut kazandı. Ayrıca, öğrenen merkezli pedagoji, kaliteli ve etkili öğretim söylemleri ile Batılılaşma sürecinin temsilcisi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Giriş

1980'lerin ortalarında, Sovyetler Birliği'nde Mikhail Gorbaçov, *perestroika* ve *glasnost* hareketlerini başlattı. *Perestroika* ekonomik, *glasnost* ise politik reformdu. Bu iki reformdan sonraki hareket ise Sovyet politik sisteminin açılması ve demokratikleşmesi vurgusunu taşıyordu. Çok geçmeden bu hareket, Baltık ülkelerinde özerklik ve bağımsızlık için kampanyalar ve düzenlemelere dönüştü(rüldü). 1989 yılında Berlin Duvarı'nın yıkılışı sadece kampanyaların doruk noktası olmakla kalmamış, aynı zamanda Sovyet bloğunun dağılmasının da işareti olmuştur. Bu olayın etkisi bütün dünyada uluslararası ilişkiler ve dünya politikası açısından bir dönüm noktası olarak hissedildi. Bu, iki kutuplu dünya düzeninin sonu, demokratikleşmenin merkezi bir rol oynadığı iddia edilen “yeni dünya düzeni”nin müjdecisi oldu. Berlin Duvarı'nın yıkılmasından bu yana “demokratikleşme” kavramı, kullanıla kullanıla anlam yitimine uğramıştır. Gelişmekte olan ülkeler için politik demokratikleşmenin kanıtlanması, gelişmiş Kuzey'den denizaşırı yardım almanın koşulu haline geldi (Crawford, 1995). Dünya Bankası (DB) ve Uluslararası Para Fonu (IMF) gibi uluslararası yardım kuruluşları ve diğer dünya yardım örgütleri, Batı liberal demokrasisini desteklediklerini ve

tercih ettiklerini kamuoyuna ilan ettiler [1]. Yardım kuruluşlarının konumu, Burnell (1991) tarafından şu biçimde özetlenmiştir:

Siyasal çoğulculuğun gelişim için gerekli olduğu varsayımı artık yükselen bir varsayım olarak görülmektedir. Diğer bir değişle, daha fazla politik hesapverebilirliğe doğru bu geçiş, daha da güçlenen bir serbest piyasa ekonomisini mümkün kılmaktadır (sf. 7).

“Liberal demokrasi” ve “serbest piyasa ekonomisi” ile özdeşleşen yürürlükteki “siyasi çoğulculuk” politikaları, “rekabetçi kapitalizm”e doğru evrilmektedir. Bu nedenle de liberal demokrasinin gerekliliği, yardım kuruluşlarını rekabetçi kapitalizmin tesisi açısından ilgilendirmektedir [2]. Bu kuruluşlara göre, ekonomik kalkınma yalnızca liberal demokrasi koşullarında mümkün olduğu için kalkınma konusunda ciddi olan herhangi bir ülkenin öncelikli konusu olması gerekmektedir. Bu kuruluşlar bu yüzden, yardım alan ülkeler için çok partili demokrasiye geçişi yardım vermek için bir şart olarak koşmaktadır.

Yardım kuruluşları, liberal demokrasinin makro düzeyde inşası için en önemli yollardan birinin eğitimin demokratikleşmesi olduğunu belirtmektedirler. Örnek olarak, İngiltere ve Norveç’in kendi[4] yardım kuruluşlarının politik ilkelerine göz atılabilir. İngiltere Deniz Aşırı Kalkınma İdaresi (ODA) ve İngiliz Uluslararası Gelişim Dairesi (DfID) [3] konumlarını açıkça belirtmektedirler:

Kabullerin sorgulanmasını, bilimsel çalışma yöntemlerini ve alternatiflerin araştırılmasını gerektiren öğrenme yöntemlerine tabi tutulmuş vatandaşlar, diğerlerine göre daha verimli biçimde çoğulcu politik süreçlere katılma şansına sahiptir (ODA, 1994 sf 3).

Eğitim ve politik süreç arasındaki ilişki, Doğu Avrupa ve eski Sovyetler Birliği’nde net biçimde görülmektedir. Buralarda güncelliğini yitirmiş müfredat ve öğretim yöntemleri ile demokratikleşme süreci engellenmiştir (DfID, 1997, sf. 7)

Norveç’in konumlanışını ise, Norveç Dışişleri Bakanlığı ortaya koymaktadır:

Demokratik bir sistemin gelişimi ve yerleşmesi için, insan haklarına saygı gibi değer ve tutumların, farklı bağlamlarda gösterilmesi beklenmektedir. Örneğin, demokrasi ve insan hakları ile ilgili bilgilerin eğitim sistemi içerisinde ilköğretimden itibaren uygulanması gerekmektedir (Norveç Krallığı Dışişleri Bakanlığı, 1993, sf. 19).

Benzer ifadeler ABD, Kanada ve Danimarka yardım kuruluşları tarafından da kullanılmaktadır. Bütün bu söylemler eğitim ve politika arasındaki ilişkinin önemine vurgu yapmaktadır. Özellikle, eğitimin önemli ölçüde demokratikleşme sürecine katkıda bulunma potansiyeline sahip olduğu vurgusu yapılmaktadır. Harber (1997) Afrika bağlamına dikkat çekmektedir:

Batılı hükümetler ve yardım kuruluşları, en azından ilkesel olarak, sadece Afrika’da politik sistemlerin demokratikleşmesini tercih etmekle kalmayıp, aynı zamanda eğitim sürecininin de bunda önemli bir rol oynadığını düşünmektedir (sf. 22).

Genellikle, en geniş anlamıyla demokrasi ve eğitim arasında kurulan bağ (İngiltere’nin yukarıda yer alan vurguları gibi) öğrenen merkezli pedagojidir. Bu durum şaşırtıcı olmamakla birlikte Shukla’nın (1994) da belirttiği gibi ‘Eğitimde demokrasi, çocuk merkezliliğin (paedocentrism) bir uzantısı olamaz, farklı toplumsal boyutlarla ilgilidir’ (sf. 11).

Öğrenen merkezlilik (learner-centredness) kavramı genelde, “katılımcı”, “demokratik”, “sorgulama temelli” ve “keşifçi” yöntemlerle birbirinin yerine kullanılmaktadır. Bütün bu yöntemlerin kökeni Jacques Rousseau’nun “İlerlemeci Yöntemler”inden parçalar içermektedir. Bunları birbirlerinden ayıran nokta, öğrenenin özerkliğine farklı düzeylerde vurgu yapıyor olmalarıdır. Diğer yandan, dört ortak noktada birleşmektedirler: (a) 19 ve 20. yüzyılın formal ve katı yapıları eğitim sisteminden kaçma istekleri; (b) yöntemlerinde ‘etkinlik’in merkezi bir rol

oynadığına ilişkin vurguları; (c) eğitimsel süreçlerde öğrenenin merkeziliğine ilişkin vurguları –bundan dolayı *öğrenen merkezli yöntemler* adı kullanılmaktadır- (bu yazıda kullanılan da tam bu kavramdır) ve (d) ortak epistemolojik temellere sahip olmaları. Son maddeyle ilgili olarak, öğrenen merkezliliğin sosyal yapılandırmacı epistemolojinin üzerine kurulduğuna dair genel bir kabulden söz edilebilir. Bir bilgi felsefesi olarak sosyal yapılandırmacılığa göre ‘bilgi, bireyin inşası değil, toplumsal süreçlerin bir ürünüdür’ (William, 1999, sf. 205). Toplumsal ilişkilerin bir ürünüdür. Öğrenme felsefesine göre sosyal yapılandırmacılık, yaygın ‘kanı olan bilginin öğrenenlere direkt aktarılabilmesi ve bunun anlama ile sonuçlanacağı beklentisi’ni reddeder (Confrey, 1990’dan aktaran William, 1999, sf. 207). Yani öğrenen merkezli pedagoji öğrencileri, öğretmenden hazır bilgiyi pasif bir biçimde alanlar olarak değil, öğrenme sürecinin aktif katılımcıları olarak görür. Bu pedagoji, öğretmen ve öğrenci arasında, öğrenmenin önemli bir aracı olarak diyaloga dayalı bir ilişki talep ettiği için demokratiktir. Bassey’e göre (1999) diyalog, ‘bireyin eğitime katkıda bulunmanın ve bireyin memnuniyetinin dışında, gerçek bir demokratik toplumun temelini oluşturur’ (sf. 120).

Öğrenen merkezli pedagojinin toplumsal, epistemolojik ve felsefi temellerinin olduğunu belirtmek önemlidir. Bu nedenle de değerden bağımsız (nötr) değildir. Eğitim yoluyla nasıl bir toplum, nasıl insanlar ve nasıl bir dünya yaratmak istediğimizle ilgilidir. Fakat, pedagojinin bu doğası genelde algılanmaz. Bu nedenle genelde sanki değerlerden bağımsız, sadece teknik bir süreçmiş gibi sunulur. Teknik rasyonalite ideolojisi, çoğunlukla öğrenen merkezli pedagoji uygulamalarını tarafsızlık vurgusuyla sunar (Tabulawa, 1998). Bu da aslında, *her bedene uyan* pedagoji yaklaşımını açıklamaktadır (Reyes, 1992): Bu evrensel pedagoji hangi koşulda, hangi bağlamda olursa olsun eşit bir etkililik düzeyinde işler. Bu teknikleşmiş pedagoji algısı, eğitimin ideolojik/politik doğasını gizlemektedir.

Yardım Kuruluşları ve Öğrenen Merkezli Pedagoji

Öğrenen merkezli pedagojiye yardım kuruluşlarının ilgisi görülmemiş düzeydedir ve bu nedenle de ciddi bir bilimsel dikkat gerektirmektedir. Birçok Afrika ülkesinde (Örneğin Botswana, Namibya ve Güney Afrika gibi) son dönemde yapılan müfredat reformları, öğrenen merkezli pedagojiyi sanki okullardaki resmi pedagoji gibi tanımlamaktadır. Oysa analizler, bu pedagojik yaklaşımın kısmen yardım kuruluşlarının eğitim projelerinden kaynaklandığını ve yine onlar tarafından finanse edilen danışmanlıklar aracılığıyla, “reçete” olarak geldiğini göstermektedir. Örneğin Botswana’da, İlköğretimi İyileştirme Projesi (Primary Education Improvement Project PEIP, 1981–1991) ve Ortaöğretimi İyileştirme Projesi (Junior Secondary Education Improvement Project JSEIP) kapsamında öğrenen merkezli pedagoji oldukça vurgulanmıştır. Bu projeler büyük oranda Amerika (ABD) Uluslararası Yardım ve Geliştirme Teşkilatı (United States Agency for International Development –USAID-) tarafından finanse edilmiştir.

Öğrenen merkezli pedagojinin yaygınlaştırılmasının gerekçesi, yardım kuruluşları tarafından genellikle yumuşak ve apolitik söylemlerle ifade edilir. Örneğin çoğunlukla gerekçeler, öğrenme çıktılarının artması ve etkililik gibi eğitimsel ve bilişsel kavramlara dayanmaktadır. Öğrenme çıktıları nelerdir, ne için etkililik gibi ilgili ve açıcı sorular nadiren sorulmakta ya da ele alınmaktadır. Ayrıca, öğretim tarzındaki değişim yoluyla öğretim kalitesinde değişikliğin gerçekleşeceği önkabulü de sorgulanmamaktadır. Guthrie (1980) bu ikisi arasında nedensel bir ilişki kurulamayacağını, ayrıca bugüne kadar Üçüncü Dünya ülkelerinde geleneksel yöntemlerle kıyaslandığında öğrenen merkezliliğin, öğrencilerin sınav başarılarını artırmak açısından daha iyi olduğuna dair hiçbir çalışmanın/araştırmanın bulunmadığını söylemektedir. Guthrie (1990, sf. 222)’ye göre bu eğitim algısı, ‘toplum ve bireyden beklenen psiko-sosyal özelliklerle bağlantılı duyuşsal, ahlaki ve felsefi değerleri’ özümsetmeyi amaçlayan gizli bir niyet taşımaktadır. Bu özellikler, liberal Batı altkültürünün normlarına karşılık gelmektedir. Bu nedenle de bu pedagojinin gelişmekte olan ülkeler açısından istenebilirliğini tartışmaktadır. Guthrie, öğrenen merkezli pedagojinin, “daha iyi” öğretim söyleminin ardına gizlenmiş (bütün ekonomik ve politik anlamlarıyla birlikte) Batılılaşma sürecini temsil ettiği

sonucuna varmaktadır. Ancak, Guthrie'nin tezi yeterince detaylı değildir. Bu ihmale rağmen, gözlemleri geçerliliğini korumakta ve daha fazla açıklamayı hak etmektedir.

Guthrie'nin tezine dayanarak, bu çalışmada ben, öğrenen merkezli pedagojinin yaratılmış politik bir yapı, bir ideoloji, toplumun nasıl düzenlenmesi gerektiği ile ilgili bir dünya görüşü olduğunu tartışacağım. Doğası gereği ideolojik olduğundan, öğrenen merkezli pedagojinin eğitimsel alandaki meşruiyet kaynakları da tartışmalıdır. Ben, dünya sistemler yaklaşımından yola çıkarak, yardım kuruluşlarının pedagojiye olan ilgilerinin, kapitalist ideolojinin çevre ülkelere nüfuz etmesini kolaylaştırmak gibi daha büyük bir tasarının parçası olduğunu iddia ediyorum. Bu demokratikleşme kisvesi altında yapılmaktadır. Bu örtük gündem, çevre ülkelerdeki “düşünme biçimleri”nin ve pratiklerin değiştirilmesidir. Böylece çevre ülkeler de gerçekliği, merkez ülkelerle aynı biçimde algılayacaklardır. Sürecin kendisi, muhafazakar neo-liberal ideolojinin taşıyıcılığını yapmakta olan küreselleşme dalgası ile hız kazanmıştır.

Bu yazıda tartışılan noktaları netleştirmek için, Botswana İlköğretimi İyileştirme Projesi'ni (PEIP-1981–1991) örnek olarak ele alacağım. USAID'in sponsorluğunda Botswana'da gerçekleşen bu projenin amacı, ülkedeki ilköğretime erişimi, kaliteyi ve ilgiyi arttırmaktı. PEIP kapsamında uygulamaya konulan Atılım Projesi, Proje Yöntemi ve Botswana Öğretimde Yeterlilik Araçları (Botswana Teaching Competency Instruments, BTCI) adlı öğretimsel yenilikleri inceledim. Bu yeniliklerin içine gizlenmiş toplumsal değerleri ve bu projenin öğrencilerde geliştirmek istendiği katılımcılık tanımının politik yönelimini açığa çıkarmaya çalıştım. Bu projenin öğrenme ve öğretimi geliştirmeyi amaçladığı görünümünü destekleyecek yeterli kanıtın bulunmadığı sonucuna vardım. Şu açık ki proje, hem sınıf ve hem de okulda demokratik sosyal ilişkilerin geliştirilmesi amaçladı. Yani, projenin amacı bilişsel ve eğitimsel kavramlarla değil, politik ve ideolojik bağlamda okunmalıdır.

Her ne kadar alanyazını merkez ülkelerin yardımı hegemonik amaçlarla nasıl kullandığı ile dolu olsa da (örneğin Hayter, 1971; Carnoy, 1974; Arnove, 1980; Bray, 1984; Stokke, 1995; Youngman, 2000), hâlâ çalışmalarda yardımın belirgin yönlerini ele almak ve bu yönlerin hegemonik ve ideolojik amaçlara nasıl hizmet ettiğini göstermek anlamında görece eksiklikler bulunmaktadır. Örneğin, kuzeyden güneye doğru öğretim yöntemleri (örneğin, öğrenen merkezli pedagoji) aktarımı belgelenmiş olsa da (Hurst, 1975; Crossley, 1984) hâlâ bu aktarımın küresel bağlamda hegemonik ilişkilere nasıl katkıda bulunduğu yeterince sorgulanmamıştır. Bu yazıda, yardım kuruluşlarının öğrenci merkezli eğitime duydukları ilginin 1989 yılında Berlin Duvarı'nın yıkılmasından bu yana, eğitimsel niyetlerden daha çok ideolojik olduğunu göstermeyi amaçladım. Bu ilginin kaynaklarının 1980'lerin egemen gelişim teorisi olan neo-liberalizmin yükselişine dayandığını iddia ediyorum. Sonuç olarak pedagojik pratiklerin politik/ekonomik teorilerden derinden etkilendikleri gerçeğini yazı boyunca göstermeye çalışacağım.

Dünya Sistemler Yaklaşımına Göre Eğitim Yardımı

Dünya sistemler yaklaşımı, bugünün dünyasını bütünleşmiş ama ABD, Batı Avrupa ve Japonya'nın kapitalist ekonomik sistemi ile baskılanmış bir dünya olarak kavramaktadır (Clayton, 1998). “Merkez” kuşağı oluşturan ülkeler, yüksek endüstrileşme düzeyleri ile tanımlanırlar. Buna karşılık, daha az endüstrileşmiş ülkeler “çevre” kuşağıdır (Wallerstein, 1984). Bu iki kuşak, eşitsiz ekonomik ilişkiler ve eşitsiz güç ilişkileri üzerinden tanımlanır. Dünya ekonomisi, merkez ülkeler lehine, eşitsiz artık ürün akışı yoluyla bu iki bölgeyi farklı düzeylerde ödüllendirir. Her kuşağın ekonomik yapısı egemen (kapitalist) sınıfları desteklemenin yanı sıra (dünya piyasasına yönelik), bu sınıfların çıkarlarını gözetken devletleri destekler. Dünya sisteminde çevre ülkeler daha zayıf, merkezdekiler daha güçlüdür. Stocpol (1977)'a göre:

kapitalist dünya ekonomisi içinde güçlü devletleri daha da güçlendirmek ve merkeze doğru artık ürünün akışını artırmak amacıyla devletlerin birbirinden farklı düzeyde güce sahip

olmaları, sistemin bir bütün olarak korunması için çok önemlidir (sf. 1077).

Güçlü devletler, kendi egemen (kapitalist) sınıflarına, ticaret koşullarını kendi lehlerine değiştirmek için yardımcı olmaktadır. Bu, çevre ülkelerin sömürülmesini kesinleştirmektedir.

Ancak, çevre ülkelerle ilişkiler dinamik bir yapıya sahip olduğundan, merkez devletlerin dünya sistemindeki ayrıcalıklı konumları garanti edilemez. Nitekim, merkez-çevre ülke ilişkilerine dair deterministik bir tutum benimsemeye eğilimli bağımlılık kuramını destekleyenlerin aksine, dünya sistem kuramcıları, çevre devletlerin küresel güç ilişkileri içerisinde alt konuma mahkum olmadıklarını söylerler. Bu durum tek başına bile iki bölge arasında bir gerilimin varlığını ve ayrıcalıklı bölgenin doğal olarak kendi konumunu korumayı ve geliştirmeyi isteyeceğini gösterir. Geçmişte, örneğin sömürgecilğe karşı verilen mücadele döneminde, bu gerilim kendini açık savaş hâli olarak göstermişti (Magdoff, 1982). Bugün ise Wallerstein'ın (1984, sf. 117) dediği gibi "düşünme ve analiz biçimleri"nin aşılması yoluyla küresel güç ilişkilerinin yasallaştırılması anlamına gelir. Bu işlevi yerine getirmek için yardım kuruluşları büyük ölçüde kullanılmaktadır. Kuruluşlar aracılığıyla merkez ülkeler sermayelerini 'üçüncü dünyanın kendi istedikleri biçimde ilerlemesi için çok çeşitli biçimlerde' kullanmaktadır (King, 1991, sf. 25). Bu kuruluşlar "kapitalist ideolojinin egemenliğinde" olduklarından dolayı bu şaşırtıcı değil (Bray, 1984, sf. 13). Yardımlar, imtiyaz, borç, ekipman ve personel şeklinde, kapitalizmin yeniden üretim koşulları sağlayacak biçimde gelir (Hayter, 1971).

'Egemen devletin ideolojik aygıtı' (Althusser, 1971) olarak eğitim, merkez devletlerce kendi çıkarlarını korumak için bu ideolojileri yaygınlaştırmakta bir araç olarak kullanılmaktadır. Sonuçta, eğitim politik ve ahlaki bir etkinliktir ve doğası gereği kültürleri ve ideolojileri temsil ederler (Ginsburg ve diğerleri, 1992). Dolayısıyla, düşünme ve eyleme biçimlerinin de aktarılmasında bir araç olarak kullanılabilir. Özellikle, kalkınmaya dönük olan yardım kuruluşları merkezden çevre ülkelere doğru bu kültürlerin ve ideolojilerin aktarılması için oldukça iyi konumlanmıştır. Eğitim yardımları, tüm diğer yabancı yardımlar gibi 'sadece kaynak ya da teknoloji transferi değildir, aynı zamanda kültür ve değerlerin de aktarılması anlamına gelir' (Stokke, 1995, sf. 21). Clayton (1998) çevre ülkelere eğitim konusundaki desteğin, Samoff (1993) tanımıyla "entellektüel sosyalleşme" yoluyla nasıl ideolojik etkileri olduğunu sorgulamaktadır. Bu tür bir sosyalleşme, 'merkezi' öğretmenler tarafından eğitilerek, merkezi kurumlara devam ederek, kitap okuyarak ve merkez firmalar tarafından üretilen materyaller yoluyla sağlanır. Tüm bunlar ise 'merkezi değerler, fikirler ve yapılar'la doldurulmuştur (Clayton, 1998, sf. 151). Bu ülkelerden çevre ülkelere doğru öğretim yöntemlerinin (örneğin öğrenen merkezli eğitim) aktarılıyor olmasına ek olarak, bir düşünme biçimi de, Bourdieu'nun (1971) tanımıyla "düşünme alışkanlığı" da, aktarılmış olur. Öğrenen merkezliliğin bireysel özerklik, açık fikirlilik ve alternatif bakış açılarına karşı hoşgörü gibi bazı temel değerlerinin gelişimine katkı sağladığı iddia edilmektedir. Bütün bu özellikler, bireyci Batı kültürü ve çoğulcu liberal kapitalist bir toplumda hayatta kalmak için gerekli görülen kişilik özellikleridir. Bundan dolayı, liberal demokrasi yoluyla öğrenen merkezliliği desteklemenin, kaçınılmaz olarak çevre ülkelerde kapitalizmin yeniden üretimini sağladığı iddiasındayım. Tüm bu nedenlerle yardım kuruluşlarının eğitime gösterdikleri bu ilgi şaşırtıcı değildir. Fakat, öğrenen merkezliliğin kapitalizmle bağlantısı oldukça dolaylı ve alışılmamış bir biçimdedir. Yardım kuruluşlarının bu ilgisine müteşekkir olmak için, büyüme ile ilgili görüşlerin 1940'ların kalkınma yardımlarından itibaren, ekonomik büyümenin bir koşulu olarak demokratikleşmenin kabul edilmesi sürecine kadarki evrimine bakmak önemlidir. Bu evrilmeye bakmak, bu kuruluşların öğrenen merkezli eğitime bugünkü ilgilerini anlamaya yardım edecektir. Daha açık ifade edilirse tarihsel perspektif, kapitalist demokrasinin (hem ideoloji hem de politik-ekonomik sistem olarak) yardım kuruluşlarının politikalarına 1940 ve 1950'lerden sonra nasıl nüfuz ettiğini ve bu politikalarda nasıl kutsal bir hâl aldığını göstermektedir. Gel gelelim, 1980'lerde yardım kuruluşlarının liberal demokrasiye olan ilgileri -ve doğal olarak öğrenen merkezliliğe olan ilgileri- daha açık bir hâl almıştır. Kalkınma ile ilgili görüşlerdeki değişime bakmadan önce, ilk olarak demokrasi ile kapitalizm arasındaki bağ incelenmelidir.

Liberal Demokrasi ve Kapitalizm: ayrılmaz birliktelik (mi?)

Liberal demokrasi ile ekonomik kalkınma arasındaki bağı 1989 sonrasına özgü bir durum olduğu gibi bir yanlış algı durumu genelde vardır. Oysa kalkınmanın (burada kastedilen serbest piyasa ekonomisinin yayılması) politik çoğulculuktan (liberal demokrasiden) ayrılmazlığı görüşü, yardım kuruluşlarının politikalarındaki kutsanma tarihinden çok daha eskilere dayanmaktadır. Bilim insanları arasında, kapitalizmin ortaya çıkışının liberal demokrasiden daha sonra olduğuna ve bu ikisi arasında bir ittifak bulunduğu dair yaygın bir kanı vardır. Ancak, liberal demokrasinin kapitalizm tarafından nasıl evrimleştiği ile ilgili daha az uzlaşa sağlanmıştır. Neo-liberal topluluk (örneğin Lipset, 1959; Friedman, 1962) kapitalizmin daha karmaşık ve farklılaştırılmış bir ekonomi ürettiği iddiasındadır. Sonuçta bu 'birden çok güç merkezinin olduğu, karmaşık ve farklılaşmış bir siyasi sistem' üretmiştir (Dryzek, 1996, sf. 25). Merkezileştirilmiş güç, liberal demokrasi yolunda elverişli bir ortamdır. Lipset'e (1959) göre kapitalist zenginleşme, orta sınıfın -ki bu sınıf liberal değerlerin adanmışlarıdır- büyümesini sağlar. Dolayısıyla kapitalistler kendileri demokrasiyi istedikleri için ürettiler. Bu yüzden, kapitalizmle liberal demokrasi ayrılmaz; Friedman (1962) bu bağlamda bir iddiada bulunmaktadır:

Ekonomi ve siyaset arasında yakın bağlantı vardır; yalnızca siyasi ve ekonomik düzenlemelerin belirli kombinasyonları mümkündür; bilhassa sosyalist olan bir toplumun bireysel özgürlükleri garanti etmek anlamında demokratik olması mümkün değildir (sf. 8).

Tarihin bu liberal versiyonu, bazı radikal tarihçi/bilim insanları tarafından şiddetle eleştirilmiştir (örneğin Macpherson, 1973; Rueschemeyer vd., 1992; Boron, 1995; Dryzek, 1996). Bu kişiler liberal demokrasinin, kapitalizmin uyanışıyla doğduğu fikrine katılmakla beraber, kapitalist sınıfın, demokrasinin gelişmesi gibi bir kaygısının olduğu fikrine karşı çıkarlar. Örneğin Boron (1995), kapitalizmin liberalizme ve işçi sınıfının doğuşuna neden olduğunu, fakat demokrasinin öncüsü olmadığını söylemektedir. Demokrasi, haklarından mahrum edilmiş işçi sınıfının eylemlerinin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. İşçi sınıfının kötü durumu 'halk hareketleri ve işçi mücadelelerine neden olarak (Boron, 1995, sf. 11) liberal demokrasinin doğumunu sağlamıştır. Boron'a göre aksi takdirde, 18 ve 19. yüzyıldaki Amerikan ve Fransız Devrimleri, 'bazı sınırlanmış liberal kurumların arkasına iyice gizlenmiş saf oligarşik egemenlik' olarak kolayca görülebilirdi (Boron, 1995, sf. 11). Dolayısıyla, demokrasi ve kapitalizm doğaları gereği birbirlerinin düşmanıdır. Kapitalizm geliştikçe, demokrasiden daha çok kazanç sağlayacak bir işçi sınıfı olacak ve daha fazla demokratikleşme için zorlayacaklardır (Rueschemeyer ve diğerleri, 1992). Yani, kapitalist gelişme mutlaka siyasi özgürlüklerin kısıtlanmasını gerektirmektedir.

Bu tartışmaya karşın, ekonomik bir sistem olarak kapitalizm ile politik örgütlemenin bir biçimi olarak liberal demokrasinin ayrılmazlığı görüşü, kapitalist dünyanın çoğunda kabul görmektedir. 1989'da komünizmin çöküşü ile birlikte bu görüş, Batı'da büyük değer kazandı.

1940'ların sonları ile 1950'lerin başlarında yardım kuruluşları ortaya çıkarken (DB, IMF, Birleşmiş Milletler örgütleri ve ülkelerin kendi bağış kurumları) modernleşme teorisi tarafından şekillendirildiler. Modernleşme teorisi, liberal demokrasi ile kapitalizmin ayrılmazlığı anlayışına dayanır.

Modernleşme Paradigması: 1950–1980

Hem ideoloji hem de politik-ekonomik sistem olarak kapitalist demokrasi, küresel aşamaya 1950 ve 1960'larda girdi. Bu yıllar, ABD'li sosyal bilimcilerin modernleşme paradigmasını biçimlendirmelerine tanıklık etmişti. Bu paradigma, sonradan 'ABD ve çokuluslu yardım kuruluşların politikalarında' oldukça kabul gören bir konuma yükseldi (Dryzek, 1996, sf. 18). Kalkınmanın modernleşme paradigması, Rostow'un (1960) ekonomik gelişim aşamalarıyla yakından bağlantılıdır. Rostow'un 'komünist olmayan manifestosu'na göre ekonomik

büyümenin basamakları 'Batı demokrasilerinin siyasi özellikleri ile (çn. bezeli) liberal kapitalist ekonomik sistemle sonuçlanacak'tır (Dryzek, 1996, sf.18). Dolayısıyla bu, kapitalizmle liberal demokrasinin ayrılmazlığı tezinin yeniden tekrarıdır. Bu iddianın altında örtülü olan şey aslında açıktır: Toplumlar Avrupa'nın merkez ülkeleri, Amerika ve Japonya'yı model olarak takip ederlerse gelişebilirler. Üçüncü Dünya ülkeleri, Peet'in de (1991) dediği gibi;

Merkezden [Avro-Amerika ve Japonya] gelen yeniliklerin yayılmasını destekleyebilir; toplumsal bütünleşmenin bir biçimi olarak kapitalizmi benimseyebilir ve ABD yardım ve yönlendirmelerini kabul edebilir (sf. 33).

Kalkınmanın modernleşmesi teorisinin Avrupa merkezli olduğu şüphe götürmez. Bu teorisin temel varsayımı, Batı'nın gelişim deneyiminin tarihsel ilerleme için bir norm olduğu, sadece gelişmekte olan ülkeler tarafından değil, dünyanın tüm geri kalanınca öykünülmesi gerektiğidir. Yapısal işlevcilik temelinde modernleşme teorisi, Üçüncü Dünya ülkelerinin modernleşmek için eski sosyal, ekonomik ve psikolojik taahhütlerinin sarsılmasına ve kırılmasına gereksinim duyduğuna inanmaktadır. Bu, kapitalizmin yapılarının bu ülkelere tanıtılmasıyla mümkün olabilecektir. Batı eğitimi (kapitalizmin bir yapısı olarak), çevre ülkelerde geleneksel düşünme biçimlerini aşındırma amacındadır. Gelişmekte olan ülkelerdeki ekonomik büyümenin, bu ülkelerde daha fazla farklılaşmış, eşitsizleşmiş politik sisteme (liberal demokrasi) neden olması tasarlanmıştır.

Bu inançla, yardımların politik ve ideolojik misyonu pek gösterilmemekle beraber, 1980'lere kadar gelişmekte olan ülkelere kalkınma yardımları desteklenmiştir. Bu düşünce ve bu düşüncenin doğası, 1990'larda yardım kuruluşları ve uluslararası kurumların, hiçbir koşul öne sürmeden dünyanın en acımasız ve otoriter rejimlerine (Şili ve Malavi) yardım edecek kadar yardımı genişletmiş olmalarının nedenlerini açıklamaktadır. Elbette bu tür rejimler, komünizmin yayılmasına karşı, stratejik konumları nedeniyle merkez ülkeler tarafından tampon olarak korunmak da istendi. Ekonomik büyüme (yani kapitalizmin yayılması), otoriter rejimlerden liberal demokratik değerlere doğru geçişe neden olur temel hipotezi, kalkınma yardımlarının nedeniydi. Bu yüzden, politik koşullar koymak gereksizdi.

Böylece neden Batılı ülkelerin ve yardım kuruluşlarının bu kadar uzun süre dayandıklarını ve desteklerinin iyi niyete dayalı, hayırsever ve politik olarak nötr olduğunu söylediklerini –çünkü yardım alanlara açık bir biçimde hiçbir politik sistemi (liberal demokrasi gibi) önermemektedir- anlayabiliriz. Tüm bunlardan sonra bu siyasi sistem otomatik olarak kapitalizmin yapılarının tanıtılmasını sağladı. Sonuç itibarıyla, kalkınmanın modernleşmesi teorisinin altında yatan, yardım kuruluşlarının politikalarınca kutsanan şey bir ideolojiydi. Bu ideoloji de Kapitalist Demokrasi'ydi.

Eğitim Yardımı ve Modernleşme Projesi

Eğitim, modernleşme projesinde özel bir yere sahiptir. Toplumsal değişimin bir aracı olarak eğitimden beklenen, "bireysel modernlik"i teşvikidir; bu da şu biçimde tanımlanır: 'bireyin geleneksel yaşam biçiminden, hızla değişen teknolojik yaşam biçimine doğru değişim göstermesi'dir (Gottlieb, 2000, sf. 161). Çevre ülkelere yapılan eğitim yardımları bu anlayışa dayanmaktadır. Çevre ülkelerde, Batı eğitimi, eski toplumsal ve psikolojik sorumlulukların aşındırılmasını amaçlamaktadır. Batı değerlerini ve girişimci tutumları benimsemiş eğitilmiş elitler yaratılması arzu edilmektedir. Bu elitler daha sonra, ülkelerinin modernleşme yolunda ilerlemesini sağlayacaklardır.

Aynı "kalkınma" gibi, eğitim de, teknik bir girişim gibi görülmektedir. Eğitimin teknik bir süreç olarak algılanması, **insan sermayesi** kuramı tarafından daha da hızlandırılmıştır. İnsan sermayesi kuramı, 'diğer tüm teknik yapıların ötesinde, Üçüncü Dünya'nın modernleşmesi ve kalkınmasında eğitimin rolü ile ilgili kavramların dönüşümünde büyük etkisi oldu' (Gottlieb, 2000, sf. 161). Woodhall (1985) insan sermayesini, insana yatırım yaparak, onların 'eğitim,

yetiştirme ya da diğer etkinlikler yoluyla yaşamboyu kazançlarının arttırarak gelecekteki gelirlerini yükseltmek' (sf. 2312) olarak tanımlamıştır. İnsan sermayesi kuramının temel öğretisi, eğitilmiş bireyin daha az eğitilmişlere göre ekonomik olarak daha üretken olduğudur. Eğitim ekonomisi çalışmaları 1960 ve 1970'lerde hızla artmıştır. Bu çalışmalar, toplumsal ve bireysel olarak eğitim yatırımlarının getiri oranları üzerinde durmuştur (Psacharopoulos, 1981). Eğitime bu biçimde bir bakış, sonradan DB gibi çokuluslu ve ülkelerin kendi yardım kuruluşları tarafından uyarlanmıştır. Örneğin OECD (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü) insan sermayesi kuramını onaylayanlardandır:

Günümüz ekonomilerinin gelişimi ağırlıklı olarak onların işçilerinin bilgi, beceri ve tutumlarına bağlıdır; yani kısaca insan sermayesine. Pek çok açıdan insan sermayesi son yıllarda giderek önem kazanmaktadır (OECD, 1987, sf. 69).

İnsan sermayesi kuramının pedagojik doğurguları Baptiste (2001) tarafından incelenmiştir. Kuramın temel varsayımlarının uzun bir sorgulamasından sonra Baptiste, bireylerin insan sermayesi kuramında 'yalnız kurt' olarak tanımlandığı sonucuna varmıştır (Baptiste, 2001, sf. 196). Bu tür bir eğitimin, "yalnız kurtlar"ı 'apolitik, uyumlu ve bireyci' olacaktır (Baptiste, 2001, sf. 198). Pedagojik olarak, yalnız kurtların eğitimsel etkinlikleri 'eğitimci ya da programın etik ya da ahlaki felsefesinden daha çokteknik değerlendirmeler' tarafından belirlenir (Baptiste, 2001, sf. 196); uyumlu olan yalnız kurtlar, sadece kendi evrenlerinin seyircileri, öğrenenler olarak yırtıcı, kolektif amaçları olmayan mekanik varlıklara dönüşürler. Eğitimi doğası gereği apolitik, uyumlu ve bireyci olarak kabul eden görüşü benimsemek, eğitimsel olanla yardım kuruluşlarının ilgilenmeyeceğini beklemek anlamına gelecektir. Eğitime teknik bakış, pedagojiyi değerlerden bağımsız (nötr) ve sorunsuz bir alan olarak tanımlamaktadır (Tabulawa, 1997).

Fakat 1980'lerin başında, neo-liberalizmin (kalkınmacı modernleşme kuramının yerini alarak) Batı'da yükselişi ile birlikte yardım kuruluşlarının eğitimi apolitik ve tehlikesiz bir alan olarak algılamalarında değişimler oldu. Bu paradigma değişimi, ekonomide eğitimin yerinin yeniden yapılandırılmasına neden oldu. Müfredatın içeriğinden sınıf içi uygulamalara kadar, eğitimle ilgili tüm boyutlar bundan etkilendi. Bundan sonraki bölümde, neo-liberalizmin (serbest piyasa ekonomisi) yükselişi, çevre ülkelerde eğitimin rolünde bu yükselişin yarattığı dönüşümü ve bunların yardım kuruluşlarının öğrenen merkezli pedagojiye duydukları ilgiyle olan ilişkisini inceleyeceğim. Bu gelişmelerin yorumlanması, 'eğitimsel pratiklerin insan ve toplum davranışları kuramlarından derinden etkilen'diğini (Baptiste, 2001, sf. 184) ve öğretimin doğası gereği politik ve değerler temelli etkinlikler olduğunu gösterecektir.

1980'ler: Bir dönüşüme vurgu

1970'lerde modernleşme teorisi, bağımlılık ve dünya sistemler yaklaşımları tarafından şiddetle eleştirildi. Akademik camiada, modernleşme teorisi bağımlılık ve dünya sistemler yaklaşımınca yerinden edilmiş görünse de yardım kuruluşlarında bu yerinden ediliş neo-liberalizmle olmuştur. İlkini, neo-liberalizm 1970'lerin sonlarında merkez ülkelerin iç politikalarında kendini gösterdi. Politikalarını haklı çıkarmak için yardım kuruluşları teorik temel olarak, gelişim sosyolojisinden neo-klasik ekonomiye, özellikle de monetarizme doğru yöneldiler. Bu paradigma değişimi, yardım kuruluşlarının pratikte, yardımların siyasi ve ideolojik misyonu konusunda kendilerini, açık ve net olarak tanımlamalarına neden oldu. Ayrıca, çevre ülkelerin gelişiminde eğitimin rolünün yeniden tanımlanmasında da etkili oldu. Bu bağlamda, daha ayrıntılı bir biçimde sürecin nasıl işlediğine bakmak önemlidir.

1970'lerin ekonomik ve politik havasında iki durum etkili olmuştur: (i) kalıcı bir ekonomik durgunluğun suçlusu olarak refah devleti kapitalizmini destekleyen Keynesyen ekonominin görülmesi ve (ii) ABD'de (Reagan yönetimi), İngiltere'de (Thatcher hükümeti) ve Almanya'da (Başbakan Kohl) yeni muhafazakar hükümetlerin 1989 yılında Berlin Duvarı'nın yıkılmasıyla çöken komünizmin üzerinde daha da yükselişleri. Bu olaylar, Batılı yardım kuruluşlarında

egemen olan politik çoğulculuğun (liberal demokrasi) ekonomik büyüme için gerekli olduğu görüşünün dayanaklarıdır. Bu anlamıyla çevre ülkelerde yardım kuruluşlarının eğitimsel planlarında demokratikleşmenin önemli bir yer tutması hiç şaşırtıcı değildir. Öğrenen merkezli pedagojinin temel önermesi, serbest piyasa ekonomisinin gelişimi için gerekli bir koşul olarak demokrasiyi desteklemektir. Yani bu yolla, öğrenen merkezli pedagoji kapitalizm için elverişli bir ortam sağlar; daha önce de belirtildiği gibi bu ikisi arasındaki ilişki direkt bir ilişki değildir.

1970'lerdeki ekonomik kriz

Bu ekonomik krizin şiddeti bazılarının (örneğin, Gamble & Walton, 1976), durumu “kapitalizmin krizi” olarak tanımlamalarına kadar vardı. Bu kriz, hiperenflasyon ve üretimde durgunluğa neden oldu. Ayrıca, gittikçe yükselen işsizliğe de sebep oldu. Neo-liberallerin pek çoğuna göre kapitalist sistemin yeniden düzenlenmesi gereği artık oldukça netti. Bu krize “çözüm”, neo-liberal ekonomistlerin çalışmalarında bulundu. Bunlardan biri 1976'da Nobel Ekonomi ödülünü alan Friedman, bir diğeri de İngiltere'de Yeni Sağ'ın politikalarını oldukça etkileyen Hayek'tir [4]. Friedman'ın görüşlerinin etkisi, kürenin her yanına yayıldığı için daha ayrıntılı bir ilgiyi hak etmektedir; temelde onun ekonomik düzenlemeleri merkez ülkeler ve çokuluslu yardım kuruluşları tarafından uyarlanmıştır. Yine aynı düzenlemeler çevre ülkelere dayatılmıştır.

Friedman'a göre, ekonomik krizin nedeni, ekonomik alana devlet müdahalesinden kaynaklanmaktadır. ‘Piyasanın yaratıcı ve özgürleştirici potansiyeli’ bastırılmaktadır (Boron, 1995, sf. 33). Friedman'a göre, bu krizden çıkmanın tek yolu, monetarizmdir:

Para arzının kontrolünün, enflasyonun kontrolü için son derece önemli olduğu bu ekonomi politikası, üstü kapalı olarak kamu harcamaları yoluyla devletin ekonomiyi düzenlemesini kınamaktadır (Scruton, 1982, sf. 304).

Kısaca, Friedman kamu harcamalarında büyük bir kesinti ve özel girişimin teşvikini istemektedir. Bu, 1945 sonrası dönemde ‘Keynesyen uzlaşısı’ olarak tanımlanan şeylerin tahribini, yani devlet desteğinin kaldırılması, devletin sahip olduğu işletmelerin özelleştirilmesi ve sosyal devletin parçalanmasını içermektedir. Bu fikirler yeni muhafazakar hükümetlerin ABD ve İngiltere’de yükselişi ile çakışmıştır. Bu hükümetler ekonomik krizin çözümü noktasında umutsuzluk yaşarken Friedman'ın fikirlerinin bazılarını çözüm olarak sahiplendiler. Boron'a (1995) göre:

... Friedman'ın fikirleri, hakim neo-liberal ortodoksinin merkezindedir ve yeni muhafazakar hükümetlerin ilkelerinin dünyanın dört bir yanında ussallaşmasıdır (sf. 34).

Friedman'ın teorisine duyduğum ilgi sadece ekonomi teorisinden değil, aynı zamanda onun politik teorisinden kaynaklanmaktadır. Bu nedenle, hem politik hem de ekonomik bir teori olmasından dolayı, yeni muhafazakar hükümetler için bu kadar çekici olmuştur.

Friedman'ın politik ve ekonomik düzenlerinde “piyasa” kavramı çok merkezi bir yere sahiptir. Ona göre, piyasa bireylerin gönüllü işbirliğini içermektedir. Bu düşüncenin iki niteliği vardır: (i) devlet dışı girişim fikri ve bunun sonucu olarak (ii) bireysel özerklikle ilgili bir yankısı olması. Friedman piyasanın karşısına devleti koymakta ve her ikisinin doğası gereği birbirine düşman olduğunu vurgulamaktadır. Devlet, baskı ve otoriterliği temsil ederken piyasa, özgürlük ve demokrasinin beşiği olarak görülmektedir (Boron, 1995). Dolayısıyla ekonomik etkinliklere devletin çokça dahil olduğu yerlerde, bireysel özerklik ve özgürlükten söz edilemez. Bu anlamıyla, piyasa sadece iyi bir ekonomik performans için değil, aynı zamanda ‘ekonomik ve politik özgürlüklerin korunduğu temel bir sığınak’tır da (Boron, 1995, sf. 36). Yani özgürlük, sadece devlet ile piyasa arasındaki mücadele ile tanımlanabilir. Bir sonraki adım rekabetle ilgilidir; bu rekabet devlet ve demokrasiyi olumlu bir biçimde etkiler. Piyasanın egemenliği, devletin ekonomideki etkinliklerinin daraltılmasını garanti eder: Friedman'a göre bu istenen bir durumdur. Ayrıca piyasa, devletin sınırlarının genişlemesini kısıtladığından, siyasal

iktidarın birkaç elde toplanmasını da engeller. Devredilmiş politik gücü, liberal demokrasi destekler. Yani, piyasa ve serbest piyasa girişimleri olmadan liberal demokrasi olamaz; serbest piyasa da liberal demokrasinin olmadığı yerde gelişemez. Bu kapitalizm ile demokrasinin ayrılmazlığı tezinin, ki bu tezin 18. yy. liberalizminde bulunduğunu yazının önceki kısımlarında görmüştük, yeniden canlanmasıdır.

Friedman'ın politik/ekonomik kuramının bu özeti, kuramın ideolojik doğasını betimlemektedir. Serbest piyasa ekonomisinin anti-tezi olarak sosyalizmin demokratik olamayacağı söylemi de bu bağlamda anlaşılabilir. Yalnızca rekabetçi kapitalizm, politik özgürlük ve liberal demokrasiyle uyum içindedir. Friedman (1962) bu konuda oldukça açık sözlüdür:

... ekonomik özgürlüğü direkt olarak sağlayacak ekonomik örgütlenme biçimi rekabetçi kapitalizmdir. Rekabetçi kapitalizm ayrıca, ekonomik ve politik güçleri birbirinden ayırarak ve böylece aralarında bir denge oluşturarak politik özgürlüğü de destekler (Friedman, 1962, sf. 9).

Bu nedensellik ilişkisi, kendi mantıksal sonucu ile devam eder:

Demokrasi, kapitalizm –tanımı gereği rekabetçi- için uygun politik örgütlenme biçimi haline gelmiştir ve kapitalizm, demokratik devletin belirli gereksinimleri ile uyumlu tek yapısal destek olarak konumlanmaktadır (Boron, 1995, sf. 6).

Yani, serbest piyasa ekonomisi ile liberal demokrasi aynı elmanın iki yarısı gibidir: Birini savunurken diğerini savunuyor olmaktan kaçamazsın [5].

Batıda yeni muhafazakar hükümetlerin yükselişi

Yukarıda da belirtildiği gibi 1970'lerde Keynesyen politikaların kesin başarısızlığı, yeniden neo-klasik iktisada dönüşe neden olmuştur. Bu dönüş, batıdaki yeni muhafazakar hükümetlerin yükseldiği döneme denk gelmiştir. Bu yıllar Thatcher hükümetinin İngiltere'de, Reagan Yönetimi'nin ABD'de, ve Başbakan Kohl'ün de Almanya'da iktidarda olduğu yıllardır. Bu yeni muhafazakar hükümetler, iktidara gelmelerinden hemen sonra kötü durumdaki ekonomilerinde Friedman'ın reçetelerini (bazı değişikliklerle) uygulamaya koyuldular. Batı'nın denetimindeki uluslararası yardım kurumları (DB ve IMF gibi) bunu takip ettiler. Reagan ve Thatcher yönetimleri, ekonomik fiyat serbestisi sağlayarak ve devletin sahip olduğu kaynakları özelleştirerek devletin ekonomideki söz hakkını sınırlayarak sürece öncülük ettiler. Bu ekonomik reformlar, merkez ülkeler ve yardım kuruluşları tarafından çevre ülkelere doğru yayıldı.

1980'lerden beri çevre ülkelere ekonomik gelişimlerini hızlandırmak istiyorlarsa devlet harcamalarının kısılması gerektiği söyleniyor. Yapısal Uyum Programları çerçevesinde bu ülkelere, devlet desteklerinin kaldırılması (bu acı reçeteye ayaklanmalar sık sık eşlik etse de) ve kamuya ait işletmelerin özelleştirilmesi dayatılmaktadır. Kısaca, serbest piyasa ekonomisine uyumlanmaya zorlanmaktadırlar. Aynı zamanda, çevre ülkelere demokratikleşme ve liberal demokrasiye uyumlanmaları da söylenmektedir. Bu, yabancı yardımın bir koşuludur. Bunun altında yatan varsayım, liberal demokrasinin olmadığı yerde serbest piyasa ekonomisinin istenen sonucu yaratamayacağıdır. Bu daha önceki egemen modernleşme kuramının, ekonomik gelişmenin kendiliğinden demokrasi getireceği bilgisiyle çelişmektedir.

Bu paradigma değişimi, daha önce de belirtildiği gibi, politik teori olarak monetarizme yönelmeden ve ayrıca 1989'da komünizmin yıkılmasından kaynaklanmaktadır. Bundan sonraki süreçte, 'II. Dünya Savaşı'ndan beri dünya politikalarında ve uluslararası ilişkilerde egemen olan iki kutuplu uluslararası sistemin' çöküşüne tanıklık edildi (Stokke, 1995, sf. 9). Bu durum, hakkında çok konuşulan Yeni Dünya Düzeni'ni doğurdu. Yeni düzen, Batılı hükümetlerin çevre ülkelerle ilişkilerinde kendi politik çıkarlarını önceki zamanlara göre daha kolay dayattıkları bir

düzendir. Merkez ülkelerin devlet örgütlenmeleri ve ekonomik kaygıları nedeniyle, çevre ülkelere demokratikleşme ve serbest piyasa ekonomisine uyumlanma, yine onların siyasi doğruları ve çıkarları çerçevesinde benimsetildi. Yani, merkez ülkelerden ve yardım kuruluşlarından, çevre ülkelere demokrasi çağrısının bir gündemi vardı: piyasa kapitalizmi ideolojisi. Fakat, gerçekte, serbest piyasa kapitalizmi gelişmekte olan ülkelerde, Batı modeliyle uyum içinde işlemiyor.

Eğitim ve Çevre Ülkelerde Demokratikleşme

Çevre ülkelerdeki eğitimin bütün bu ekonomik ve politik değişimlerden etkilenmemesi mümkün değildir. Çevre ülkelerde politik demokratikleşme için eğitim, devletin ideolojik aygıtı olarak önemli bir yere sahiptir. Eğitimin görevi daha da genişletilmiştir. Geçmişte bu ülkelerde eğitim, ekonomik gelişim için bilgi, beceri ve tutumlara odaklanırken, bugün bunlara ek olarak demokrasinin neo-liberal halini desteklemek gibi ek bir görev de üstlenmiştir. Bu nedenle eğer öğrenciler ve onların öğretmenlerinin ‘gerçek demokratik bir toplumun önkoşulları olan zihinsel ve toplumsal tutumların kazanılması’ (Carr, 1991, sf. 185) için okulların demokratik ortamlara dönüştürülmesi beklenmektedir. Çevre ülkelerde demokratik bir düzenin oluşturulabilmesi için okulların ‘öğrenci, öğretmen ve onları çevreleyen toplumsal kesimlerdeki konformizmle mücadele yöntemleri’ geliştirmesi gerekmektedir (Meyer-Bisch, 1995, sf. 15). Üçüncü Dünya okullarındaki otoriter sınıf iklimi liberal demokrasinin gelişmesi için uygun görülmemektedir. Demokratik öğretim yöntemlerin sınıf içerisinde kullanılmasıyla, demokratik toplumsal ilişkilerin geliştirilmesi mümkün olacaktır. Çünkü bu ‘otoriter öğretimden daha demokratik’tir (Baker, 1998, sf. 173). Liberal demokratik ahlakı geliştirmek ve aşmak için öğrenen merkezli pedagoji, doğal bir seçenek olarak ortaya çıkıyor.

Şimdi, DfID, USAID ve NORAD gibi (Norveç Yardım Kuruluşu) yardım kuruluşlarına, öğrenen merkezli pedagoji yoluyla sınıfta demokrasiye dikkat çektikleri için teşekkür edebiliriz! Bu pedagojinin, çevre okullardaki otoriter uygulamaları kırması beklenmekte. Böylece serbest piyasa ekonomisine uyum için gerekli zihinsel donanıma sahip bireyler yetiştirilebilecektir. İlginçtir ki, bu pedagojik yaklaşımı ihraç eden ülkelerde aynı pedagojik yaklaşım kötülenmektedir [6].

Herhangi bir pedagojik yaklaşım, politik bir araç olarak kullanılabilir ve bu da eğitimin politik bir etkinlik olmasından dolayı hiç de şaşırtıcı değildir. Belirli bir müfredatı tercih etmek, belirli bir pedagojik yaklaşımı tercih etmek gibi bu politik etkinliğin birer parçasıdır. Ginsburg ve arkadaşları (1992), eğitimcilerin sınıflarını düzenleme ve öğrencileriyle ilişki kurma biçimlerinin politik bir etkinlik olduğunu iddia etmektedirler:

Farklı tür sınıf içi sosyal ilişkiler, öğrencilerin politik etkililiklerinin gelişimini ve politik katılımın değişik toplumsal biçimlerine uyumlarını kolaylaştırır ya da sekteye uğratar (sf. 424).

Ginsburg ve arkadaşları demokratik ya da otoriter pedagojileri benimsemenin, ulusal ya da küresel boyutta edinilmiş politik yapıların güçlendirilmesini de bunlarla çatışmasını da mümkün kılacağı sonucuna varmıştır. Burada, demokratik pedagoji (örn. öğrenen merkezlilik) ile demokratik pratiklerle bağlantılı politik yapılar arasında yakın bağlantıya vurgu yapılmaktadır. Tüm bunlardan sonra, yardım kuruluşlarının öğrenen merkezli pedagojiyle, çevre ülkelerde liberal demokrasinin güçlendirilmesini amaçladıklarını söylemek yeterince anlam kazanmıştır. Bu noktayı açıklığa kavuşturmak için Botswana’daki PEIP (1981-1991) uygulamasını örnek olarak alacağım. Bu proje, USAID destekli ve ‘Botswana Hükümeti’ne ilköğretim düzeyinde hizmet öncesi ve hizmet sürecinde teknik yardım sağlamak’ (USAID, 1986, sf. 6) amaçlı bir projedir. Bu proje sırasında uygulanan bazı öğretim müdahalelerinin analizi, bu müdahalelerin içine yedirilmiş sınıf pratiklerin, yapılandırmacı öğrenen merkezli pedagojiye yakın olduğunu göstermektedir.

PEIP ve Botswana Demokrasisine Destek: USAID'in Rolü

1977 Ulusal Eğitim Komisyonunun bir raporu olan *Eğitimde Kagisano* (Toplumsal Uyum), Botswana eğitim sisteminin hem nitel hem de nicel yönlerini geliştirmenin yollarını aramak için oluşturulmuştu. PEIP de bu raporun etkisiyle çıkmıştır. Bu rapor, çocukların yarısının ilköğretim düzeyinde 7 yılı tamamlayabildiklerini belirtmektedir (Botswana Cumhuriyeti, 1977). Bu nedenle rapor, ilköğretime erişimi, kaliteyi ve ilgiyi artırmak açısından önemlidir. Devlet bu konudaki kaygılarını belirtmiş olsa da planlamada oldukça ciddi düzeyde insangücü ve finansal kaynak sıkıntısıyla karşılaşmıştır. Bu sorundan kurtulmak için Botswana hükümeti ABD'den yardım istedi. Bu çabanın sonucu olarak Botswana Devleti ile USAID işbirliği PEIP'in doğumuna neden oldu.

1991 yılında proje tamamlandığında, Botswana Üniversitesinde İlköğretim Eğitimi Bölümü, yine aynı üniversitede ilköğretim alanında yüksek lisans derecesi, İlköğretim Öğretmeni Yetiştirme Kolejinde müfredat ve öğretimsel gelişmeler ve Hizmetiçi Eğitim Ağı uygulaması (Evans & Knox, 1991) gerçekleşmişti. Bütün bu gelişimlerin ortak amacı kaliteyi, ilköğretim okullarında öğrenme ve öğretmenin etkililiği ve eğitime ilginin artırılmasıdır. Fakat, "kalite", "etkililik" ve "ilgi" ile ne kastedildiği açık değildi, yani tüm bu kavramların anlamları göreceliydi. Yine de devreye sokulan müdahalelerin doğası gereği biri, bu projenin öğretme ve öğrenme kalitesini artırdığını söyleyebilir. Müdahalelerden, öğrencilerin geliştirmesini istedikleri toplumsal değerler ve politik yönelimle ilgili katılım türleri anlaşılmaktadır. Bu müdahaleler aracılığıyla proje, demokratik sosyal ilişkileri, yapılandırmacı ve işbirlikçi öğretme ve öğrenme yaklaşımlarıyla kazandırmayı amaçladı. Bunu gösterebilmek için, PEIP ile birlikte uygulamaya konulan üç öğretim yeniliğini kısaca tartışacağım. Bunlar, öğretmen ve öğrencilerin sınıf pratiklerini dönüştürme amacını taşımaktadırlar. Bunlar, Setswana Okur-yazarlık Atılım Projesi, Proje Yöntemi ve Botswana Öğretimde Yeterlilik Araçlarıdır. İlk ikisi başlarda İngiltere destekliydi. Fakat İngilizler 'belirtilen PEIP hedeflerinin başarısında' destek olabileceklerini fark ettiler (Evans & Knox, 1991, sf. 56), başlarda USAID bu yenilikleri sadece materyal boyutunda destekledi.

Fakat, USAID, Botswana'daki demokratik pedagoji ile neden ilgilensin? USAID'in demokratik pedagojiye olan ilgisi, ancak ABD'nin dış politikası bağlamında anlaşılabilir. ABD, kendi dış politikasını genişletmek amacıyla demokrasiyi küresel düzeyde desteklemek için projelere finansal destek sağlamaktadır. Bu yasal talimat 1961'den beri bulunmaktadır. ABD, 1980'lerde Demokratikleşme Projesi ve 1990'larda Demokrasi Girişimi başlattı. Her iki proje de, USAID programına demokrasinin eklenmesi amacı taşıyordu. Crawford'a (1995) göre, Demokrasi Girişimi yoluyla 'etkililiği artırmak ve istenen sonuca ulaşmak için tüm kalkınma plan ve programlarının birleştirilmesi' (sf. 105) süreci gözlenmiştir. Dolayısıyla, USAID destekli bir proje olarak PEIP'in de öğrenen merkezli pedagoji yoluyla sınıf içi ilişkileri demokratikleştirmeye çalışması şaşırtıcı değildir. Şimdi yukarıda belirtilen üç yeniliğin her birinin okulda *demokratik* ilişkileri tesis etmek amaçlı olduklarını göstermeye çalışacağım.

Setswana[5] Okur-yazarlık Atılım Projesi

Okur-yazarlık Atılım yaklaşımına dayalı bu yenileşme, İngiltere'de geliştirildi ve ilk kez orada kullanıldı. Botswana'ya da 1980'lerde geldi. Öğretim yöntemi olarak, çocukların okuma yazma yetilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Öğretim felsefesi olarak, öğrenen merkezlilik ideolojisini benimsemiştir. Bu, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinde bazı sorumluluklar almalarını ve birbirleriyle işbirliği içinde öğrenmelerini kapsar. Otoriter öğrenci-öğretmen ilişkisini değiştirerek, öğretmenin bilgiyi aktaran değil de, öğrencinin öğrenme süreçlerinde kolaylaştıran bir rol üstlendiği daha demokratik bir ilişkinin tesisi istenmektedir. Örneğin, sınıfa bir bütün olarak ders anlatmak değil grup çalışması ve bireysel öğretim, rekabet değil işbirliği, öğrencilerin lider konumunda olduğu ve öğrencilerin kendi çalışmalarını özgürce tartıştıkları işbirlikli ve farklılaştırılmış bir ortama vurgu yapılmaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilerin gündelik hayatlarındaki bilgi ve deneyimlerin değerini kavramıştır (Horgan vd.,

1991). Atılım, bireylerde sorgulamayı geliştirmek, bilimsel araştırmalar yürütebilen ve mantıksal sonuçlara ulaşabilen bireyler yetiştirmek gayretindedir. Afrika eğitim sistemine yönelik bir eleştiri, bağımsız ve eleştirel düşünme becerisine sahip bireyler yetiştirememesidir (Bassey, 1999). Bu insanlar, örneğin, otoritenin dediklerini hiç sorgulamadan kabul ederler. Böylesi bir tutuma sahip olmak, demokrasi ile ters düşmektedir. Dolayısıyla, PEIP (USAID destekli bir proje olarak) geleneksel alışkanlıkları kırmayı hedeflediği için Atılım projesine destek oldu. Bu bağlamda yeniliğin başarılı olduğuna dair bulgular vardır. Botswana Atılım projesi ile ilgili çalışmasında Arthur (1998):

Ailelerin bir kısmının, bu sınıflarda sosyalleşen çocukları ile ilgili endişeli ifadeleri var... yetişkinlere (yardım ya da ödevini göstermek için) saygılı bir mesafede durmaktansa çokça yaklaşmak gibi kültürel olarak uygunsuz kabul edilen davranışlar ifade edilmiştir (sf. 320).

Bu Atılım, Botswana kültüründe var olan hiyerarşik toplumsal ilişkilerle mücadele eder.

Proje Yöntemi

Aynı Atılım projesi gibi Proje Yöntemi de çocuk merkezli öğrenme ve öğretme yöntemidir. İlköğretim okullarında Atılım projesinin başarısını pekiştirmek için sürece dahil edildi. Daha önce de belirtildiği gibi, bir amaç da bireylerde soruşturma ve çevrelerindeki dünyayı keşfetme yeteneği üretmektir. Proje Yöntemi, bu amacın gerçekleşmesi için yapıldı. Bu yöntemle, öğrenciler bireysel ya da grup olarak, sorunu tanımlamak ve sorgulamak için bağımsız olarak çalışırlar. Birlikte çalışarak öğrenciler, kendi fikirlerini paylaşırlar; diğerinin bakış açısını dinler ve bu süreçte kendi düşünceleriyle bağlantılı olarak diğerinin düşüncesini değerlendirirler. Böylece öğrenciler öğretmenlerine daha az bağımlı bir hâle gelirler. Bu süreç, onları liberal demokrasinin önemli bir kavramı ile ilgili güçlendirmektedir: Onlara seçim yapma özgürlüğü vermektedir (Komba, 1998). Bu bağlamda, böylesi bir sorgulama süreci öğrencilerin liberal demokrasiyle uyumlu psiko-sosyal beceriler geliştirmesi süreci olacaktır.

PEIP'in mimarları, bu iki sınıf içi ortamı yenileştirme hareketinin, demokratik bir süpervizyon modeli olmadan başarıya ulaşamayacağını anladılar. Botswana'da okul denetim etkinliği en iyi biçimde, hata bulma ve baskı ile tanımlanabilir. Deneyimli-deneyimsiz ikileminin vurgulanıyor olması nedeniyle öğretmenlerin, yöneticilerine bağımlılıkları sürmektedir. Devam eden hiyerarşik toplumsal ilişkiler, okulların hiyerarşik örgütlenmesine de ayna tutmaktadır. Hiyerarşik örgütlenme aynı zamanda, sınıf içerisinde öğretmen merkezli, otoriter öğretim ve öğrenme yöntemlerini de yansıtmaktadır.

Dolayısıyla, sınıftaki sosyal ilişkileri değiştirme çabası, okulu çevreleyen toplumsal yapı baskıcı olduğu sürece anlamsız bir çaba olacaktır. Smyth (1986)'in de dediği gibi 'burada kısıtlanmamış iletişim, hiyerarşik ilişkiler nedeniyle sınırlanmıştır; bunun öğrenmenin demokratik anlamının nasıl engellenebildiğini görmek zor değildir' (sf. 143).

PEIP'in mimarları bu gerçeğin farkında olduklarından, öğretimsel denetimin bir türü olarak Botswana Öğretimde Yeterlilik Araçları'nı önerdiler. Bu araç, doğru olarak uygulanırsa, tüm okulun sosyal yapısı içerisine demokratik bir ahlâki yaymak mümkün olacaktır.

Botswana Öğretimde Yeterlilik Araçları

Bu araç, Georgia Üniversitesi Eğitim Bölümü tarafından geliştirilen Öğretmen Performansını Ölçme Aracı'na dayanmaktadır. Öğretmen Performansını Ölçme Aracı, iki temel yeterlilik alanından oluşmaktadır: Sınıf prosedürleri ve Kişilerarası Beceriler. Yoder ve Mautle'e (1991) göre 'bu araç, en genel anlamıyla çocuk merkezli öğretim metodolojilerine odaklanarak, iyi bir ilköğretim okulu öğretiminin özelliklerini tanımlamaktadır' (sf. 33). Bu araç, "mesleki işbirliği" kavramını vurgulayarak denetim sürecini demokratikleştirmeye çalıştı. Mesleki işbirliği şöyle tanımlanmıştır: 'Birbirlerine yardım etmek ve ortak bir öğretim anlayışı geliştirmek, başka bir

değişle öğretimin anlamına ilişkin ortak bir çerçeve oluşturmak üzere hazırlanmış olan öğretmenler, tehditkar olmayan bir ruh hali içerisinde olma' durumudur (Smyth, 1984, sf. 33).

Bu mesleki işbirliği farklı yöntemlerle denendi: Başöğretmen öğretmeni, öğretmen başöğretmeni; öğretim üyesi, öğretmeni, öğretmen, öğretim üyesini; öğretmen bir diğer öğretmeni sınıf ortamında gözlemledi. Tüm bu durumlarda gözleyen, alanın uzmanı olarak değil, meslektaşının sınıftaki öğrenme ve öğretme ortamını geliştirmeye çalışan bir ortak gibi davrandı. Öğretimde Yeterlilik Araçları'nı kullanmak için danışan ve danışılanın nelerin gözleneceğine ve ne zaman gözleneceğine dair bir anlaşmasının olması gerekiyordu. Dersten sonra gözlemlerin tartışılması, geribildirim verilmesi ve yeni bir üretim süreci için bunların şans olduğu hissi gerekiyordu. Böyle bir öğretimsel denetim kavrayışı, otoriter ve yönlendirmeci anlayışın önemli ölçüde değişmesi demektir.

Öğretimde Yeterlilik Araçları gibi bir öğretim denetimi biçiminin, eğer düzgün uygulanırsa, okuldaki toplumsal ilişkiler üzerinde nasıl dönüştürücü bir rol oynayacağını görmek zor değil: Öğretim üyeleri, başöğretmen ve sınıf öğretmenleri arasındaki hiyerarşik ilişkiyi kırarak, sınıf öğretmenlerini birbirlerine yaklaştıracak, sınıfta yapılan öğretim etkinliklerinin o mahrem ve özel olma durumlarını bozacaktır (Denscombe, 1982). Demokratik bir okul ortamı, sınıftaki ilişkilerin demokratikleşmesini amaçlayan yeniliklerin (Atılım Projesi ve Proje Yöntemi gibi) kurumsallaşmasını kolaylaştırabilecektir. PEIP elbette, bu üç uygulamanın da destekçisi ve düzenleyicisi oldu.

PEIP ile yaratılmaya çalışılan eğitim ortamındaki kaliteli ve etkili öğretim ile ne demek istendiği açıktır: İlköğretim düzeyinde öğretme ve öğrenmede kalitenin artmış olmasındaki temel kriter sınıf içinde demokratik ilişkilerin olup olmadığıdır. PEIP'in bakışına göre, demokratik ilişkilerin varlığı istenen son noktadır. Eğer demokratik sınıf yaratılabilirse, sonrasında bu da öğrencinin başarısını artıracaktır. Bu beklentinin temellerinin bilimsel araştırmalarla desteklenip desteklenmediği sorgulanabilir. Bu ikisi arasındaki herhangi bir ilişki tamamen rastlantısal da olabilir. Bantock (1981), bazı çalışmalarla ilgili yorumlarda bulunmuş (Anthony (1979) ve Bennett (1976)) [7] ve sonuç olarak 'keşifçi yöntemin üstünlüğünü ispatlayacak hiçbir bilimsel kanıt olmadığını' söylemiştir (sf. 63). Dolayısıyla, PEIP'te ifade edilen biçimiyle ilköğretimde kalite ve etkililik, bilişsel olmayan kavramlarla anlaşılmaya çalışılmalıdır. Niyet, politik ve ideolojiktir. PEIP'in içinde gizlenen öğrenen merkezli pedagoji, özerklik, açık fikirlilik ve başkalarının görüşlerine toleranslı olmak gibi toplumsal ve politik değerleri benimsetmeyi amaçlamaktadır. Liberal demokrat politik ortamın gereksinim duyduğu birey de bu değerleri benimsemiş bireydir. Botswana, uluslararası yardım kuruluşları yoluyla ABD'nin resmi politikası olarak küresel bazda yaymaya çalıştığı demokrasi anlayışını ve kendi ülkesi içinde büyümekte olan demokrasiyi sorguladığında, PEIP'in öğrenen merkezli pedagojiye dönük vurgusunu da şaşırtıcı bulmayacaktır.

Sonuç

Bu çalışmaya, Berlin Duvarı'nın yıkılmasından sonra yardım kuruluşlarının öğrenen merkezli pedagojik yaklaşıma olan artan ilgilerini irdeleme amacıyla başlandı. Bu ilgi, neo-liberal politikaların 1980'lerde ekonomik ve politik alandaki egemen ideolojik yaklaşım olması ile şekil kazandı. Neo-liberal yapılanma, modernleşme teorisini yerinden ederek, yardım kuruluşlarının ikili ve çokuluslu yardım politikalarıyla kutsanmıştır. Bundan sonra, Üçüncü Dünya'da gerçekleşecek gelişimi neo-liberal politikaların getirisi olduğu düşünülen liberal demokrasi süreci ile mümkün ve ilişkili kılınmaktadır. Eğitim, bir değişim aracı olarak, bu ülkelerin demokratikleşme sürecinde vazgeçilmez bir rol üstlendi. Bu amaç doğrultusunda, yardım kuruluşları tarafından öğrenen merkezli pedagojik yaklaşım (demokratik eğilimleri nedeniyle), Üçüncü Dünya okullarında demokratik ve toplumsal ilişkilerin gelişiminde ve yaygınlaşmasında önemli bir etken olarak tanımlandı.

Bu çalışmada yer verilen PEIP örneği bu noktalara ilişkin açıklama getirmektedir. Bu şekilde,

yardım kuruluşları eğitim sürecinin etkililiğini liberal demokrat değerlerle örtüşmesi üzerinden tanımlamaktadır. Eğitimin rolü açısından öngörülenler ise öncelikle eğitim süreci okullardaki otoriter yapının parçalanmasında rol almalı, böylelikle geleneksel düşünce biçimlerinin aşınması gerçekleşecek ve liberal demokrasi söylemi doğrultusunda şekillenen bireyler yetişecektir. Bu argümanlardan yola çıkarak bu çalışmada yardım kuruluşlarının eğitim sürecine olan ilgilerinin “eğitimsel” içerikte olmadığını, politik ve ideolojik kaygılarla şekillendiğini savunuyorum. Bu bağlam, öğrenen merkezli pedagojik yaklaşımın “kalite” ve “etkililik” kavramları üzerinden tanımlanmasını ve değer kazanmasını anlaşılır kılmaktadır. Buna istinaden, yapılan ampirik çalışmalarda pedagojik yaklaşım ile öğrencinin bilişsel öğrenme düzeyi arasındaki ilişkiye yönelik pozitif (yada nedensel) bir ilişki gözlenmemiştir. Sürecin etkililiğinin sadece, eğitimsel ve bilişsel terimlerle ifade edilmeye çalışılmasının en temel nedeni ise ideolojik boyutunun gizlenmeye çalışılmasıdır.

Öğrenen merkezli yaklaşım gibi sömürgeleştiren/medenileştiren pedagojik açılımlara alternatifler üretilebilir mi? Bu soru kesinlik içeren bir cevapla yanıtlanamayacağı gibi yine de günümüzde alternatif, kültürel bağlama duyarlı pedagojik yaklaşımları geliştirdiğimizi söyleyebiliriz. Eğitim ve öğretim süreçleri bağlamsal müdahalelerin sonucu ise evrensel nitelikli, tektipleştiren pedagojik yaklaşımların savunulması mümkün değildir. Evrensel ölçekteki bir pedagojik yaklaşım, alternatif bilgi kuramlarını marjinalleştirecektir. Örneğin, öğrenen merkezli bir pedagojik açılım tüm öğrenenlere genellenebilecek tek tip/tek sesli bir yaklaşım olarak ele alınırsa; öz (indigeneous) bilgi sistemlerinin marjinalleşmesi kaçınılmazdır. Buna alternatif olabilecek pedagojik yaklaşımların potansiyelleri henüz keşfedilmemiştir. Bu nedenlerle, öz değerler içinde barındıran pedagojik yaklaşımların geliştirilmesine ihtiyaç vardır. Bunun gerçekleşebilmesi için ise öz nitelikli epistemolojik yaklaşımların meşruluğunu özümsemeli ve öğrencinin eğitimsel deneyimlerini zenginleştirme potansiyelinin farkında olunmalıdır. Bununla birlikte, batı merkezli bilgi sistemi ile öz (indigeneous) nitelikli bilgi sisteminin birbirini tamamlayabileceği de düşünülmelidir.

Böylelikle, yerli halkın (indigeneous people) kültürel değerleriyle uyum içinde şekillendirilen eğitim süreçlerine yönelik araştırmalar, öğretme-öğrenme süreçlerinde kültürel, öz (indigeneous) değerlere yönelik tek sesli yaklaşımları eleştirir bir nitelik kazanmakta ve kültürel değerlerin korunmasında pekiştirici rol üstlenebilmektedirler. Şemali’nin da (2001) belirttiği gibi öz (indigeneous) nitelikli pedagojik çalışmalara duyulan ihtiyaç aynı zamanda bu çalışmaların batıya ait okullardaki sistem ile nasıl etkileşimde bulunduğunu ve gençlerin sosyal ve kültürel bağlamda şekillenmelerindeki merkezi rolünün deşifre edilmesinde önemli bir etkidir.

Yazarın Notları

[1] Hoffman’a (1988) göre, ‘siyaset kuramında, demokrasi en tartışmalı ve uzlaşmaz kavramlardan biridir’ (sf. 131). Geniş bir çerçevede liberal demokraside, demokrasi iki karşıt kutupta tanımlanmaktadır: Bir uçta neo-liberal ‘legal’ demokrasi (dar ve sınırlı), diğer uçta katılımcı demokrasi (geniş ve kapsayıcı). Dört kuzey yarımküre bağışçısının karşılaştırmalı politik analizlerinde (İngiltere, İsveç, ABD ve Avrupa Birliği) Crawford (1995) genel olarak bu dört bağışçının demokrasinin neo-liberal biçimini tercih ettikleri sonucuna varmıştır.

[2] Batı demokrasisinin kapitalizmi bir ülkeden diğerine farklılık gösterir. İngiltere ve ABD’deki serbest piyasa kapitalizminden, İskandinav ülkelerindeki refah devleti kapitalizmine kadar uzanan farklı biçimleri bulunmaktadır. İlk bahsedilen, serbest piyasa kapitalizmi, temel olarak ‘devletin sınırlarını zayıflatma’ ve ekonomik etkinlikleri piyasanın “yönlendirici ellerine” bırakma özellikleriyle tanımlanır. İkincisinde ise devlet, toplumsal adalet ve (yeniden) bölüşüm politikalarında önemli bir yere sahiptir. Pek çok Sahra Altı ülkesi, DB ve IMF’nin yapısal uyum politikaları aracılığıyla, (belirli bir başarısı olmadığı halde) serbest piyasa kapitalizminin kurallarına uymaya zorlanmaktadır. Bu politikalar, yalnızca neo-liberal demokrasinin tesis edildiği yerlerde kurumsallaşabilecektir.

[3] İngiltere Deniz Aşırı Kalkınma İdaresi (ODA), İngiliz Uluslararası Gelişim Dairesi'nin (DfID) öncüsüdür.

[4] Neoliberal ve yeni muhafazakar politikaların küreselleşmesinin de itici gücü olan Yeni Sağ, tutarlı bir felsefi arkaplana sahip değildir. Walford'a (1994) göre Yeni Sağ'ın doğasını anlamak için iki bileşenini ayırarak incelememiz gerekmektedir: neo-liberalizm ('bireyin özgürlüğü ve özgür toplumun çıkarları için' devletin yetkilerinin kısıtlanması (sf. 7)) ve yeni muhafazakarlık (serbest piyasa fikrinin önemini vurgularken, aile ve okul gibi sivil kurumların korunması için güçlü bir devlet isteği). Örneğin İngiltere'de, Yeni Sağ'ın neo-liberal ayağı, eğitim sisteminin yeniden yapılandırılmasını (seçim ideolojisi vurgusuyla- Çn. Okul *seçimi*, alternatiflerin arasında *seçme* söylemi gibi) oldukça etkilemiştir. Yeni muhafazakarların en büyük etkisi ise müfredat üzerindedir, böylece katı geleneksel konu bölümleriyle 'ulusal' müfredat katılımcılara verilmiş olacaktır. Bu tutuculuk 'köklerine dön' sloganını benimsemişti.

[5] Demokrasi ile kapitalizm arasında nedensel bir ilişki olup olmadığı oldukça tartışmalıdır. Liberal demokrasi (Komünist rejimin halkların demokrasisi ve tek parti demokrasisine karşı olarak -örneğin Uganda'da olduğu gibi) büyük ölçüde özdeşi olarak kabul edilen kapitalist ekonomik sistem içinde gelişmiştir. Dolayısıyla bu ikisini birleştirmek gibi bir eğilim vardır. Ancak, demokrasi ile kapitalizm arasındaki ilişki karmaşık bir yapıya sahiptir ve basit açıklamalardan kaçınmak gerekmektedir. Liberal demokrasi, kapitalizmin doğuşu ile tarih sahnesine çıksa da bu ikisi arasında mantıksal/zorunlu bir ilişki olduğunu söylemek mümkün gözükmemektedir. Kapitalizm bir zorunluluk olarak, gelişmek için demokrasiye, demokrasi de kapitalist politik ekonomiye gereksinim duymaz. Bu nedenle, iyi işleyen bir liberal demokrasi için kapitalist politik ekonomiye ihtiyaç duyulduğuna inanılsa da Rueschemeyer ve arkadaşları (1992), demokratik olmayan (Kuzey Kore ve Tayvan gibi) ama kapitalist toplumsal sistemi yaşayan ülkeler olduğu tespitini yapmaktadırlar.

[6] İlk bakışta, böylesi bir çelişki, bir çatışma/çifte standardın komplocu açıklamasına yöneltebilir insanı.

Oysa bu açıklama [4] no'lu maddede belirtilen bazı gözlemlere dayanmaktadır. Yeni muhafazakarlar, müfredat üzerinde belirli bir hakimiyet kazandıktan sonra, eğitimde "yumuşak" ilerlemeci yöntemlerin düşmekte olan eğitim standartlarından sorumlu olduğunu iddia etmeye başladılar (Elliot, 1993). Bu düşüş ekonomiyi olumsuz yönde etkilemektedir. Bu nedenle, İngiltere Ulusal Müfredat kurumu, daha resmi ve geleneksel öğretim yöntemlerine doğru yeniden yönelmiştir.

[7] Anthony (1979), ilerlemeci ve ilerlemeci olmayan yöntemlerin karşılaştırmalı analizinde şu sonuca varmıştır: 'ilerlemeci yöntemler, İngilizce ve okuma öğretiminde genel olarak ilerlemeci olmayan yöntemlere göre üstün durumda değildir; matematik öğretiminde ise ilerlemeci yöntemler, ilerlemeci olmayan yöntemlere göre daha olumsuz sonuçlar doğurur' (sf. 180). Bennett de (1976) oldukça açık bir çalışma olan Öğretim Yöntemleri ve Öğrenci Gelişimi adlı (Teaching Styles and Pupil Progress) çalışmasında, ilerlemeci okulların müsamahakar sınıflarının karşısında, daha çok öğretmen'in yönlendirdiği, dizgelerin açık ve yapılandırılmış olduğu öğrenme deneyiminin etkili olduğunu söylemektedir. Bu ilerlemeci yöntemlere bir 'güvensizlik oyunu' idi.

Kaynakça

Althusser, L. (1971). Ideology and the ideological state apparatuses, *Lenin and Philosophy and Other Essays* içinde (London, New Left Books) (Türkçe çevirisi için bkz. Althusser, L. (2003). İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları. İthaki Yayınları).

Anthony, W. (1979). Progressive learning theories: the evidence, (Ed. G. Bernbaum) *Schooling in Decline* (London, Macmillan).

- Arnové, R. (1980). Comparative education and world systems analysis, *Comparative Education Review*, 24 (1), sf. 48–62.
- Arthur, J. (1998). Institutional practices and the cultural construction of primary school teaching in Botswana, *Comparative Education*, 34 (3), sf. 313–326.
- Baker, B. (1998). Child-centred teaching, redemption, and educational identities: a history of the present, *Educational Theory*, 48 (2), sf. 155–174.
- Bantock, G. H. (1981). *The Parochialism of the Present: contemporary issues in education* (London, Routledge & Kegan Paul).
- Baptiste, I. (2001). Educating lone wolves: pedagogical implications of human capital theory, *Adult Education Quarterly*, 51 (3), sf. 184–201.
- Bassey, M. O. (1999). *Western education and political domination in Africa: a study in critical and dialogical pedagogy* (London, Bergin & Garvey).
- Bennett, N. (1976). *Teaching styles and pupil progress* (London, Open Books).
- Boron, A. (1995). *State, capitalism, and democracy in Latin America* (Boulder, CO, Lynne Rienner Publishers).
- Bourdieu, P. (1971). Systems of education and systems of thought, (Ed. M. F. D. Young) *Knowledge and Control: new directions for the sociology of education* (London, Collier & Macmillan).
- Botswana Cumhuriyeti (1977). *Education for Kagisano: report of the National Commission on Education* (Gaborone, Botswana, Government Printers).
- Bray, M. (1984). International influences on African educational development, *International Journal of Educational Development*, 4 (2), sf. 129–136.
- Burnell, P. (1991) Introduction to Britain's overseas aid: between idealism and self-interest, (Editörler A. Bose & P. Burnell) *Britain's Overseas Aid Since 1979* (Manchester & New York, Manchester University Press).
- Carnoy, M. (1974). *Education as Cultural Imperialism* (New York, David McKay).
- Carr, W. (1991). Education for democracy? A philosophical analysis of the National Curriculum, *Journal of Philosophy of Education*, 25 (2), sf. 183–191.
- Clayton, T. (1998). Beyond mystification: reconnecting world-system theory for comparative education, *Comparative Education Review*, 42 (4), sf. 479–496.
- Crawford, G. (1995). *Promoting democracy, human rights and good governance through development aid: a comparative study of the policies of four northern donors. Working papers on democratization* (Centre for Democratization Studies, University of Leeds).
- Crossley, M. (1984). Strategies for curriculum change and the question of international transfer, *Journal of Curriculum Studies*, 16 (1), sf. 75–88.
- Denscombe, M. (1982). The 'Hidden Pedagogy' and its implications for teacher training, *British Journal of Sociology of Education*, 3 (3), sf. 249–265.
- DfID (1997). International co-operation on education. DfID education division approach paper (Taslak), *13th Commonwealth Conference on Education Ministers* 28 July–1 August.

- Dryzek, J. S. (1996). *Democracy in capitalist times: ideals, limits and struggles* (New York, Oxford University Press).
- Elliott, J. (1993). The assault on rationalism and the emergence of the social market perspectives, (Ed. J. Elliott) *Reconstructing Teacher Education: teacher development* (London, The Falmer Press).
- Evans, M. W. & Knox, D. M. (1991). The primary education improvement project, (Editörler M. W. Evans & J. H. Yoder) *Patterns of Reform in Primary Education: the case of Botswana* (Gaborone, Botswana, Macmillan).
- Friedman, M. (1962). *Capitalism and Freedom* (Chicago, IL, The University of Chicago Press). (Türkçe çevirisi için bkz. Friedman, M. (2008). *Kapitalizm ve özgürlük*. Plato Film yayınları).
- Gamble, A. & Walton, P. (1976). *Capitalism in crisis: inflation and the state* (London & Basingstoke, Macmillan).
- Ginsburg, M. B., Kamat, S., Raghu, R., & Weaver, J. (1992) Educators/politics, *Comparative Education Review*, 36 (4), sf. 417–445.
- Gottlieb, E. (2000). Are we post-modern yet? Historical and theoretical explorations in comparative education, (Editörler B. Moon, M. Ben-Peretz & S. Brown) *Routledge International Companion to Education* (London & New York, Routledge).
- Guthrie, G. (1980). Stages of educational development? Beeby revisited, *International Review of Education*, XXVI, sf. 411–449.
- Guthrie, G. (1990). To the defense of traditional teaching in lesser-developed countries, (Editörler V. D. Rust & P. Dalin) *Teachers and Teaching in the Developing World* (New York & London, Garland Publishing).
- Harber, C. (1997). *Education, democracy and political development in Africa* (Brighton, Sussex Academic Press).
- Hayter, T. (1971). *Aid as Imperialism* (Harmondsworth, Penguin Books).
- Hoffman, J. (1988). *State, power and democracy: contentious concepts in practical political theory* (Brighton, Wheatsheaf).
- Horgan, G., Moss, M. M., Kesupile, A. S., Maphorisa, J. & Haseley, L. (1991) Toward a child-centred classroom, (Editörler M. M. Evans & J. H. Yoder) *Patterns of Reform in Primary Education: the case of Botswana* (Gaborone, Botswana, Macmillan).
- Hurst, P. (1975). The criteria for the selective stage of the transfer of educational innovation, *Comparative Education*, 11 (1), sf. 63–71.
- King, K. (1991). *Aid and education in the developing world: the role of the donor agencies in educational analysis* (Essex, Longman).
- Komba, W. (1998). Changes in liberal and non-liberal political and educational thought, *Journal of Philosophy of Education*, 32 (2), sf. 195–206.
- Lipset, S. M. (1959). Some social requisites of democracy: economic development and political legitimacy, *American Political Science Review*, 53 (1), sf. 69–105.
- Macpherson, C. B. (1973). Elegant tombstones: a note on Friedman's freedom, *Democratic*

Theory: essays in retrieval (Oxford, Oxford University Press).

Magdoff, H. (1982). *Imperialism: a historical survey*, (Editörler H. Alavi & T. Shanin) *Introduction to the Sociology of 'Developing' Countries* (London, Macmillan).

Meyer-Bisch, P. (Ed.) (1995). *Culture of Democracy: a challenge for schools* (Paris, UNESCO).

Norveç Dışişleri Bakanlığı (Royal Norwegian Ministry Of Foreign Affairs) (1993). *Support for Democratic Development* (Oslo, Ministry of Foreign Affairs).

ODA (1994). *Aid to education in 1993 and beyond* (London, ODA).

OECD (1987). *Structural adjustment and economic performance* (Paris, OECD).

Peet, R. (1991). *Global capitalism: theories of societal development* (London & New York, Routledge).

Psacharopoulos, G. (1981). Returns to education: an updated international comparison, *Comparative Education*, 17 (3), sf. 321–341.

Reyes, M. De La Luz (1992). Challenging venerable assumptions: literacy instruction for linguistically different students, *Harvard Educational Review*, 62, sf. 427–446.

Rostow, W. W. (1960). *The stages of economic growth* (London, Cambridge University Press).

Rueschemeyer, D., Stephens, E. H., & Stephens, J. D. (1992). *Capitalist democracy and development* (Cambridge, Polity Press).

Samoff, J. (1993). The reconstruction of schooling in Africa, *Comparative Education Review*, 37 (2), sf. 186–222.

Scruton, R. (1982). *A Dictionary of Political Thought* (London, Macmillan Press).

Semali, L. (2001). Review of Reagan, T. & Mahwah, N. (2000) *Non-Western Educational Traditions: alternative approaches to educational thought and practice* (New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates), *Comparative Education Review*, 45 (4), sf. 643–646.

Shukla, S. (1994) *Democracy and education: reflections from the Third World in the late twentieth century*, (Ed. K. Kumar) *Democracy and Education in India* (London, Sangam Books Limited).

Smyth, W. J. (1984). Toward a 'Critical Consciousness' in the instructional supervision of experienced teachers, *Curriculum Inquiry*, 14 (4), sf. 425–436.

Smyth, J. (1986). An alternative and critical perspective for clinical supervision, (Editörler K. Sirotnik & J. Oakes) *Critical Perspective on Organisation and Improvement of Schooling* (Geelong, Deakin University Press).

Stocpol, T. (1977). Wallerstein's world capitalist system: a theoretical and historical critique, *American Journal of Sociology*, 82 (5), sf. 1075–1102.

Stokke, O. S. (1995). Aid and political conditionality: core issues and state of the art, in: O. S. Stokke (Ed.) *Aid and Political Conditionality* (London, Frank Cass).

Tabulawa, R. (1997). Pedagogical classroom practice and the social context: the case of Botswana, *International Journal of Educational Development*, 17 (2), sf. 189–204.

Tabulawa, R. (1998). Teachers' perspectives on classroom practice in Botswana: implications for pedagogical change, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 11 (2), sf. 249–268.

USAID (1986). *Primary education improvement project*. Project Number 633–0222. Final Report (basılmamış).

Walford, G. (1994). *Choice and equity in education* (London, Cassell).

Wallerstein, I. (1984). *The Politics of the World-Economy: the states, the movements, and the civilizations* (Cambridge, Cambridge University Press).

William, S. R. (1999). Mathematics (Grades 7–12), (Editörler R. McCormick & C. Paechter) *Learning and knowledge* (Milton Keynes, P.C.P in association with The Open University).

Woodhall, M. (1985). Human capital, (Editörler T. Husen & T. N. Postlethwaite) *The International Encyclopedia of Education: research and studies*, Vol. 4 (Oxford, Pergamon Press).

Yoder, J. H. & Mautle, G. (1991). The context of reform, (Editörler M. Evans & J. Yoder) *Patterns of Reform in Primary Education: the case of Botswana* (Gaborone, Botswana, Macmillan).

Youngman, F. (2000). *The political economy of adult education and development* (London, ZED Books Ltd).

[1] Tabulawa, R. T. (2003). International aid agencies, learner-centred pedagogy and political democratization: a critique. *Comparative Education* Volume 39 No. 1. sf. 7–26.

[2] Richard T. Tabulawa, Botswana Üniversitesi Sosyal Bilimler ve Diller Bölümü Öğretim Üyesi (Botswana, Güney Afrika Cumhuriyeti'nin kuzeyinde yer alan, 1966 yılında İngiliz sömürgeciliğinden kurtularak bağımsızlığını ilan eden Afrika ülkesi) E-mail: tabulawa@mopipi.ub.bw

[3] Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Politikası Bölümü doktora öğrencisi E-mail: dilekcanakaya@gmail.com. Ayrıca, bu yazının çeviri ve düzeltmesinde Duygun Göktürk, Onur Seçkin, Deniz Çankaya-Salmanlı ve Tülin Rezaki de yardımda bulunmuşlardır.

[4] (ÇN: Burada yer alan “kendi” ifadesi (bilateral), bir devletin kurduğu yardım kuruluşu aracılığıyla yardımı diğer ülkeye direkt iletmesidir. Bunun dışında, ülkeler çokuluslu kuruluşlara (multilateral), kaynak transfer ederek de “yardım” yapmaktadırlar örn. DB)

[5] ÇN. Setswana, Botswana ve bazı Afrika ülkelerinde yaşayan bazı halkların anadilleridir.

KÜRESELLEŞME VE YENİ EMPERYALİZME RAĞMEN ÖĞRETMEK:

DEVRİMCİ BİR PEDAGOJİYE DOĞRU *

Peter McLaren

Ramin Farahmandpur

California Üniversitesi, Los Angeles

Kapitalizmin küreselleşmesi ekonominin bir alt sektörü konumuna düşen eğitimin süregelen değer kaybedişini hızlandırmıştır. Bunu yaparken de tüm dünyada milyonlarca insanın yaşamında dile getirilmemiş bir mutsuzluğa neden olmuştur. Bu makale, eleştirel pedagojinin büyük ölçüde postmodern kuram ve politikaların gölgesinde kaldığı gerçeğini göz ardı etmeden, yazarlarının “devrimci pedagoji” olarak tanımladığı gelişmeye dair bazı temel bakış açılarını ana hatlarıyla ortaya koymaktadır. Böylesi bir pedagojinin amacı, emekçi sınıf dayanışması ve küresel kapitalizme karşı muhalefetin oluşturulması lehine, öğrenci ve öğretmenler arasında eleştirel bilincin oluşmasını ve gelişmesini desteklemektir.

Herhangi bir okulda ya da kamusal okul [eğitim] sistemi içinde herhangi bir kuruma ait herhangi bir mekânda eğitim veren hiçbir öğretmen, beyin yıkama ya da telkin etme amacı güderek, herhangi bir öğrencinin aklında komünizmi seçenek haline getirecek biçimde [onu] savunamaz ya da öğretmez.

Yasama Organı, beyin yıkama ya da telkin etme amacı güderek herhangi bir öğrencinin aklında komünizmi seçenek haline getirecek biçimde bu tür bir doktrini savunmayı ya da öğretmeyi yasaklarken, komünizm hakkındaki gerçeklerin öğretilmesini engellemeyi amaçlamaz. Yasama Organı, daha çok, Birleşik Devletler’in ve bu eyaletin yönetim biçimine duyulan inanç ve vatanseverliği zedelemek amacıyla komünizm savunuculuğunun ya da komünizmin telkin edilmesinin ve [bu yolla] öğrencilerin beyninin yıkamasının önüne geçmeyi amaçlar.

Bu bölümün amacı gereği komünizm, hali hazırda var olan biçimiyle Birleşik Devletler ya da bu eyaletin yönetim biçimini zor, şiddet ya da diğer gayrimeşru yollarla Marx, Lenin ve Stalin tarafından tanımlanan ilkelere dayalı totaliter bir diktatörlüğe dönüştürmeyi hedefleyen politik bir kuramdır.

-California Eğitim Yasası, Bölüm 51530

Bu makalenin amacı, genelde eleştirel pedagoji ve özelde kapitalizmin küreselleşmesi bağlamında, Birleşik Devletler’deki öğretmen yetiştirme reformunu tartışmaktır. Günümüzde küreselleşmeye ve küreselleşme bağlamındaki eleştirel pedagojiye ilişkin tartışmaların birçoğu kavramsal olarak zayıflamış ve politik olarak etkisizleştirilmiştir [*domesticated*] (McLaren, 1998b, 2000; McLaren & Farahmandpur, 2000). Bu nedenle, birlik olmuş Mollaların açıklamalarına karşı propaganda yapma zahmetine katlanan bizler, eleştirel pedagoji onların taleplerine karşılık vermeden önce bu konu üzerine yapılan tartışmaları alevlendiriyoruz. Eleştirel pedagojiyi, taviz vermeden anti-kapitalist mücadeleye doğru yöneltmenin önemini ciddiye alan Marksist sorunsal bağlamında çalışmalarımızı sürdürüyoruz (bkz. McLaren, 2000; McLaren & Farahmandpur, 2000). Eleştirel pedagoji alanında sınıf konusunun çok fazla göz ardı edildiği inancındayız. Eleştirel pedagoji son zamanlarda tehlikeli bir biçimde kimlik politikalarının kültürel alanına doğru sürüklenmektedir ki bu alanda sınıf bir neden olarak görülmektense sonuca indirgenmekte ve baskı hiyerarşisi (çoğu zaman farkında olmadan) kapitalist toplumsal ilişkilerin sömürü gücüne değinmeyen bir kontrol paradigması olarak ele alınmaktadır. Sömürüyü ırkçı ve ataerkil toplumsal pratiklerin biçimlerine bürünmüş olarak algılamak eleştirel pedagojinin temel çalışma alanını oluşturmalıdır. Buna hiç bir itirazımız yoktur. Ne var ki, bu amaca, ekonomi politiğin ve sınıf mücadelesinin nasıl olup da tarih ve toplumun itici gücü olduğunu anlamak pahasına ulaşılamaz (Parenti, 1997). Bu iddia ile eleştirel pedagojinin zayıflamasına ve etkisizleşmesine karşı koymak için gerekli olan politik mimariyi tanımlamış ve devrimci işçi sınıfı pedagojisi olarak tanımladığımız şeyi ortaya çıkarmış oluyoruz.

KÜRESEL KAPİTALİZMLE YÜZLEŞMEK

Varlığını önümüzdeki binyılda da sürdüreceğini bildiğimiz sorunları bugünden öngörürken,

küresel kapitalizmin iflah olmaz acımasızlığına ve emek-sermaye arasında giderek derinleşen çelişkiye de tanıklık ediyoruz. Günümüzde, milyonlara işçi gözü dönmüşçesine kârını artırma derdinde olan görece küçük ancak gücü kurnazca elinde tutan küresel bir yönetici sınıf tarafından sömürülmektedir. Yakın geçmişte Sovyetler Birliği'nin ve Doğu Bloğu rejimlerinin çöküşüne tanıklık etmiş olan jeopolitik coğrafyada meydana gelen ve dengeleri sarsan değişimler herhangi bir engel ve sorunla karşılaşmaksızın sürmekteyken, zıvanadan çıkmış kapitalizme karşı muhalefet yok denecek kadar azdır.

Küresel teknolojilerin ve serbest ticaret girişimlerinin birbirine göbekten bağlı olduğu dünyamızda yaşanan hızlı ve şiddetli değişimler nedeniyle teknoloji çılgını küresel soyguncu baronların gittikçe çoğalan entrikalarının kurumsallaştırdığı baskı ve sömürüye karşı günlük mücadelelerimizi planlamakta zorluk çekiyoruz. Sonu olmayan bir edinme kültürünün [*culture of acquisition*] bir parçası olmamak için çaba gösterirken, özneliğimizi biçimlendiren daha da dehşet verici bir şirket kültürünün merhametine teslim olmuş bir halde buluyoruz kendimizi. Hayat Imam'a göre (1997), "Günümüzde... 'servet yapmak' küresel toplumun merkezine yerleşmiş temel bir değer haline gelmiş ve ekonomi çalışmaları ahlak, insan ihtiyaçları ve toplumsal vicdan gibi konuları göz ardı eden bir eğilim benimsemiştir" (s.13). Açgözlülüğün başkalaşan [*mutagenic*] biçimleri ve bu tür bir açgözlülüğün gelişmesine zemin sağlayan toplumsal ilişkiler, çok miktarda fabrika işçisinin toplam maaşlarını aşan tazminat paketlerini şirket patronlarının gündemine getirmiştir.

Değiştirilemeyecek ölçüde yerleşmiş toplumsal, kültürel ve ekonomik eşitsizlikler ve uzlaşmazlıklar eğitimciler ve kültür işçileri olarak bizleri kapitalist birikimin mantığına karşı alternatifler üretmeye zorlamaktadır. Ancak, sermayenin mantığına karşı alternatifler üretmek zorlu -hatta günümüzde her şeyi hafife alan birçok eğitimci kardeşimize göre başa çıkılamayacak kadar büyük- bir iştir. Eşitsizliklerinin her zamankinden daha da görünür bir hal aldığı pazar diktatörlüğünün egemen olduğu kapitalist bir sistemde -bazılarımız diğerlerinden daha fazla- mücadele ediyor ve bunun sıkıntılarını yaşıyoruz. Bu durum özellikle Cumhuriyetçilerden çalınan başkanlığın Disneyland kapitalizmine olan adanmışlığını sürdürdüğü günümüzde daha da geçerlidir: serbest piyasa silahşorları Mouseketeer'larla** buluşuyor [*the free marketeers meet the Mouseketeers*].

NEOLİBERALİZMİN POLİTİKASI

Amacı dengeleri kendi lehine korumak ve kurulu işlerin sağlıklı bir biçimde sürüp gitmesini sağlamak olan neoliberal serbest piyasa ekonomileri kurnasızlık, tüketici piyasalarına sınırsız erişim, küçülme, taşeronlaşma, emeğin esnek bir biçimde düzenlenmesi, ulusötesi şirketler arasında rekabetin yoğunlaşması, ekonomik ve politik gücün daha da merkezileşmesi ve son olarak sınıfsal kutuplaşmanın derinleştirilmesi gibi son derece tartışmalı uygulamaları ve bunların sonuçlarını meşrulaştıran bir tür bağlayıcı tahkim işlevi görmektedir. Neoliberalizm günümüzde kan emici finansal oligarşilere ait piyasa söylemini gittikçe yerleşen demokratik uygulamaların bir parçası haline getirerek ve sermaye ile özel mülkiyetin zapt edilemez ekonomik gücüne değer biçerek demokrasiyi "yeniden kurgulamaya" girişmiştir (Teeple, 1995).

İkinci binyılın kapanışı tüketim kültürünün öngörülemez bir biçimde genişleyen alanını ve toplumsal ilişkilerin evrensel bir göstergeye yani -Marx'ın "evrensel çöpçatan" metaforuyla tanımladığı- sermayeye doğru açılımını temsil etmektedir. Marx parayı "görünür tanrı"ya benzetir:

(genelleştirilmiş meta biçiminde [*in the generalized commodity form*]) [para], geçmişte var olan tüm kimlikleri ve farklılıkları ortadan kaldırarak ve kendisiyle örtüşen bir imge olarak insan bilincini yeniden biçimlendirerek toplum içinde bu hayali algılamayı yaygınlaştırır. Sermayenin tam anlamıyla gelişmiş biçimi olan para, somut bireylerin yaşamlarına yön veren etkin ve kendi kendini yöneten bir güç halini alır (Hawkes, 1996, s.101-102).

Sermayenin kesintiye uğramayan birikiminin ve artan uluslararası yoğunluğunun iyi bir şey olduğuna, uluslararası ekonomiden dünya ekonomisine geçişin bir ilerleme göstergesi olduğuna, denetimsiz “serbest” piyasanın geribildirim mekanizmalarının adil olduğuna, demokrasinin ancak ve yalnızca kendi kurallarıyla işleyen bu düzen sonucunda ortaya çıkacağına, sermayenin ağlarla örülü karmaşıklığının [*networked complexity*] mucizevî bir biçimde kamu yararına olacağına inananların gelecek hakkında kafayı yemişçesine iyimser olmaları için nedenleri vardır. Kamu alanlarını özelleştirmenin ve henüz fethedilmemiş durumda olan ve kendine özgü yaşamlarını sürdüren devasa kitleler üzerinde neoliberal egemenliği yaygınlaştırmının ortaya çıkaracağı olasılıkları düşünün bir! Kapitalizmin egemenliği altındaki toplumsal sistemin kendi kendini düzenleyen bir bütünlük olduğu fikrini reddeden ve sermayenin küreselleşmesini demokrasi üzerinde telafi edilemez bir saldırı olarak gören eğitimciler için gelecek aslında son derece tehlikelidir. Emekçi sınıfın demokrasinin düzenleyici idealine [*regulatory ideal of democracy*] kurban edilmesi fikrini yüceltmeyi reddediyor ve ekonomiye bir şey muamelesi yapmayı ya da üzerinde tartışılması gerekmeyen demokratik bir kurummuş gibi bakmayı kabul etmiyoruz. Marx’dan bu yana bizler ekonomiyi kendi kendini idame ettiren doğal bir varlık olarak değil toplumsal bir ilişki[ler bütünü] olarak algılıyoruz. Kapitalizm gücünü transandantal metafizikten almaz; kapitalizm sömürü, birikim, sınırsız büyüme ve sınıf çelişkisinin ağır yükünü taşıyan toplumsal bir ilişkidir. Varlığı işçilerden gelen artık değer (işverenin ücret olarak ödemek zorunda olduğu miktarın ötesinde, işçilerin kendi emek güçlerini yeniden üretebilmeleri için yine işçiler tarafından üretilen değer) elde edilmesine bağlıdır.

Çok iyi bilinen ataları kölelik ve feodalizmin aksine kapitalizm sermayenin aşırı birikimi ve ücretli sıradan işçilerin aşırı sömürüsüne dayanmaktadır. Kapitalist toplumsal ve ekonomik ilişkilerin -sermaye ve emeğin- özünde var olan değiştirilemez çelişkiler bizleri demokratik hesap verebilirlikten daha da uzaklaştırmakta ve Rosa Luxemburg’un (1919) “barbarlık” çağı olarak nitelendirdiği şeye yöneltmektedir. Peery (1997) kölelik ve feodalizmin sürekliliğini sağlayan ekonomi politik karşılaştırıldığında, günümüz kapitalist üretim biçimine ilişkin toplumsal ve ekonomik çelişkiler çok daha tehlikeli ve sürekli. Bunun nedeni metaların üretim, dağıtım ve tüketiminin emek gücüyle sürekli bir çelişki içinde olması ve sermayenin mantığının kendisi dışında başka bir mantığı geçerli kılmayı reddetmesidir. Birçok sosyal ve politik kuramcı küreselleşme olgusu üzerinde kapsamlı çalışmalar yapmış ve küreselleşmeyi bazıları için rahatsız edici oranda bir kaçınılmazlık ancak birçok kişi için de güçlü ve refah seviyesini artırıcı ekonomik bir uyarıcı olarak tanımlamıştır. Ancak, bize göre küreselleşme emperyalizmin çeşitli işleyiş biçimlerini [*manifold operations*] gizleyen ideolojik bir dış kabuğu temsil etmektedir. Aslında küreselleşme kavramı kapitalizmin herkesi kapsayan ve tükenmek bilmeyen bir güç olarak hiçbir ulus devletin direnemeyeceği ya da karşı çıkamayacağı küresel niteliğini abartmak amacıyla ayrıcalıklı sınıfın sözlüğünde etkili bir biçimde *emperyalizm* teriminin yerini almıştır. Üstelik aldatıcı bir şekilde kapitalizmin artık ulus devlete bağımlı olmadığını da öne sürer. Bu durum Batı Avrupa ülkelerindeki üretimin büyük bir kısmının ulusal sınırlar içinde gerçekleştiği gerçeğini görünmez kılmaktadır. Dahası, küreselleşme tezi devlet gücünün büyük çokuluslu şirketlerin çıkarları doğrultusunda kullanılabileceğini ancak işçi sınıfının çıkarlarına hizmet etmeyeceğini iddia etmektedir.

Küreselleşmeyi emperyalizmin bir türü olarak nitelemek retorik bir abartı gibi görülebilir. Ancak, bizler bu tür bir nitelemenin gerekli olduğuna inanıyoruz; çünkü burjuva eleştirmenlerine göre *küreselleşme* terimi her türlü radikal politikleştirmeyi ifade eder. Bu tür bir hareketin arkasında yatan düşünce, küreselleşme kavramını metanın standardizasyonu anlamına indirgeyen (dünyanın her yerinde alışveriş merkezlerinde aynı marka-kıyafetlerin vitrinleri süslemesi gibi) kültüralist mantıkla [*culturalist logic*] gizliden gizliye bir çerçeveye oturtmaktır. Oysa bizler, bu süreci şiddetin emek-sermaye ilişkisinin yeniden biçimlendirilmesinde [*recomposition*] bir istikrar unsuru olarak öne sürüldüğü neoliberalizm politikasının ayrılmaz bir parçası olarak görüyoruz. Böylesi bir yeniden biçimlendirme toplumsal yeniden üretimin sermayenin yeniden üretimi karşısında ikincilleştirilmesini [*subordination*] (Dinnerstein, 1999), emek piyasasının düzensizleştirilmesini, nakit

sermayenin küreselleştirilmesini, üretimin ucuz iş piyasalarına devredilmesini [taşeronlaştırılmasını] ve toplumsal hizmetlerde kullanılması amaçlanan yerel sermayenin küresel yatırımlar için finans kapitale aktarılmasını gerektirir.

Bizim burada bahsettiğimiz emperyalizm son dönemde gelişmiş ulusların piyasa kanununu insanlığın tümüne dayatma girişimlerinin yanı sıra eski tarz askeri ve finansal uygulamaların bir bileşimidir. Kutsal ile kutsala saygı göstermeyen [*profane*] arasındaki ayrımı neredeyse ortadan kaldırdığından, küresel aristokrasinin yeni dünya düzeni serbest piyasayı kısa sürede kâr getirecek biçimde genişletmeye, küresel üretimi ve üretim sektöründe ihracat seviyesini artırmaya ve ulusötesi şirketler arasında rekabeti kızıştırmaya başlamıştır. Bir yandan da yarı zamanlı ve koşullu [*contingent*] işlerden kendine yarar sağlamış, tam zamanlı istihdam olanaklarını azaltırken Üçüncü Dünya'dan ve gelişmekte olan ülkelerden sanayi toplumlarına göç etme sürecine ivme kazandırmıştır (Bonacich & Appelbaum, 2000). Küreselleşme eşittir emperyalizm biçiminde yaptığımız tanıma şunları da ekleyebiliriz: Esasen insani yardımın arkasına gizlenen emperyalist askeri müdahale, Birleşmiş Milletler gibi uluslararası kuruluşların emperyalist fethin toplumsal ve ekonomik taleplerine teslim olması ve piyasanın egemenliğine boyun eğmeyi reddeden ulusları zayıflatmak amacıyla etnik ve ulusalcı çatışmaların kışkırtılması (Azad, 2000).

Yaygın kamuoyu görüşünün tersine, gelişmekte olan ülkeler arasındaki servet tüketimi [*wealth depletion*] gelişmiş kapitalist ülkelerden gelen sermaye ile kurtarılmaz. Bunun nedeni ulusötesi şirketlerin yeni sermaye sağlamak yerine yoksul ülkelerin yerel sermayesini boşaltmasıdır. Birikim oranları çoğu zaman düşük olduğundan, gelişmekte olan ülkelerdeki bankalar kendi ülkelerinde ayakta kalmaya çalışan yerel işletmeler yerine kendilerine bağlı şirketlere (ki bu şirketler kârlarını gelişmiş ülkelere geri gönderirler) borç vermeyi tercih ederler. Düşük ihracat fiyatlarıyla, işlenmiş mallar üzerinde yüksek gümrük tarifeleriyle, sermaye yetersizliği ve artan fiyatlarla karşı karşıya kalan yerel işletmeler bütçeyi dengelemek adına alınan yapısal uyum önlemleri nedeniyle de artık kolay kolay kurtulamayacakları bir yoksulluğa mahkûm olurlar. Bu önlemler insan gelişimine yapılacak olan harcamalarda kesintiye gidilerek finanse edilir (Imam, 1997). Dünya Ticaret Örgütü yoksul ülkelerin ihracatı artırarak yoksullukla mücadele etmeye ya da kendi halklarının çıkarlarına hizmet edecek bir gelişme yolu belirlemeye öncelik tanımasına izin vermez. 1996 yılı itibarıyla servet yoğunlaşması sonucu ortaya çıkan manzara şudur: “Dünyanın en zengin kişilerinin geliri... insanlığın yüzde 52'sinin gelirine eşittir” (Imam, 1997, s.13).

KAMUSAL EĞİTİMİN ÖZELLEŞTİRİLMESİ VE TİCARİLEŞTİRİLMESİ

Eğitim politikalarını ekonomik küreselleşme ve neoliberalizm bağlamında irdelemek birçok önemli soruyu da beraberinde getirir. Şöyle ki: Küreselleşmenin kamusal okullar ve kamusal eğitim üzerindeki etkileri nelerdir? Derslerin ve müfredatın içeriği, küresel kapitalizm içinde değişen toplumsal, ekonomik ve politik ilişkilerin tehlikeli etkisi altına ne ölçüde girmiştir? Spring (1998), Amerika Birleşik Devletleri'nde ve diğer gelişmiş sermaye toplumlarında izlenen eğitim ve ekonomi politikalarının ana mantığını belirleyen önemli bir çelişkiye dikkati çekmektedir. Öncelikle, küreselleşmenin mantığı içinde eğitim büyüyen piyasa ekonomisini destekleyen bir araç olarak görülür. Gelişmekte olan birçok ülke için eğitilmiş ve nitelikli iş gücü görünüşte daha fazla üretkenlik ve ekonomik gelişme anlamına gelir. İkinci olarak, eğitim işsizlik ve yoksulluk gibi ekonomik küreselleşmeyle ilişkilendirilen sorunları çözmede bir araç olarak görülür. Ne var ki, toplumsal ve ekonomik eşitsizliğin kaynağı piyasa ekonomisinin kendisiyse, o halde eğitimin amacının piyasa ekonomisinin (kapitalist değer kanunu aracılığıyla) gelişimini desteklemek olduğunu öne sürmek bir çelişki olarak görünecektir (Spring, 1998). Ekonomik küreselleşme yalnızca dünyanın birçok ülkesinde politik istikrar ile toplumsal ve ekonomik eşitliği sağlayamamış olmakla kalmamış aynı zamanda toplumsal ve ekonomik kutuplaşmanın daha da derinleşmesine yol açmıştır. Willie Thompson (1997) şunun altını çizmektedir:

Marx'ın sermayenin yeniden üretimi ve birikimi anlayışı hiçbir zaman daha iyi hale getirilebilmiş ya da bu anlayışın yerine başka bir şey konabilmiş değildir: Marx'ın bu konuda geleceğe ilişkin öngörüsü olağanüstü derecede anlaşılır olmakla kalmamış, etkileyici bir biçimde gerçekleşmiştir de. Kendisi hiçbir zaman, kapitalizmin kaçınılmaz yok oluşuna doğru sürüklenmekte olduğu ve iç dinamiklerinin onu gelecekte geriye döndüremeyeceği ya da paçasını kurtaramayacağı (Keynes'in *aksine*) sonu belli bir yöne doğru götürdüğü konusunda ısrarcı davrandığında olduğundan daha iyi bir kâhin olmamıştır. Her şeyin ötesinde, kapitalizmin ürettiği şey kendi mezar kazıcılarıdır. Marx aslında işçi sınıfını kastetmiştir ancak yanılmıştır. Kapitalizmin celladı kapitalizmin kendisidir -ancak sorun şudur ki kapitalizmin dışındaki her şey onunla birlikte mezara koyulacaktır (s.224).

Sermaye birikiminin mantığı bilgi ekonomilerine doğru kaydığı ve bilgisayar teknolojisinin ve biyoteknolojinin yeni biçimleri günümüzün yüksek teknoloji ekonomileriyle bütünleştiği için bilginin kendisi hızla yüksek fiyatlı bir meta haline gelmektedir. Ulusötesi şirketler büyük bir hızla eğitim sistemine ilişkin toplumsal olarak üretilen bilgiyi özelleştirmek için canhıraş bir çaba göstermektedir. Kamusal eğitime ayrılan devlet kaynaklarının azalması “yüksek teknoloji bilgi sanayileri” kurmanın yollarını arayan özel şirketler ile kötü bir ortaklık kurulmasını zorunlu kılmıştır (Witheford, 1997). Ulusötesi şirketler Birleşik Devletler'deki üniversitelerde bulunan araştırma merkezlerine kâr amaçlı teknolojileri [*for-profit technologies*] araştırmaları, geliştirmeleri ve üretmeleri için milyonlarca dolar bağışta bulunarak sponsorluk yapmaktadır. Bu da kamusal üniversitelerin şirketler tarafından yönetilen ve yoksullar için neredeyse hiçbir yararı olmayan “teknokentler” haline dönüştürülerek “eğitimin yüksek teknolojiyle sömürgeleştirilmesi [*high-tech colonization of education*]” ile sonuçlanmıştır (Witheford, 1997).

Piyasa ekonomisinin buyruğu altında yalnızca üniversiteler değil, yüksekokullar ve meslek yüksekokulları da sermaye birikimine olanak tanıyan ekonomik politikalardan payına düşeni almaktadır. Niemark'a göre (1999) sayısı giderek artan ve kar amaçlı teknolojileri destekleyen sosyal politikalar yüksek öğrenimi piyasa ekonomisinin bir uzantısı haline getirmiştir. Niemark, özelleştirmeyi destekleyen sosyal politikaların izlediği yolu şöyle betimlemektedir:

kâr amaçlı ve diploma dağıtan kurumlar kurma (Phoenix Üniversitesi gibi); müfredat, öğretim, danışmanlık, işletme ve yönetim işlerinde (kitapevleri, yemek hizmetleri, kütüphaneler, bilgisayar işlemleri, teçhizat bakımı, güvenlik, baskı merkezleri ve saymanlık gibi alanlarda) taşeronlaşma; kampus ve şirket arasında araştırma-geliştirme ortaklığı kurma ve lisanslama amaçlı anlaşmalar imzalama; alkolsüz içeceklerden hazır gıdaya, bilgisayardan kredi ya da telefon kartına kadar genişleyen bir yelpazede ürün satan şirketlere kampus-içi pazarlama haklarını satma. [Böylece] kampus adeta pazar yerinden farksız bir hale gelmekte, hem üniversiteler hem de fakülteler girişimci kimliğine bürünmektedir (s.24).

Yüksek öğrenimin yeniden yapılandırılması sınıf eşitsizliğini pekiştirmek ve kamusal yüksek öğrenimi piyasa ekonomisinin kurallarıyla (örneğin metalaştırma, proleterleştirme ve sermaye birikimi) yönetilen sosyal ve ekonomik politikalara maruz bırakmak olarak da görülebilir. Ayrıca, [bu] eğitimin ve yurttaşların bir arada var oluşuna vakfedilen demokratik karar alma sürecine etkin katılımları önünde açıkça bir engel işlevi görür (Niemark, 1999).

Kamusal eğitimin özeleştirilmesi ve şirketleştirilmesi yönündeki değişim en iyi 1980'lerin ortasında yatırımcıları risk oranı yüksek yatırım planlarının tuzağına düşürüp aldatarak milyonlarca dolar kaldıran Wall Street sihirbazı ve naylon tahvil kralı şirket yağmacısı Michael Milken tarafından örneklenmektedir. Milken iş dünyasına geri dönmüştür. Bu defa 800 milyar dolarlık kârlı eğitim pazarına odaklanarak Knowledge Universe adıyla bilinen güçlü ancak nispeten karanlık 500 milyon dolarlık şirketinin de yardımıyla kâr amaçlı eğitim yatırımları yapmaya karar vermiştir. Milken eğitim materyalleri üreten birçok şirkete yüksek yatırımlar yapmıştır. Knowledge Universe, aralarında Children's Discovery Centers, Bookman Testing Services, Pyramid Incorporation Inc., Nobel Education Dynamics ve Riordan Foundation'ın

öğrenme merkezlerinde kullanılan eğitim araçlarını üreten Leapfrog'un da bulunduğu şirketlerin sahibidir (Vrana, 1998). *Los Angeles Times* ile yaptığı son söyleşisinde Milken, Birleşik Devletler'in net değeri 120 trilyon dolar olarak düşünülürse tahminen bunun 72 trilyon dolarının insan sermayesinden ibaret olduğunu belirtmiştir. Bu da her bir Amerikalının değerinin 400,000 ila 500,000 dolar arasında değiştiği anlamına gelmektedir (Vrana, 1998). Kısacası, Milken bilgi işinin kârlı bir meta olduğunu keşfetmiştir.

Şirketlerin şehir merkezlerinde yer alan okullardaki politika ve müfredat kararlarını etkileme yönünde çok sayıda girişi olmuştur. Kalle Lasn'e göre (1999):

Şirket reklamcılığı (ya da ticari medya mı demeliyiz?) insan ırkının bugüne dek üstlendiği en büyük psikolojik projedir. Yine de tüm buna rağmen üzerimizdeki etkisi halen bilinmemekte ve büyük ölçüde göz ardı edilmektedir. Medyanın yıllar geçtikçe üzerimizdeki etkisini düşündüğümde aklıma Dr. Ewen Cameron'un Montreal'de bir psikiyatri hastanesinde 1950'lerde yaptığı beyin yıkama deneyleri gelir. CIA'nın sponsorluğunda gerçekleşen "zihin boşaltma [*depatterning*]" deney fikri bilinçli, bilinci yerinde olmayan ve yarı bilinçli deneklere kulaklık takıp zaman geçtikçe davranışlarını değiştirmelerine sebep olacak, sürekli tekrar eden binlerce "itici" mesajla beyinlerini yıkamaya dayanmaktaydı. Tanıdık mı geldi? Reklamcılık da aynısını yapmayı amaçlar. Dr. Cameron'ın kobayları Montreal denemelerinden ciddi beyin hasarıyla çıkmıştı. Tam bir skandaldı. Ancak, hiç kimse kitle iletişim araçlarının süre giden deneylerini yuhalamaz. Aslına bakarsanız, yeni kobaylar her gün kendi istekleriyle ortaya çıkıyor (s.19).

Bugünlerde okul servislerinin Burger King ve Wendy hazır gıda restoran zincirlerinin reklamlarıyla donatıldığını görmek hiç de şaşırtıcı değil. İlköğretim okulu öğrencilerinin kitaplarını üzerlerinde Kellogg's Pop Tarts ve Fox TV karakterlerinin resimlerinin bulunduğu dosyalarda taşımaları moda haline gelmiş durumda. Okul alanlarında Coca-Cola ve Pepsi ürünlerinin satılması için okullar bu şirketlerle ayrıcalıklı anlaşmalara imza atmaktalar. Sağlık eğitimi derslerinde beslenme konusu öğrencilere Hershey şirketi tarafından dengeli beslenmede çikolatanın önemini tartışıldığı bir program içinde öğretiliyor. İşletme dersinde öğrencilere McDonald's restoranlarının nasıl işletildiği ve başarılı bir McDonald's müdürü olmak için ne tür beceriler gerektiği araştırılarak işe değer biçmeleri öğretiliyor ve McDonald's restoranlarına iş başvurusunun nasıl yapıldığına dair bilgiler aktarılıyor. Ekoloji ve çevre eğitimi derslerinde öğrencilere ekoloji Skittles şekerlerinin sponsorluğunu yaptığı *Life of an Ant* posteriyle anlatılırken, çevre eğitimi Shell Oil'in hazırladığı ve dıştan yanmalı motorların üstünlüklerinin vurgulandığı bir videoyla veriliyor. Son olarak da Zap Me! adlı yeni bir şirket okulların bilgisayar ekranlarının sol köşesinde sürekli olarak reklam gösterilmesi karşılığında aralarında bir uydu çanağı, 15 üstün donanımlı kişisel bilgisayar, bir adet tam donanımlı bilgisayar laboratuvarı gibi binlerce dolar değerinde bilgisayar malzemesi ve hızlı internet erişimi imkanını kabul etmelerini sağlayarak akıllarını çelıyor (bkz. Fischman & McLaren, 2000). Lasn (1999) şöyle diyor:

Çocuklarınız sınıfta Pepsi ve Snickers reklamları izliyorlar (Okullar ücretsiz görsel-işitsel malzeme almaları karşılığında "Channel One" da bu reklamları yayımlamayı kabul ederek şeytanla pazarlık yapmışlardır)... Texas okul bölgesindeki yöneticiler bölgedeki on yedi okulun çatısında reklam alanları oluşturarak gelirlerini artırma yönündeki planlarını açıkladılar - böylelikle her yıl Dallas'a uçan elli sekiz milyon ticari uçak yolcusunun dikkatini çekeceklerdir. Çocuklar baldırlarına Nike ambleminin dövmesini yaptırıyorlar. Diğer çocuklar üstlerine arkadaşları tarafından tarandığında "Seninle yatmak istiyorum" gibi mesajlar veren gerçek barkotlu kıyafetler giyiyorlar... Birkaç yıl önce pazarlamacılar üniversitelerin erkek tuvaletlerinde pisuarların üzerine göz hizasında reklam panoları yerleştirmeye başladılar. Onların bakış açısına göre bu çok akıllıca bir hareketti: Bir adam oradan başka nereye bakacaktı ki? Ama ben bunu ilk duyduğumda öfkeye kapıldım. İnsanların en mahrem anlarından birine eşlik ediliyordu (s.19-21) .

McGraw-Hill tarafından basılan bir matematik kitabı Nike, Gatorade, Disney, McDonald's, Nabisco, Mattel Barbie bebekleri, Sony oyun konsülleri, Cocoa Frosted Flakes, Spalding basket topları ve Topps'ın beyzbol kartlarına referanslarla doludur (Collins & Yeksel, 2000, s.78). Bir devlet okulu öğretmeni olan John Borowski kısa bir süre önce *The New York Times*'a şu açıklamayı yapmıştır:

Şu anda en az 234 şirket "eğitim materyali" kılıfı altında filmler, okul kitapları ve bilgisayar yazılımlarıyla devlet okullarını istila etmektedir. Revlon'un sponsorluğunu yaptığı özsaygı ile ilgili bir ders "saçın iyi ve kötü olduğu günler" ile ilgili bir araştırma içermektedir. Bir tarih dersinde Tootsie Rolls şekerleri II. Dünya Savaşı'nda askerlerin beslenme alışkanlıklarının bir parçası olarak gösterilerek müşteri çekmeye çalışılmaktadır. Exxon şirketi Valdez felaketinin çevresel etkisini hafife alarak bu konuda bir video hazırlamıştır. Ve Chevron, yurttaşlık bilgisi derslerinde kullanılmak üzere, öğrencilere kısa süre içerisinde oy kullanabilecekleri ve küresel ısınma konusunda "önemli kararlar" alabileceklerini hatırlatmaktadır ki şirket daha sonra bunun henüz tamamlanmamış bir çalışma olduğunu ifade etmiştir (*The New York Times*, 1999, s. A23).

Okullarda şirketleşmenin bir diğer örneği ise artık birçok Amerikan okulunda faaliyet gösteren ticari amaçlı haber kanalı Channel One'dır. Sözleşmeden doğan anlaşmanın bir parçası olarak öğretmenler bir uydu çanağı, video kayıt cihazları ve istedikleri kadar çok televizyon seti alma karşılığında sınıfta 10 dakika süreyle Channel One kanalındaki programları izletmeyi kabul ederler. Bu uygulamanın etkileri üzerine yapılan bir araştırma bu öğrencilerin akranlarından daha fazla bilgi sahibi olmadıklarını ancak kanalda gösterilen reklamların öğrencilerin tüketim zevkleri üzerinde kayda değer bir etkisinin olduğunu ortaya koymuştur (Aitkendhead'den alıntılan Cole, 1998, s.327).

Bir yandan okullar demokratik kuruluşların ideallerine (konuyla ilgili bilgiye erişim ve eşit fırsatlar sağlama açısından) katkıda bulunurlar. Diğer yandan ise farklı ve eşit olmayan bilgi ve sınıf, cinsiyet ve ırka dayalı ödüller ortaya koyarak yeniden üretici güç işlevi görür ve bu yolla kapitalizmin mantığını koruyup güçlendirirler (McLaren, 1997). Burada eşitsizliği toplumun farklı sermaye türlerinin dağılımını nasıl düzenlediğiyle ilişkilendirerek alıyoruz. Perrucci ve Wysong (1999) bunları tüketim sermayesi (ücret ya da maaşlarla ilişkili), yatırım sermayesi (yatırım yapabildiğiniz ve böylelikle faiz kazanabildiğiniz tüketim sermayesinin artık değeriyle ilişkili), beceri sermayesi (insanların iş deneyimleri, eğitim ve öğretim sonucu elde ettikleri uzmanlaşmış bilgiyle ilişkili) ve sosyal sermaye (bir grubun ortaklaşa olarak sahip olduğu ekonomik ve kültürel sermayenin yanı sıra insanların aileleri, arkadaşları ve tanıdıklarıyla kurdukları toplumsal bağ ağıyla ilişkili) olarak tanımlamaktadır. Eğitimciler uzun zamandır okulların kültürel sermayenin¹ (değerler, tutumlar, giyim, kişiye özgü tavır, kişisel tarz vb.) içinde bulunduğunu ileri sürmekte (McLaren, 1997), ancak kültürel sermayenin üretimini adaletsiz gelişimin ortaya çıkardığı emeğin uluslararası paylaşımıyla nadiren ilişkilendirmektedirler.

IRK, SINIF YA DA CİNSİYET?

SEÇİMİN ÖTESİ - YA DA KÖRDÜĞÜM

Sermayenin alıp başını giden küreselleşmesine karşın sınıf kavramı akademik söylemlerin koruma altına alınmış alanlarında yasaklı bir konu olarak kalmıştır. Politikacılar, aydınlar ya da medya sınıf eşitsizliğini küresel kapitalizmin, sömürge ilişkilerinin ve emperyalizmle bağlantılı baskının daha geniş kapsamlı sorunsal çerçevesinde nadiren ele alırlar. Eğitim eşitsizliklerinin okullarda nasıl yeniden üretildiğini anlamak için, sınıfı gölgelemeden sınıf kavramını ve sınıf ilişkilerini bağlamsal inceliklerini de gözetererek çözümlemek önemlidir. Michael Parenti (1994) aşağıdaki sözlerinde sınıf ilişkilerinin önemini üzerinde durmaktadır:

Sınıf gerçekleri bizim hayat tarzımız ve fırsatlarımıza ilişkin birçok şeyi, gerekli şeyleri

gerçekleştirme ve güce erişme kapasitemizi belirleyerek içinde yaşadığımız toplumun içine nüfuz ederler. Kapitalizmin dinamiklerinin ve krizlerinin nasıl ele alındığı ile devlet mekanizmasının nasıl örgütlendiği politik mücadelenin can alıcı sorularıdır. Bunlar ayrıca kaçınılmaz olarak da sınıf sorularıdır. Kanunların nasıl yazıldığı ve yürürlüğe konduğu, siyasi liderlerin konuları nasıl ele aldığı, bilim ve sosyal bilimlerin nasıl çalışıldığı ve finanse edildiği, işin nasıl yapıldığı, bir üniversitenin nasıl yönetildiği, haberlerin nasıl aktarıldığı, kitle kültürünün nasıl oluşturulduğu ve manipüle edildiği, kariyerlerin nasıl ilerletildiği ya da ilerlemesinin yavaşlatıldığı, çevreye nasıl bakıldığı, ırkçılık ve cinsiyet ayrımcılığının nasıl harekete geçirildiği ve pekiştirildiği ve toplumsal gerçeğin kendisinin nasıl tanımlandığı konularına ilişkin sınıf çıkarları bulunmaktadır (s.64).

Sınıf kavramı sosyal grupların üretim araçlarıyla ilişkisini ifade eder; fabrika, makine, kitle iletişim araçları, otel, hastane vb. sahiplerini ve bir ücret karşılığında emeğini satmak zorunda olanları tanımlar (Parenti, 1994). İşçilerin para olarak aldığı ücretler, emeklerini satarak ürettikleri değerin yalnızca bir kısmına tekabül eder. Bu şekilde yorumlanan servet, birikmiş artık değer ya da işçilerin ödenmeyen ücretlerini oluşturur.

Çalışmaları bugün radikal eğitim eleştirisinin asıl kaynağını oluşturan postmodernistler, bireyleri ve grupları kapitalizm koşullarında sömürünün toplumsal ilişkilerinin yeniden üretiminin ana aktörleri yapan kapsayıcı bir mekanizma olarak sınıf savaşının önemini çoğunlukla görmezden gelirler. Hiç kuşkusuz bir bireyin öznelliği ya da kimliği sınıf çıkarlarına indirgenemez olsa da, yine de toplumsal baskı ve ekonomik sömürü sınıf geçmişine ya da toplumsal üretim ilişkilerine yüzeysel olarak bağlı olmanın çok ötesindedir. Aslında, ırk ve cinsiyet baskısının farklı biçimleri en iyi sınıf analizinin geçmişinden anlaşılabilir. Marksistler yoksulluk, ırkçılık, cinsiyet ayrımcılığı ve ataerkil sömürünün kökünü kurutmanın sınıf mücadelesini anlamayı gerektirdiğini iddia ederler. İşçi sınıfını toplumsal dönüşümün başlıca unsuru olarak görmenin iki nedeni vardır. Bunlardan ilki işçi sınıfının üretim hattını durdurabilme gücünü elinde bulundurmaya devam ediyor olmasıdır. İkincisi ise devrimci işçi sınıfı politikasının her türlü toplumsal baskıyı ortadan kaldırmanın yollarını arıyor olmasıdır. Diğer yandan, postmodernistler baskının belirli ve yerel biçimlerini sona erdirmeye odaklanan yeni toplumsal hareketler aracılığıyla radikal bir demokrasi yaratmanın yollarını arıyorlar. Dana L. Cloud (1994) bunu şu sözlerle ifade eder:

Bir kişinin öznelliği basit bir sınıf saptaması olmadığından, maruz kaldığı baskı ve sömürü doğrudan doğruya üretim ilişkileri içindeki ekonomik statüsüne ve konumuna bağlıdır. Marksistler özgürleşmenin alternatif öznelliklerin birbirine eklemlenmesinin ötesinde bir şey olduğuna; yoksulluk, açlık, sömürü ve istismarın daha önemli olduğuna ve bir sınıf duruşu, eylemliliği ve çıkarları anlayışı gerektirdiğine inanırlar. Bu açıdan bakıldığında işçi sınıfı mücadelelerini ayrıcalıklı kılmanın iki iyi nedeni vardır. Öncelikle, işçi sınıfı üretimi durdurup kar getiren sistemi çökertme gücüne sahiptir. İkinci olarak da emekleri çok küçük bir azınlığa kâr getiren, her türlü ırktan gelen ve farklı cinsel yönelimleri olan kadın ve erkeklerden oluşan bir grup olarak işçi sınıfının bir amacı vardır: ...Karşı sınıftan, sosyalist olmayan ve farklı karşıtlıklar (kadın hakları, çevresel sorunlar) üzerinden bir araya gelen gruplar kâr sistemini devam ettirmekten çıkar sağlarken kapitalizmi alaşağı etmek (s.242).

E. San Juan Jr.'a göre (1992) kimlik politikaları çoğunlukla ve trajik biçimde “özerk iradeyi ve ona içkin Ötekiliği geri kazandıran [*recuperates*]” (s.107) politik konuların özelleştirilmesine yol açar ve bu yolla tarihsel yoğunluğunun direncini etkisizleştirir. Kimlik politikalarının ele almakta başarısız olduğu şey ise çeşitlilik ve farklılığın hiyerarşik mülkiyet düzeni de dâhil olmak üzere ancak kapitalist toplumsal düzenlemelerin egemen biçimlerinde varlığını sürdürebilmesi koşuluyla büyümeye ve gelişmeye devam edebilecekleridir. San Juan “kimlik politikalarının idrak edemedikleri bir kör nokta” (s.107) olduğunu iddia etmektedir:

Hegemonyacı mücadelenin ihtimalleri ne sabit ne de değişken konumda olan ancak siyasi güçlerin oyunlarına göre çok katmanlı belirleyicilerin konjonktürel uyumuna değişik

biçimlerde eklemlenebilen çok çeşitli özne konumları üretebilir (s.107).

San Juanla birlikte, özerk yaşanmış deneyimleri [*autonomous lived experience*] öne çıkaran kimlik politikaları ile kamusal alanın yok edilmesi ve sözde özerk kurumu ileri düzeydeki kapitalizmin hiyerarşik emirleriyle eş zamanlı hale getiren kapitalist zaferin egemenliğini teşvik eden neoliberalizm arasındaki planlanmış işbirliği bizi de endişelendirmektedir. Bizi rahatsız eden bir diğer şey de bazı radikal eğitimcilerin anti-kapitalist mücadelenin yalnızca aptal bir retorik araç olarak işlev göreceği yönündeki ithamları ve aslolanın ekonomik kaynakların eşit dağılımının gerektiğine ilişkin söylemleridir. Ekonomik eşitlikten yana olsak da bazı radikal eğitimciler arasındaki anti-Marksist düşüncelerin, emeğin değerinde ve sermaye birikimi hareketlerinin değişmez kanunlarında (çoğu zaman pozitif bir hakçılık bayrağı altında) tiksindirici bir teslimiyet ürettiğini anlıyoruz ki bu, çağdaş toplumsal üretim ilişkileri anlayışından bihaber bir bakış açısıdır.

Kapitalist toplumun sosyal hiyerarşisinin alaşağı edilmesine dayanan ve Boris Kagarlitsky'nin (2000) "amaçların stratejik hiyerarşisi" adını verdiği şey bizim de ciddiye aldığımız bir ölçüttür. Irk, sınıf, cinsiyet ve cinsel eşitlik uğrunda verilen politik mücadelelerin birbirine sıkı sıkıya bağlı olduğunu kabul ediyoruz. Ancak, sınıf politikasını işçi sınıfı egemenliği uğruna verdiğimiz mücadelenin itici gücü olarak görüyoruz. Robert McChesney'in (1996) öne sürdüğü gibi,

Radikaller her türlü baskıya karşıdır ve sanki bu bir tarafın kazanıp diğerinin kaybedeceği bir oyunmuş gibi [*zero-sum game*] cinsiyet, ırk, "sınıfçılık" [*classism*] ya da homofobi arasından hangisinin daha korkunç olduğunu tartışmak saçmadır. Sosyalistler eskiden beri sınıf üzerinde durmuşlardır ve bugün de böyle yapmaya devam ediyorlar; çünkü kapitalist toplumun itici gücü kar maksimizasyonu ve sınıf mücadelesidir. Üstelik insanın gerçek anlamda özgürleşmesi ancak ve yalnızca sınıf politikasıyla mümkündür (s.4-5).

Bunların doğruluğunu kabul ederek bizler, farklı mücadeleler arasında eşitlik olması gerektiğine inanan post-modernistlerin yolundan gitmiyoruz. Bunun yerine, farklı ancak eşit derecede önemli mücadelelerin stratejik olarak bir arada yürütülmesi gerektiğine inanıyoruz. Irk ve cinsiyet ayrımcılığının sona ermekten uzak olduğunun bilinciyle, ırk ve cinsiyet karşıtlığının daha geniş bir sınıf mücadelesi çerçevesinde ele alınarak mücadele edilmesinin olası yollarını öneriyoruz. Adolph Reed Jr.'ın da (2000) belirttiği üzere, "Kimlik politikaları ya da kültür politikalarını sınıf politikalarıyla yan yana getiren son dönem tartışmalarında roller yanlış dağıtılmaktadır. Kültür politikalarının ve kimlik politikalarının *bizzat kendileri* sınıf politikalarıdır" (s.xxii). Emek-sermaye arasındaki çelişkinin gündelik hayatta kendini gösterdiği hemen her durum tam anlamıyla ırkçı ve cinsiyetçi niteliktedir [*racialised and gendered*]. Sınıf sömürsünün yaşandığı yönelimler [*modalities*] ırk, cinsiyet, yaş ve dinle ilgili konularda kendine özgü sonuçlar doğurur ve tüm bunlar baskıya karşı verilen mücadelenin merkezine konmalıdır. Sınıf mücadelesi karşısında ırk, etnik ve cinsiyet mücadelesini önemsiz kılmaya çalışmadığımıza açıklık getirmek istiyoruz. Bizim dile getirdiğimiz yalnızca kapitalist üretim ilişkilerini alaşağı etmeden verilecek diğer mücadelelerin başarı şansının çok düşük olduğudur. Ancak, böyle bir iddiada bulunmak eleştirel pedagojinin postmodernleşmiş türleri içinden yapılaşmış bir teslimiyet [*a structured silence*] bulup çıkarmaktır ki bu da sınıf mücadelesinin ortadan kalkması anlamına gelir.

Irk ve cinsiyet ayrımcılığının üstesinden gelmek kenarda kalmış bir konu değil, burada destek verilen devrimci çok kültürlülüğün odak noktasıdır. Sınıf ilişkilerini, ırk ve cinsiyet ayrımcılığı karşısında kavramsal ya da politik bir kalkan olarak kullanmak ya da ırksal eşitsizliğin üzerinde durmanın işçi sınıfının ulusötesi kapitalist oligopoller karşısında örgütlenmesine zarar vereceği yönünde *saçma* bir iddiada bulunmak niyetinde değiliz. Sınıf mücadelesi vurgusunun ırk ayrımcılığı yapmayan eğitimcileri [*color educators*] ırkçılığa karşı verdikleri mücadeleden alıkoyduğuna inanan bazı iyi niyetli Beyaz meslektaşlarımızla da aynı fikirde değiliz. Bu eleştiriyi yöneltenler, ırk ayrımcılığı yapmayan eğitimcilerin sınıf savaşının en önünde yer

aldıklarını görmekten acizdirler. Stratejik açıdan bizim bağımlı değişkenimiz sınıf olarak görünse de cinsiyet, ırk, din, cinsellik ve politik ideoloji gibi bağımsız değişkenler de karşıtlığın rastlantısal bileşenleri değildir -bunlar da bizim çalışmamızın en temel ve ayırt edici öğeleridir.

DEVİRİMCİ BİR İŞÇİ SINIFI PEDAGOJİSİNE DOĞRU

Devrimci işçi sınıfı pedagojisinin önemli bir ögesi de gündelik yaşamın düzenleyici sözlüğü olarak işlev gören meta mantığının görünmeyen yapısını anlamanın ışığı altında ideoloji eleştirisiyle uğraşmaktır. Bu tür bir pedagoji anlamın üretimi üzerine verilen mücadeleyi yani marjinalleşmiş sosyal grupları adlandırmayı, tanımlamayı ve karşı karşıya kaldıkları baskı ve sömürünün kaynağını değiştirmeyi sağlayacak bir mücadeleyi içerir (McLaren, 1998a). Aynı zamanda, asimetrik güç ilişkilerinin eşitlik, farklılık ve özgürlük gibi belirleyici söylemlerce ideolojik olarak görünmez kılındığı birçok yolun da incelenmesinin önünü açar (Giroux & McLaren, 1986). Öğrenciler, hiç kuşkusuz, toplumsal yapıların bilinçsiz taşıyıcılarından öte bir şey olmalarına karşın, bizler sömürü ve baskı bağlamında hem öğrenciler hem de öğretmenler arasındaki karmaşıklığı planlayıp düzenlemede tarafsız toplumsal yapıların gücünün farkındayız. Sonuç olarak, devrimci bir işçi sınıfı pedagojisi eleştirel bir okuryazarlık kimliği edinmenin önemini vurgular -ki burada *okuryazarlık* toplumsal, ekonomik ve politik konuları yansıtmaya, inceleme ve bunlar hakkında eleştirel değerlendirmeler yapma alışkanlığı olarak tanımlanmaktadır (bkz. Lankshear & McLaren, 1993; ayrıca bkz. Giroux, Lankshear, McLaren, & Peters, 1996). Bunun yanı sıra okuryazarlık sınıf etkileşimi ve diyalogları aracılığıyla ikincilleştirilmiş gruplara hayatlarını şekillendiren nesnel toplumsal yapılara ilişkin yaşanmış gerçekliklerini ortaya koymaya olanağı tanır. Bunun amacı bu kişilerin inanç, değer ve deneyimlerini sağlamlaştırmak ve kapitalist sömürü ilişkilerinin yeniden üretilmesinde hegemonik olarak avantajlı oldukları fark edildiği anda (somut toplumsal pratiklere ya da belirli toplumsal düzenlemelerle uyum sağlayan eğilimlere zemin oluşturmaları açısından) gündelik hayata ilişkin inançlarını sorgulamaktır (Giroux ve diğerleri, 1996). Bununla birlikte bu yaklaşım öğrencilere ve işçilere kendi toplumsal deneyimlerini yansıtan gündelik anlayışlardan yararlanarak sağduyulu kavramların temelinde yatan çeşitli anlamları sorgulama fırsatı verir. Devrimci aydınlar olarak öğretmenler; öğrencileri, işçileri ve aydınları ulusötesi kapitalizme hizmet eden neoliberal ideologlar tarafından imal edilmiş [*manufactured*] özgürlük ve demokrasi gibi toplumsal olarak oluşturulan kavramları eleştirel bir bakış açısıyla düşünmeye çağırır ve demokrasinin imal edilmiş bu anlamına karşı çıkar (Fischman & McLaren, 2000; McLaren & Fishman, 1998). Öğrenciler yaşamlarına hareket katan hikâyeleri ve anlatıları heteroseksist ve Avrupa merkezci varsayımların kuralcı fonuna oturarak incelemeye davet edilirler (McLaren, 1998a; Ovando & McLaren, 2000; Sleeter & McLaren, 1995).

Ana akım pedagoji ısrarla asimetrik güç ilişkilerinin devletin baskın toplumsal ve ideolojik aygıtları aracılığıyla pekiştirilen ırk, cinsiyet ve sınıf uzlaşmazlıklarının nasıl olup da böylesi içkin bir hale geldiğine kayda değer bir bilgi olarak bakmaz. Oysa devrimci işçi sınıfı pedagojisi marjinalleşmiş sosyal grupları hem eleştiride bulunmaları hem de kapitalist toplumsal üretim ilişkilerini değiştirmeleri konusunda teşvik eder ve amacını var olan toplumsal ve ekonomik ilişkilerin değiştirilmesi olarak ortaya koyar. Bu noktada derslik, baskı altındaki sosyal sınıfların yaşanmışlıklarını meşrulaştıran siyasi bir arena olarak düşünülür; ancak, söz konusu deneyimlerin şeffaf olduğunu ya da ırkçılık ya da cinsiyetçilik içermediğini varsaymaz (Freire, 1970, 1998; Giroux, 1988; McLaren, 1995, 1997).

DEVİRİMCİ İŞÇİ SINIFI PEDAGOJİSİNİN NİTELİKLERİ

Bir işçi sınıfı pedagojisi sosyal adalete ahlaki ve etik bağlılık konusunda anlam, temsil ve kimlik uğruna mücadele verilmesini gerektirir (Cole, 1998; Cole & Hill, 1995; Cole, Hill, & Rikowski, 1997). Knoblauch ve Brannon'ın (1993) iddialarına göre kapitalist demokraside yurttaşlık

toplumsal yaşamın oluşturulmasıyla etkin bir biçimde uğraşmaktan çok ve elbette özgürleşen

pedagoji ile aynı zamanda tarihsel olarak işçi sendikaları, feministler, eşcinseller, çevreci eylemcilerin yanı sıra medyanın koruduğu ekonomik çıkarlar ve yönetim hiyerarşileri karşısında makul bir tehdit oluşturan herkesin karşılaştığı sorunlar da dâhil olmak üzere eleştirel sorgulama alışkanlıklarında uzun zamandır devam eden düşmanlıktan çok edilgen tüketimciliğe [*consumerism*] bağlılığı içerir (s.31).

Bu durum, öğrencilerin ve işçilerin aktif yurttaşlar olarak kendilerini gerçekleştirmelerinin ve bir arada yaşama mücadeleleri konusunda -ki bu işçilerin hem zihinsel hem de fiziksel emekleri üzerinde kontrol sağladıkları bir süreçtir- kendilerini eğitime sürecine aktif katılımlarının önemini vurgulayan devrimci işçi sınıfı pedagojisiyle açık bir karşıtlık içindedir. Aynı zamanda, bu durum işçiler ve öğrenciler arasında -özellikle de açlık sınırında yaşamının ve devlet baskısının gündelik yaşamı belirlediği ülkelerde- devrimci toplumsal hareketleri de içeren yaygın örgüt ağları oluşturulmasını gerekli kılar (McLaren & Farahmandpur, 2000).

Devrimci işçi sınıfı pedagojisi eleştirel bilincin oluşmasını sağlayarak yabancılaşmanın bilincinde olma durumunu dönüştürmeyi amaçlar. Bu noktada yabancılaşmanın Hegelci soyutlama dünyasından gelmediğinin, daha çok toplumsal ve maddi üretim ilişkilerine içkin olduğunun altını çizmemiz gerekir. Bu durum yabancılaşmış bilincin durağan bir bütünlük olup olmadığı ve bunun ötesine geçilip geçilemeyeceği gibi soruları gündeme getirir. Mészáros'a göre (1989), yabancılaşmış etkinlik yalnızca yabancılaşmış bilinci değil aynı zamanda yabancılaşmanın bilincinde olmayı da doğurur. Bu nedenle, işçi sınıfının ekonomik yabancılaşmanın üstesinden gelmesi ve kitlesel politik eylemlerle var olan toplumsal koşulları dönüştürmesi için eleştirel bilincin oluşmasını kolaylaştıran pedagojik koşulların sağlanması akıllıca olur. Böylesi bir eylemin eşitlikçi yapılar oluşturabilmesi gerekir ki bu eşitlikçi yapılar da -sürekli yükselen bir seviyede ve giderek genişleyen bir alanda- popüler demokrasinin kurumsallaşmasını sağlayabilmelidir. Elbette bu, birbirlerine güvenmeyen çeşitli politik grupların bir araya gelmesi anlamına gelir. Şu konuda açık olmak isteriz ki bizler pedagojik olarak öğrencileri, devrimci bilinci etkin hale getirmeye ve hayata geçirmeye zorlayan ve Sierra Maestra'dan sırt çantasıyla Birleşik Devletler'deki *fokocu* öğrenci gruplarına sosyalist anlayış götüren öğretmenin kendisine atfedilen bilinç ile gerçek bilinç arasında bir aracı olması gerektiğini savunmuyoruz. Çünkü bu konum, ideal tip ve maddi gerçekleştirmenin sahte muhalefetine güvenen öğretmenin dışarıdan dayattığı diktatörlüğe eşdeğerdir. Bizim yaklaşımımız, daha çok, devrimci bilinci politik bir bilme eylemi olarak görmesi ve öğrencileri tarih yapıcı rollerine erişmekten alıkoyan engellere karşı etkin bir müdahale olduğunu ileri sürmesi bakımından Freirecidir***.

Devrimci eğitimciler olarak bizlerin, üstlenebileceğimiz alternatif özne konumları ya da temsilin mevcut rejimlerine ve toplumsal uygulamalarına karşı koyabilmeleri için öğrencilerimize sunabileceğimiz karşı söylem ve anlatılar bulmamız gerektiğini unutmamalıyız. Ancak, bu noktada kalmakla yetinmeyiz. Karşı temsilin somut uygulamalarını geliştirebilmek adına mücadelenin bir parçası olarak belirleyiciliğin [*domination*] ve baskının tarihsel saptamalarını da yapmalıyız. Belirleyiciliğin ve sömürünün dışsal nedenlerini araştırmak, *farklılığı* öznel ifadelerle ele almak ve açıklamak derdinde olan bazı postmodern eğitimcilerin unutmaması gereken bir şeydir.

Özgürlüğün insanlığın amacını gerçekleştirmesi -ki bu sayede emek toplumsal bir araç olarak insani gereksinmelerini yerine getirir- olduğunun altını çizmek kurguladığımız devrimci işçi sınıfı pedagojisinin önemli bir özelliğidir. Öğretmenleri günlük yaşamlarında yansıtıcı uygulayıcılar olarak kabul eder. Eleştirel yansıtıcı uygulayıcılar olabilmek, sosyal sınıfların karmaşık çözümlemesiyle ve dahası kapitalist sömürüyle ilişkili olan baskının diğer türlerinin ikna edici çözümlemesiyle -ırk, cinsiyet ve cinsel yönelimle bağlantılı ilişkiler- uğraşabilme yeteneğini gerektirir. Kısacası, seçilmiş grupların belirli mücadelelerinin ötesine geçen politik eylemliliğin kapsayıcı biçimini gerektirir (McLaren & Farahmandpur, 2000).

Devrimci işçi sınıfı pedagojisi yüksek kültürü popüler kültürden ayıran sınırları aşmanın ve

ikincisine oranla ilkinin ayrıcalıklı kılmanın yollarını arar. Toplum içinde işçi sınıfını ve marjinalleşmiş sosyal grupları güçlendirmek onlara teorik olarak hem yüksek kültür hem de popüler kültür biçimlerini (Marx'ın da Lenin'in de dile getirdiği anlamda) sorgulayabilme fırsatını vermek anlamına gelir ki böylelikle onlar da ırkçılık, cinsiyet ayrımcılığı ve sınıf sömürsünü ele alırken kendi yaşadıkları deneyimlerdeki çeşitli konumları inceleyebilir, dile getirebilir, ifade edebilir ve bunlardan anlam çıkarabilir. Buna ek olarak, haklarından mahrum bırakılan grupların sembolik ekonomilerinin üretim araçlarını ve tabii ki bunların maddi mevcudiyetlerini kontrol altında tutmaları gerekir. Bunun nedeni devrimci işçi sınıfı pedagojisinin iş yerinin yanı sıra sınıf ortamında da kullanılan dil ve söylemlerin ayrıcalıklı sosyal sınıfların değerleri, inançları ve çıkarlarıyla ideolojik olarak lekelenmiş olduğunu bilmesidir ve bu nedenle gücün asimetrik ilişkilerini örtbas etmek adına atılacak önemli adımlardan biri de öğretmenler, öğrenciler ve işçiler arasında eleştirel diyalogların oluşmasını teşvik etmek olacaktır. Bu diyalogların temel amacı sınıf bilincinin oluşmasını sağlamak ve öğrenciler ile işçilere öznelliklerinin ve sosyal kimliklerinin var olan durum karşısında yapısal olarak nasıl avantajlı olduklarının farkına varmalarını sağlamaktır. Bu da öğrencilerin kendilerini işçi rolleriyle ilişkili olarak görebilmelerini ve sınıf bilinci oluşturabilmeleri için kendilerine fırsat tanınmasını gerektirir. Bu, sınıf bilincinin kimliğin diğer yönlerini dışladığı anlamına gelmez. Reed'in de (2000) ifade ettiği gibi

“İşçi olmak marjinalleşmiş gruplardaki bireylerin en önemli kimliği değildir” iddiası tartışmalıdır. En kibar şekliyle bu böyledir. Ancak, bu iddia doğru olsa bile, bundan kastedilen insanların kendilerini aynı anda birçok biçimde gördüğüdür. Hepimizin sosyal konumumuzla, ailelerimizin yetiştirme tarzıyla, yerel politik kültürle ve gönüllü ilişkilerimizle biçimlenen deneyimleri vardır. Bunların her biri ırk, etnisite, cinsiyet ve cinsel yönelimlerimize dayanan karışık, değiştirici, birbiriyle kesişen ve hatta bazen birbirine ağır basan kimliklerimizin içine işlemiştir... Kapitalist ekonomik düzenin varoluş gerçeği insanların bu düzen içindeki konumlarını nasıl yorumladıklarını bize kendiliğinden söylemez. Sınıf bilinci en az diğer kimlikler kadar koşullara bağlıdır ve politik tartışmaların ve mücadelenin bir ürünüdür (s.137).

Bizim bakış açımızda okullarda öğretmenlerin verdikleri mücadelenin diğer işçilerin verdikleri mücadeleyle bağlantılı olması zorunludur. Emegün devrimci işçi sınıfı pedagojisi, işçileri (örneğin öğretmenleri, posta işçilerini, fabrika işçilerini) güçlendirmenin kendini anti-kapitalist mücadeleye ve emekçi uygulamalara adanmış işçi sendikaları aracılığıyla örgütlenerek başarılı bir şekilde gerçekleştirilebileceği düşüncesini öne çıkarır. Ancak, şunun da altını çizmeliyiz ki işçilerin güçlendirilmesi etkin katılımlarına ve kendilerini eğitmelerine bağlıdır. Bu noktada çoğu zaman akıllıca olmayan ve teoriye şüphe ve çoğu zaman da küçümseyerek bakan “işçi kuyrukçuluğu [*workerism*]” geleneğine karşı olduğumuz belirtmeliyiz. Bunun yerine, *Raisons d'Agir* örgütü aracılığıyla Avrupa'daki çok sayıda toplumsal hareketin çabalarını koordine eden Fransız Pierre Bourdieu gibi aydınların son zamanlarda oraya koydukları mücadeleyi alkışlıyoruz. Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çağdaş toplumsal üretim ilişkilerini birbiriyle iç içe geçmiş toplumsal ve maddi uygulamalar olarak yorumlayabilmeleri, kendilerine kapitalist toplumlarda başarının bireysel kapasitelerin bir sonucu olmadığını, daha çok imtiyazlı olma halinin ırk, sınıf, cinsiyet ve cinsel ekonomilere bağlanan asimetrik güç ilişkileriyle sınırlandırıldığını ve harekete geçirildiğini anlamaları konusunda onlara yardımcı olur. Kendini toplumsal adalet adamış işçilerin, yaşamlarında anlamlı seçimler yapabilecek ve kararlar alabilecek güce sahip özgür aydınlar (ki Antonio Gramsci onları “organik” aydınlar olarak tanımlar, 1971) olma fırsatını ellerinde tuttuğuna inanıyoruz (McLaren, Fischman, Serra, & Antelp, 1998). Bu nedenle, öğrencilerde siyasi bilinç oluşturma konusunda çok önemli bir konumda bulunan öğretmenler kendi öğretim pratiklerinin teorisyenleri olmalıdır. Dolayısıyla, organik ve kendini bu işe adanmış aydınlar olarak bizlerin görevi genelde işçi sınıfı, özelde ise öğretmenler ve öğrenciler arasında devrimci bir bilincin gelişmesine olanak tanıyacak koşulların oluşmasını sağlamaktır.

İşçilerin ve öğrencilerin kendi aralarında dayanışma içinde olmalarının ve ortak hareket edebilmelerinin çerçevesini oluştururken Weinbaum'un (1998) özellikle yol gösterici olduğunu

ileri sürdüğü üç koşulla karşılaşırız. Öncelikle, eleştirel eğitimcilerin en önemli rolü iş yerindeki gündelik çalışmalara ve okullardaki öğretim pratiklerine dair işçiler ve öğrenciler arasındaki diyalog ortamını geliştirmektir. İkinci olarak, öğretmenler ve işçiler, bireysel çıkar ve sorunları yerel ve topluluk düzeyinde birbirine bağlayan ilişkileri, küresel düzeyde daha geniş toplumsal ve ekonomik ilişkilere dönüştürme fırsatlarına sahip olmalıdır. Ve Weinbaum, son olarak, işçi sendikaları ve okullardaki eleştirel eğitimcilerin hem kendi çevrelerinde hem de giderek büyüyen örgütlerinde oynadıkları önemli politik role vurgu yapmaktadır.

Bilinç oluşturmaya, politik eylemliliği ve toplumsal güçlendirmeyi hedef alan devrimci işçi sınıfı pedagojisinin, kendi kaderini tayin etmede [*self-determination*] ve var olan toplumsal koşulları dönüştürmede önemli bir araç olduğuna inanırız. Öte yandan, işçi sınıfı pedagojisinin ancak ve yalnızca marjinalleşmiş sosyal grupların küresel kapitalizm karşısında muhalif durumda olan sosyal ve politik gruplar halinde örgütlenebilmesi ve hem sınıf içinde hem de sınıf dışında toplumsal adaletin üstanlatısına kendilerini adamaları durumunda etkili olabileceğine vurgulamamız gerektiğine inanırız. Bu durum, farklılık üzerinde durmanın politik dayanışma olasılığının altını oymayacağını göstermektedir. Reed'in de (2000) belirttiği gibi,

Şu noktaya kadar; kimlik politikaları, farklılığın politik yaşamın en önemli gerçeği olduğu konusunu ısrarla vurgularken, örgütlenmenin hedefi olarak geniş bir taban oluşturabilmenin altını oymaktadır. Buna gösterilecek tepki daha fazla sayıda farklı sesi tanımlayıp kolektif eylem konusunda kuşkudan çok bir dayanışma tavrı sergilemektir (s.xxii).

SONUÇ: AKTİVİST OLARAK ÖĞRETMENLER

Kapitalizm neoliberal serbest piyasa ekonomilerinin yol göstericiliğinde periyodik savaşlar ve mali krizler olmadan sürdürülebilir bir toplumsal ve ekonomik sistem olarak var olamaz. Marx'dan bu yana bizler kapitalist toplumsal ilişkilerle güç kazanan sömürünün yalnızca sınıf mücadelesi yoluyla servetin yeniden dağıtılması ve nihayet özel mülkiyet ile sermayenin kendisinin bütünüyle ortadan kaldırılmasıyla alt edilebileceğine inanırız.

Devrimci işçi sınıfı pedagojisi, devrimci görüşleri, John Leonard'ın (2000) "Doğu Avrupa'nın kâr amacı gütmeyen polis devletlerinin 1989 çöküşü" (s. 14) adını verdiği dönemden beri sürgündeki taşlanmış durağanlıklarından geri getirmenin yollarını aramaktadır. Eşcinsel ve lezbiyen örgütlenmeler, etnik azınlık grupları, yerel hareketler ve farklı politik formasyona sahip emek örgütleri arasında bir koalisyon oluşturulmasıyla bu durum kısmen gerçekleştirilebilir. Bizler bu noktada Lenin'in bizi uyardığı devrimci maceracı retoriği daha ileri götürmüyoruz; daha çok, devrimci uygulamaların ileriye götürülmesini sağlamak yerine bunları kısıtlayan akademik çevrelerdeki kararsız aydınları eleştiriyoruz. Söz konusu aydınlar çoğu zaman politik iradenin hareketsizliği karşısında teslimiyet bayrağını çekerler.

Toplumsal ve ekonomik adaletsizlik karşısında verilen mücadeleler çeşitli anti-emperyalist gruplar karşılıklı ve ortak çıkarlar çerçevesinde bir araya geldiklerinde bu gruplar arasında etkili bir şekilde örgütlenebilir ve birbirine eklemlenebilirler. Devrimci hareketler küresel boyutlarda yalnızca ideolojik çıkarlar ve politik amaçlar çözüme kavuşturulabildiği ya da geçici olarak bir kenara bırakılabildiği takdirde başarıya ulaşabilir. Bu birkaç siyasi partinin tek bir parti önderliğinde (Rainbow Koalisyonu gibi) bir araya gelmesine yönelik bir talep değildir; daha çok, başarılı devrimci uygulamaların, farklı çıkarları olan toplumsal hareketlerin toplumsal baskının kurbanları olarak birbirlerinin çoğu zaman çelişen deneyimlerine anlayışla yaklaşmaya başladıkları tarihi süreçlerin doruk noktası olarak gerçekleşmesi gerektiği konusunda ısrarcı davranırız.

Devrimci pedagoji anti-kapitalist mücadelelerin ulus devletin ötesine geçen yeni enternasyonalizme doğru yönlendirilmesini gerektirir. Öğretmenleri bir grup ortak nesnel hedefe yönelik mücadele eden toplumsal hareketlerin daha geniş bir özütünün parçası olarak [*as a part of a larger compendium*] (ekonomik sömürünün, cinsiyet ayrımcılığının ve ırkçılığın

kaldırılması gibi) örgütlemek etkili bir devrimci politika gerçekleştirebilmek adına gereklidir - ki söz konusu devrimci politika, marjinalleşen sosyal grupların kendilerine güç kazandırabilmeleri için gerekli olan koşulları etkili ve açık bir biçimde oluşturabilecek nitelikte olacaktır (McLaren, 1998b; McLaren & Farahmandpur, 1999a, 1999b, 2000). Bu, üzerine bir işçi tulumu [*bleu de travail*] geçirip kapitalizm yanlısı ideologların diktiği barikatlara koşulsun diye yapılan romantik bir çağrıdan çok küreselleşmenin ve neoliberalizmin kendi başlarına birer kuvvet olmadığının, aksine kapitalizmin kendisi kadar eski daha geniş bir sömürü sistemine bağlı olduklarının anlaşılmasına yönelik bir çağrıdır. İşte bu nedenle çeşitli toplumsal hareketleri oldukları yerde tutup onları birbirine bağlayan şey, karşı-hegemonik mücadeleye değil işçi sınıfı hegemonyasının başarısına kendini adanması olmalıdır.

Devrimci pedagoji; bireyin köleleştirici tabi oluş halinden sermaye birikiminin kriz eğilimli doğasına kadar özgürlüğün gerekliliğin verimsiz dünyasının yerini aldığı, toplumsal gereksinimlerin karşılanması için işbölümü içindeki sıkışmanın yerini aldığı, bireyin yaratıcı kapasite gelişiminin sermaye ve taşınmaz mülk kanunlarının yerini aldığı, bireylerin işçi özerkliği ve özgür gelişiminin toplumsal yaşamın bürokratikleşmesi ve parçalara ayrılmasında [*atomization*] hâlihazırda var olan sıkışmanın yerini aldığı bağlamı yaratmaya çalışır.

Yeni bir sınıf politikası oluşturmaya dayanan daha geniş devrimci anti-kapitalist bir hareketin parçası olarak öğretmen yetiştirenlerin de bu mücadelede farklı grupların gereksinimlerinin yanı sıra çeşitli toplumsal ve politik çıkarlara karşı da dikkatli olmaları gerekir. Üstelik Marksist devrimci teori neoliberalizmin ekonomik politikaları altında mevcut toplumsal, ekonomik ve politik yapılanma bağlamında kendini yeniden keşfedebilecek kadar esnek de olmalıdır. Burada Marksist teori evrensel bir gerçek olarak değil bir yorumlama silahı olarak ortaya konmaktadır. Hiçbir teori uygulanmasının doğuracağı sonuçları önceden tam olarak bilemez ya da açıklayamaz ama yine de belirli kayıtların görünür ve anlaşılır olacağı açık bir kapı bırakabilir. Bu anlamda, Marksist teori baskı altındakilere kapitalist üretimi incelemeleri ve sorgulamaları için teorik bilgi sağlar. Bu noktada Marksist teori burjuva devletlerinin alaşağı edilmesini amaç edinen devrimci sosyalist uygulamalarla uğraşan organik aydınların çalışmaları aracılığıyla emekçi hegemonyayı daha da ileri taşımak için kullanılabilir.

“Seattle’daki Savaş” (Rikowski, baskıda) eğitimcilere önemli dersler verebilir. Örneğin; anti-kapitalist mücadelelerin, sürüncemede kalan politik faaliyetler süresince önemli ölçüde sınıf bilinci kazanan ve kendini yalnızca kendi içinde bir sınıf olarak değil aynı zamanda kendisi için de bir sınıf olarak gören örgütlenmiş bir devrimci sınıfı gerekli kıldığı durumlar olduğunun farkındayız. Ancak, antikapitalist mücadeleler, Seattle’daki Dünya Ticaret Örgütü karşıtları olayında olduğu gibi, Jim Hightower’ın “demokrasinin ani ve izinsiz isyanı” (Marshall’dan alıntılanmıştır, 2000) olarak dile getirdiği şekli de almaktadır. Yine sınıf mücadelesinin şirket sömürgeleştirmesine ve yaşamın metalaştırılmasına karşı münferit bireysel direnç eylemleri sergilediği durumlar da vardır. Genetiği değiştirilmiş ürünleri protesto eden Fransız çiftçi José Bova’nın traktörünü ülkenin güneyinde inşaat halindeki bir Mc Donald’s restoranından içeri sürmesi buna örnek olarak gösterilebilir. Bu çabaların hepsi tek tek önemlidir. Ancak, özelde bizim çabalarımız örgütlenmiş bir devrimci sınıf oluşturmak yönündedir. Bizler burada sömürünün toplumsal zemininin sınıf politikalarının ötesinde eriyip gittiği ihtimalini merkezsizleştirme ve yeniden eklemlleme girişimlerine karşı mücadele veriyoruz. Bu bakımdan, adalet, dayanışma ve işçi sınıfının savunulmasında uluslararası sermayenin hegemonyasını sorgulamak adına önemli özne ve aktörlere bu gücün verilebilmesi için küreselleşme kavramının yeniden oluşturulması gerekir. Bizler bireysel direnç eylemlerimizin reformculuk ya da ekonomizme yol açmasına ya da işçi sınıfı hareketinin anti-kapitalist mücadelesini ve “bunların devlet ile kapitalist sınıf üzerinde sürüncemede kalan, tüm toplumu hedef alan saldırısını” sona erdirmesine izin vermemeliyiz (Holst, baskıda).

Son olarak, toplumsal değişim tarihsel gereklilikle yerlerini alan yapılar tarafından kısmen sağlansa da bu yapıları aşmak önemli bir politik kurumun sürekli çalışmasını gerektirir. Ancak bu şekildeki ortak mücadeleyle bu kurumu çalıştırarak var olan tarihsel yapılar tarafından

oluşturulan toplumsal dönüşümün sınırları görünür hale getirilir ve nihayetinde üstün gelinebilir. Kurum derken hem entelektüel emeği hem de somut toplumsal pratikleri -kısacası eleştirel praksi- kastediyoruz. David McNally'nin (1993) sözcükleriyle ifade edecek olursak bu durum, "insanlara kendi tiyatrolarında hem 'yazar hem de oyuncu' muamelesi yapmayı" ve eylemlerini üretici güçlerin gelişmesi bağlamına oturtmayı gerektirir (s.153).

Bu makale, öğretmenlerin hem sınıf içinde hem de sınıf dışındaki alanlarda politik anlamda devrimci sınıf mücadelesi vermelerinin aslında ne kadar önemli olduğu üzerinde durmaktadır. Yeniden gündeme gelen ve ana hatları bir kez daha çizilen eleştirel pedagoji, devrimci mücadelenin çağdaş biçimlerinin yaratılması için bir çerçeve öne sürer -ki bu çerçevenin bazı temel özellikleri yukarıda anlatılmaya çalışılmıştır.

NOTLAR

1. Fransız sosyolog Pierre Bourdieu tarafından popülerleştirilen *kültürel sermaye* terimi "dil uygulamaları, değerler, giyim ve davranış tarzlarının yanı sıra konuşma, davranış ve sosyalleşme biçimleri" olarak tanımlanır (McLaren, 1997, s.193). McLaren'a göre:

Okullar ikincil sınıf [*subordinate class*] konumunda bulunan öğrencilerin kültürel sermayesinin değerini sistematik bir biçimde düşürür. Kültürel sermaye maddi sermayeyi yansıtır ve okulun değişim sistemine giren simgesel bir değer biçimi [*a form of symbolic currency*] olarak onun yerini alır. Bu nedenle, kültürel sermaye sosyal yapının ekonomik gücünün de simgesi niteliğindedir ve kapitalizmin çatısı altındaki toplumsal ilişkilerin yeniden üretiminde kendisi üretici bir güç halini alır. (s.193).

* Bu makalenin özgün metni *Journal of Teacher Education*'in Mart/Nisan 2001 tarihli Vol.52 No.2 cildinde "*Teaching against Globalization and New Imperialism: Toward A Revolutionary Pedagogy*" başlığıyla yayımlanmıştır.

** 1950'lerde The Mickey Mouse Club adlı televizyon programında rol alan çocuk gruplarına verilen ad. [ç.n.]

*** Paulo Freire (1921-1997). 1967'de yayımlanan ilk kitabı *Bir Özgürleşme Pratiği Olarak Eğitim*'in ardından 1970 yılında eğitim ve politik eylem teorisi açısından devrim niteliğinde bir çalışma olarak kabul edilen *Ezilenlerin Psikolojisi* adlı ikinci kitabını yayımlayan Brezilyalı eğitimci ve yazar. [ç.n.]

ÇEVİRİ

1. Nihat Koçyiğit (İzmir Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Öğretim Görevlisi)

e-mail: nihatkocyigit@gmail.com

2. Pınar Artar (İzmir Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu Öğretim Görevlisi)

e-mail: pinarsabuncu@hotmail.com

KAYNAKÇA

Allman, P., & Wallis, J. (1990). Praxis: Implications for 'really' radical education. *Studies in the Education of Adults*, 22(1), 14-30.

Azad, B. (2000). *Heroic struggle!-bitter defeat: Factors contributing to the dismantling of the socialist state in the USSR*. New York: International.

Bonacich, E., & Appelbaum, R. P. (2000). *Behind the label: Inequality in the Los Angeles apparel industry*. Berkeley: University of California Press.

- Borowski, J. (1999, August 21). Schools with a slant. *The New York Times*, p. A23.
- Cloud, D. L. (1994). "Socialism of the mind": The new age of post-Marxism. In H. W. Somins & M. Billig (Eds.), *After postmodernism: Reconstructing ideology critique* (pp. 222-251). London: Sage.
- Cole, M. (1998). Globalization, modernisation and competitiveness: A critique of the New Labour Project in Education. *International Studies in Sociology of Education*, 8, 315-332.
- Cole, M., & Hill, D. (1995). Games of despair and rhetorics of resistance: Postmodernism, education and reaction. *British Journal of Sociology of Education*, 16(2), 165-182.
- Cole, M., Hill, D., & Rikowski, G. (1997). Between postmodernism and nowhere: The predicament of the postmodernist. *British Journal of Educational Studies*, 45(2), 187-200.
- Collins, C. & Yeskel, F. (2000). *Economic apartheid in America: A primer on economic inequality and security*. New York: The New Press.
- Dinerstein, A. (1999). The violence of stability: Argentina in the 1990s. In M. Neary (Ed.), *Global humanization: Studies in the manufacture of labor* (pp. 47-76). London: Mansell.
- Fischman, G., & McLaren, P. (2000). Schooling for democracy: Towards a critical utopianism. *Contemporary Society*, 29(1), 168-179.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. New York: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A., Lankshear, C., McLaren, P., & Peters, M. (Eds.). (1996). *Counternarratives: Cultural studies and critical pedagogies in postmodern spaces*. New York: Routledge.
- Giroux, H. A., & McLaren, P. (1986). Teacher education and the politics of engagement: The case for democratic schooling. *Harvard Educational Review*, 56(3), 213-238.
- Gramsci, A. (1971). *Selections from the prison notebooks* (Ed. and Trans. by Q. Hoare & G. Nowell-Smith). London: Lawrence and Wishart.
- Hawkes, D. (1996). *Ideology*. London: Routledge.
- Holst, J. (in press). *Social movements, civil society and radical adult education*. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Imam, H. (1997). Global subjects: How did we get here? *Women in Action*, 3, 12-15.
- Kagarlitsky, B. (2000). *The return of radicalism: Reshaping the left institutions* (Trans. R. Clarke). London and Sterling, VA: Pluto Press.
- Kincheloe, J. (1998). *How do we tell the workers? The socioeconomic foundations of work and vocational education*. Boulder, CO: Westview Press.
- Knoblauch, C. H., & Brannon, L. (1993). *Critical literacy and the idea of literacy*. Portsmouth, NH: Boynton and Cook.

Lankshear, C., & McLaren, P. (Eds.). (1993). *Critical literacy: Politics, praxis, and the postmodern*. New York: State University of New York Press.

Lasn, K. (1999). *Culture jam: The uncooling of America*. New York: Eagle Brook.

Leonard, J. (2000). How a caged bird learns to sing: Or, my life at the *New York Times*, CBS and other pillars of the media establishment. *The Nation*, 270(25), 11-19.

Luxemburg, R. (1919). *The crisis in German social democracy: The Junius pamphlet*. New York: The Socialist Publication Society.

Marshall, S. (2000). Rattling the global corporate suites. *Political Affairs*, 79(1), 6-12.

McChesney, R. (1996). Is there any hope for cultural studies? *Monthly Review*, 47(10), 1-18.

McLaren, P. (1995). *Critical pedagogy and predatory culture: Oppositional politics in a postmodern era*. London: Routledge.

McLaren, P. (1997). *Revolutionary multiculturalism: Pedagogies of dissent for the new millennium*. Boulder, CO: Westview.

McLaren, P. (1998a). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundations of education* (3rd ed.). New York: Longman.

McLaren, P. (1998b). Revolutionary pedagogy in post-revolutionary times: Rethinking the political economy of critical education. *Educational Theory*, 48, 431-462.

McLaren, P. (2000). *Che Guevara, Paulo Freire, and the pedagogy of revolution*. Boulder, CO: Rowan and Littlefield.

McLaren, P., & Farahmandpur, R. (1999a). Critical multi-culturalism and globalization: Some implications for a politics of resistance. *Journal of Curriculum Theorizing*, 15(3), 27-46.

McLaren, P., & Farahmandpur, R. (1999b). Critical pedagogy, postmodernism, and the retreat from class: Towards a contraband pedagogy. *Theoria*, 93, 83-115.

McLaren, P., & Farahmandpur, R. (2000). Reconsidering Marx in post-Marxist times: Arequiem for postmodernism? *Educational Researcher*, 29(3), 25-33.

McLaren, P., & Fischman, G. (1998). Reclaiming hope: Teacher education and social justice in the age of globalization. *Teacher Education Quarterly*, 25(4), 125-133.

McLaren, P., Fischman, G., Serra, S., & Antelo, E. (1998). The specters of Gramsci: Revolutionary praxis and the committed intellectual. *Journal of Thought*, 33(3), 9-42.

McNally, D. (1993). *Against the market: Political economy, market socialism and the Marxist critique*. London: Verso.

Mészáros, I. (1989). *Marx's theory of alienation*. London: Merlin.

Niemark, M. K. (1999). If it's so important, why won't they pay for it? Public higher education at the turn of the century. *Monthly Review*, 51(5), 20-31.

Ovando, C. J., & McLaren, P. (Eds.). (2000). *The politics of multiculturalism: Students and teachers caught in the cross fire*. Boston: McGraw-Hill.

Parenti, M. (1994). *Land of idols: Political mythology in America*. New York: St. Martin's

Press.

Parenti, M. (1997). *Blackshirts & reds: Rational fascism & the overthrow of communism*. San Francisco: City Lights Books.

Peery, N. (1997). The birth of a modern proletariat. In J. Davis, T. Hirschl, & M. Stack (Eds.), *Cutting edge: Technology, information, capitalism and social revolution* (pp. 297- 302). London: Verso.

Perrucci, R., & Wyson, E. (1999). *The new class society*. Boulder, CO: Rowman & Littlefield.

Reed, A., Jr. (2000). *Class notes: Posing as politics and other thoughts on the American scene*. New York: New Press.

Rikowski, G. (in press). *The battle of Seattle*. London: Tufnell Press.

San Juan, E., Jr. (1992). *Racial formations/critical transformations: Articulations of power in ethnic and racial studies in the United States*. New Jersey and London: Humanities Press.

Sleeter, C., & McLaren, P. (Eds.). (1995). *Multicultural education, critical pedagogy, and the politics of difference*. New York: State University of New York Press.

Spring, J. (1998). *Education and the rise of the global economy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Teeple, G. (1995). *Globalization and the decline of social reform*. Toronto: Garmond Press.

Thompson, W. (1997). *The left in history: Revolution and reform in twentieth-century politics*. London: Pluto Press.

Vrana, D. (1998, September 7). Education's pied piper with a dark past. *Los Angeles Times*, p. A1.

Weinbaum, E. S. (1998). Education without paper: Teaching workers to build a labor movement. *Radical History Review*, 72, 68-77.

Witheyford, N. (1997). Cycles of circuits and struggles in high-technology capitalism. In J. Davis, T. Hirschil, & M. Stack (Eds.), *Cutting edge: Technology, information, capitalism and social revolution* (pp. 195-242). London: Verso.

Peter McLaren Los Angeles California Üniversitesi eğitim ve bilgi çalışmaları enstitüsünde profesör olarak çalışmaktadır. Kentsel eğitim bölümünde ders vermektedir. Eleştirel pedagoji, eleştirel etnografya, eleştirel edebiyat, eğitim sosyolojisi ve Marksist sosyal teori 35'den fazla kitaba yazar ve editör olarak katkıda bulunmuştur. En son kitabı Che Guevara, Paulo Freire ve Devrimin Pedagojisi'dir (2000, Rowman & Littlefield). Kitapları 13 dilde yayımlanmıştır.

Ramin Farahmandpur Los Angeles California Üniversitesi eğitim ve bilgi çalışmaları enstitüsü kentsel eğitim bölümünde doktora öğrencisidir. Küreselleşme, eleştirel pedagoji ve Marksist sosyal teori ilgi alanları arasındadır.

Endişelenmeyin! – Babalık rolünün yeni biçimleri

Prof.Dr.Thomas Johansson[1]

Çev: Aynur Özcan

ÖZET

Bu yazıda İsveçli babaların yeni baba ideali ve bugünkü baba kavramı ilişkileri araştırılmaktadır. Burada erkek egemenliğiyle ilgili günümüzdeki yaygın anlayışın yavaş yavaş değişmesi ele alınmaktadır. Son yıllarda babalık görevi ile ilgili tartışmalar ve belirlenen siyasi amaçlar bu konuda yeni kriterlerin oluşmasını sağlamıştır. İsveç'te birçok siyasi parti ve bazı önemli toplumsal aktörler yeni ve şefkatli baba imajını öne çıkarmıştır. Bu “yeni baba”yı yaratmak ve yaygınlaştırmak için bir dizi reform ve bilgilendirici strateji hayata geçirilmektedir. Bununla birlikte bugüne kadar bu amaçlar, kadın ve erkekler arasındaki dengede önemli herhangi bir değişikliği getirmemiştir. Kadınlar hala birinci dereceden bakım üstlenenlerdir. Bu döngüde kimi yavaş değişimleri gözlemlemek mümkün olsa da erkekler, tersine küçük çocuklarıyla az zaman geçirmektedir. Bu makale, “eşit” erkeklere, başka bir ifadeyle küçük çocuklarının sorumluluğunu eşit paylaşan erkeklere odaklanmaktadır. Derinlemesine görüşmelerle bu erkeklerin babalık görevini ele alışları üzerinde durulmaktadır. Sonuçlar belli erkek gruplarında, eşitliğe ve paylaşılan ebeveynliğe doğru bazı önemli değişimler olduğunu göstermektedir. Sınıfsal durum, meslek, kariyer ve hayata bakış açısı birlikte düşünülerek bir açıklama getirilmeye çalışılmaktadır.

Anahtar sözcükler: babalık görevi, yeni baba, eşitlik, erkek egemenliği, paylaşılan ebeveynlik ve kariyer.

Giriş

Kollarında bir bebeği tutan kaslı adam imajı, kolektif İsveç hafızasında hep babalık izninin sembolü olagelmıştır. Kıvrıkcık kızıl saç, sarkan pazuları ve sarı mavili tişörtü –İsveç bayrağının renkleri- ile halterci Leif Hoa Hoa Dahlgren, erkeklik, şefkatli olma ve milli kimlik algılarının birleştiği isimdir. O aynı zamanda Viking'in İsveç refah devletinde karşılığını bulan aile odaklı versiyonudur. Mesaj çok açıktır: erkeklik ile babalık izni arasında bir çelişki yoktur. Gerçek bir erkek, babalık izni alır!

Şimdilerde klasik haline gelen bu tablo, milli sosyal güvenlik ofisinin ilk düzenlediği babalık izni kampanyasının bir parçasıdır (Palme, 1972). Kampanya 1976'da başladı ve “Baba, babalık izninde” başlığıyla yürütüldü. Bunu bir dizi başka kampanya izledi. 1970'lerden bugüne kadar, İsveç Devlet Ofisleri, diğer ulusal otoriteler, sendikalar ve özel amaçlı örgütler babalık izni konusunda erkekleri ikna etmek için reklam, film, broşür, TV spotları, fotoğraf sergileri, radyo reklam müziği ve kişisel mektupları kullanmıştır. Bu kaynak zenginliği, İsveç'te babalık izninin politik bir proje olduğu konusunda yeterince fikir vermektedir. Kampanyalarda işlenen konu, erkeklerin nasıl hissetmesi, düşünmesi ve hareket etmesi gerektiği ile ilgili normatif değerlerdir- bunlar erkeklerin bir şekilde temas etmesi beklenen gerçeklerdir (Klinth, 2002, 2004, 2005).

1980'lerin başından bu yana gerçekleştirilen tutum araştırmaları, İsveçli erkeklerin ebeveyn izniyle ilgili olumlu tutum geliştirdiklerini göstermektedir. Bununla birlikte, ebeveyn izninin kullanımı ile ilgili istatistikler başka şeyler söylemektedir. 1980'lerin başında, izin kullanan erkeklerin sayısı makul biçimde % 5 oranında artmıştır. Bu rakam peyderpey artarak 2004 yılında erkekler, toplam izin zamanının %18,7'sini kullanır hale gelmişlerdir (SOU 2005:73).

Bu makalenin en çok ilgilendiği nokta, erkeklerin toplumsal bakışla kendi yaşadıkları gerçeklik arasındaki gerilimli alanda babalık görevini nasıl kurguladıklarıdır. [3] Bireysel olarak daha uzun süre izin alan erkeklerin, kendi babalık görevleri, ailelerine ve başkalarının tepkilerine karşı nasıl bir tutum geliştirdikleri ile ilgili az sayıda nitel çalışma bulunmaktadır (Dienhart 1998, Deutch 1999, Deutch & Saxon 1998, Chronholm 2001, 2004). Yapılan birçok çalışma, kendi bebeklerinin bakımları ile ilgili olumlu tutum içinde olan ve homojen özelliklere sahip orta-sınıf erkeklerini ele almaktadır. Bu çalışmalar, cinsiyet yönünden eşit ve modern olmaya önem veren ve dikkatli bir şekilde belirlenen bir grup erkeğe odaklanmaktadır. Bununla birlikte farklı sosyo-kültürel gruplara ait erkeklerin ne düşündüğü ve sorulara nasıl yanıt verebileceği ile ilgili çok az şey bilmekteyiz.[4] Bu çalışma, ebeveyn izin sürecini partneriyle eşit bir şekilde paylaşmaya karar veren erkekleri içeren amprik bulgulara dayanmaktadır. Ben özellikle bu erkeklerin, kariyer, eşitlik, cinsiyet meseleleri ve toplumda ailenin rolüne dair tutumları ile ilgileniyorum.

Erkeklik ve babalıkla ilgili araştırmalar

Babalık görevi ile ilgili yapılan birçok araştırma, erkek yokluğunun aile ve çocuklar için ne anlama geldiği ya da yeni ve ailesi ile ilgilenen baba tartışmasının genişlemesine odaklanmıştır. Bir dizi çalışmada, çocukların baba yokluğundan psikolojik ve sosyal olarak nasıl etkilendikleri sorunsalları üzerinde durulmuştur. Bazı çalışmalarda, baba evden uzaklaştığında çocuğun sağlığının olumsuz etkilendiği görülürken (Billier 1993, Popenoe 1996) bu alandaki sonuçların çoğunun çelişkili olduğunu belirtmekte fayda vardır (Simpson ve diğerleri, 1995, Johansson 2000). Çocuk psikolojisi ile ilgili yapılan araştırmaların çoğu erkeklerin küçük çocukların bakımını üstlenmelerini incelerken, bu araştırma; erkeklerin küçük çocuklarına bakabildiklerini ortaya koymakta olup söz konusu erken temasın uzun vadede çocukların bilişsel ve duygusal yetileri üzerinde olumlu etkiler yarattığı hipotezine odaklanmakta ve bunun ortaya çıkardığı rol biçimini tartışmaktadır (Lamb 1997, Bradshaw et al. 1999, Palkowitz 2002).

1990'lar boyunca babalarla ilgili araştırmalar, odaklanma ve içerik yönünden bazı değişimler geçirmiştir. Bu değişimlerin ilk ve en önemlisi, bu tür araştırmaların, artan eleştirel erkek çalışmaları ile daha açık bir şekilde ilişkilendirilir hale gelmiş olmasıdır (Connell 1995, Kimmel & Messner 1995, Lupton 1997, Johansson 2000). Aynı zamanda aile politikaları ile ilgili tartışmalarla da daha fazla bağ kurulmuştur. Araştırmacılar, babaların nasıl baba olduklarına odaklanmış başka bir deyişle babalık görevinin sosyal inşasını çalışmıştır. Bu çalışmada ortaya çıkan babalık imajları, karmaşıktır. Erkeklerin değiştiğine, çocuk ve evle ilgili daha fazla sorumluluk aldıklarına ilişkin, çok sayıda amprik çalışma bulunmaktadır (Johansson & Klinth 2006). Bununla birlikte istatistikler, aynı zamanda erkeklerin hala eve en çok ekmek getiren olduklarını, kadınlara göre daha az ev işi yapıp çocuklarıyla daha az zaman geçirdiklerini de göstermektedir (Plantin 2001).

İskandinav erkeklerinin aile ve ebeveynlikle ilgilerini araştıran son dönemki çalışmalar, erkeklerin aileye yönelik güçlü bir eğilim gösterdiklerini ortaya koymaktadır. Yapılan görüşmeler, erkeklerin şefkat dolu babalık modeline daha fazla yöneldiklerini göstermektedir. Ekmek getiren rolünü sürdürme talebinin azaldığı ve işin önceki kadar çok üstünde durulmadığı görülmüştür. Bir dizi araştırma, aynı zamanda kısmen yeni bir tür babalık görevinin ortaya çıktığına işaret etmektedir (Holter & Aarseth 1993, Hagström 1998, Plantin 2001). Bununla birlikte istatistikler çelişkili bir tablo ortaya koymaktadır. Buna göre, babalar aile gelirinin 2/3'ünü kazanmaktadır. Dahası erkekler tam zamanlı çalışmaya kadınlardan daha yatkın gözükmektedir.

Bugün araştırmacılar, cinsiyet eşitliğinin ve yeni babalık anlayışının gelişmesinin önündeki en önemli engelin, iş hayatının düzenlenme biçiminde yattığı konusunda birleşmektedir (Johansson & Kuosmanen 2003). Birçok ebeveyn, iş ve aile yaşamı arasında tercih yapmaya zorlanmaktadır. İsveç iş yerlerinin aile stratejileriyle ilgili çalışmalarında Hwang, Haas ve

Rissell (2000), iş yerlerinin yalnızca %3'ünün aktif yaklaşımlar geliştirdikleri ve çocuklu aileleri desteklediklerini ortaya koymaktadır (cf. Haas & Hwang 1999). Norveç'ten Brandth ve Kvande'nin (2003) yürüttüğü bir çalışma ise babalar sürece dahil olmak ve sorumluluk almak isteseler bile bu isteklerinin sık sık işverenlerin engellerine takıldığını göstermektedir.

Günümüzde İsveç erkekleri, ev işlerine giderek daha fazla katılmakta ancak çocuk ve evle ilgili birincil sorumluluk hala kadınlar tarafından yerine getirilmektedir (Plantin 2001, 2003). Erkeklerin eğilimi, geri kalan tüm yükü kadınlara bırakarak ebeveynliğin eğlenceli tarafında yer alma yönündedir. İşbölümü, hala kadınlar evin sorumluluğunu üstlenirken erkeklerin oyun, spor ve açık hava etkinliklerinden sorumlu olmaları şeklindedir. Bu geleneksel işbölümünü politik olarak değiştirmenin yolu, yeni ebeveynlik kimliklerini desteklemekten geçmektedir.

Bekkengen (2002, 2003) çocuk odaklı erkeklik ile cinsiyet yönünden eşitlikçi erkekleri ayırır. Bugün karşılaştığımız gelişmenin, erkeklerin evde çocuklarıyla olmaya dönük güçlü bir eğilime sahip olmaları ve daha şefkatli bir tutum içine girmeleri olduğunu dile getirir. Ancak yazara göre, bu durumun cinsiyet eşitliği anlamına geldiğini söylemek zordur. Bekkengen, olguların birbirinden ayrılması gerektiğini düşünür. Erkeklerin çocuğa yönelmelerinin altında erkekliğin radikal dönüşümünden çok, "iyi taraflardan" yararlanma düşüncesinin yattığı vurgulanmaktadır. Bununla birlikte Bekkengen'in çocuk- odaklı olma ile cinsiyet eşitliği ayrımı da sorgulanabilir. Erkeklerin çocuklarıyla ilgilenme konusundaki artan ilgiyi, belki de değişmiş ve daha eşitlikçi bir ebeveynliğe doğru yol alma şeklinde ve genellikle baskın erkeklik olarak ifade edilen kavramdaki değişimin işareti olarak yorumlanması gerekir (Plantin 2003, Johansson & Klinth 2006).

Baskın Erkeklik

Robert Connell'e göre (1995), erkekliği, erkek egemen bir konumlanışa sahip olan cinsiyet düzeniyle ilişkisi içinde kısmen farklılaştırmış ve ayırmıştır. Aynı zamanda sınıf ve statü boyutu, bu hiyerarşiyi etkilemekte ve karmaşık hale getirmektedir. Egemenlik kavramı ile erkeklik ve kadınlığın öneminin sürekli tartışmaya açık olduğu ve anlam kaymasına uğradıkları öne sürülmektedir. Sınırların nasıl çizileceğine bağlı olarak, bir iktidar mücadelesinin hep gündemde olduğu dile getirilmektedir. Pozisyonlar değişmekte ve cinsiyet yeniden tanımlanmaktadır. Bugün erkekler, kendilerini ev, ailenin ferdi ve çocuklardan uzak gördükleri, klasik kariyer erkekliği sorgulanmaktadır. Bunun yerine babalık ve çocuk bakımıyla ilgili yeni talepler dile getirilmektedir. Baskın erkeklik böylece yeniden tartışmaya açılmış olmaktadır.

Connell (1995) karmaşıklık ve itaat kavramlarını kullanarak erkeklerin birçok yönden erkek egemenliğe doğru nasıl sürüklendiklerini göstermektedir. Karmaşıklık, erkek egemenliğinin içinde yer alarak ve avantajlarından yararlanarak erkeklerin bu güçlü ilişkiyi egemenliğe dönüştürmelerini ifade etmektedir. Durumun karmaşıklığını ortaya koyabilmek için "görüşme" kavramını eklemek gerekir. Birçok erkeğin aslında konumlanışlarını değiştirmeye, örneğin; babalık görevinin modern bir biçimini geliştirmeye çalıştıkları gözlenmektedir. İtaat konumlanışı, yabancılaşmaya işaret etmekte olup insanca olmadığı düşünülmektedir. Homoseksüellik bir şekilde kadınsı bulunan erkekleri akla getirmektedir. Connell'in modeline iki tane daha konumlanış eklenebilir: "muhalif" ve "nostaljik konumlanış". "Muhaliflik"le eleştirelliğin baskın erkekliğe yöneltildiği ima edilmektedir (Johansson 2000). Erkek topluluklarında ve diğer eleştirel erkek örgütlerinde yapılan işin büyük bir kısmına burada yer verilebilir. "Nostaljik", geleneksel erkek ideallerinin savunulması anlamına gelmektedir. Erkekliğin sürekli tehdit altında olmadığı zamanlara bir geri dönüş isteği üzerinde durmaktadır.

Bu özel ampirik çalışmayla ilgili olması nedeniyle, çocuklarıyla ilgili sorumluluğu paylaşmaya karar veren erkekler arasında "muhalif erkeklik" kavramının ne ölçüde geçerli olduğunu

sormak yerinde olacaktır. Ya da egemen düzende değişimler açısından bu ayrıksı erkek grubunun kararları mı tartışılmalıdır?

Yöntem

Bu çalışma İsveç'in ikinci büyük kenti olan Göteborg'ta sonbaharın sonlarına doğru 2005 yılında gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın temel amacı, İsveç erkeklerinin neden küçük bir bölümünün ebeveynlik iznini eşit olarak paylaştıklarını araştırmaktır. Bu erkekler hangi yönlerden tanımlanabilir?

Görüşmeler için belirlenen on üç erkek, özellikle ebeveynlik iznini eşleriyle paylaşmayı tercih ettikleri için seçilmiştir. Görüşmecilerle Ulusal Sosyal Sigorta Ofisi'nin desteğiyle ilişki kurulmuştur. 70 kişiye mektup yollanmış ve içlerinden 13 kişi yanıtlayarak çalışmaya katılmaya istekli olduklarını belirtmiştir. Bu erkeklerle farklı farklı yerlerde (evde, işyerlerinde ya da araştırma ofisinde) 1,5 saat süren görüşmeler yapılmıştır. Görüşme esnasında elde edilen veriler bu erkeklerin sınıfsal kökenlerinin farklı olduğunu ortaya koymuştur. Görüşmecilerin yarısı üst orta sınıf (7), kalanı da ya işçi sınıfı (3) ya da alt orta sınıftadır (3). Görüşmecilerden iki tanesinin geçmişinde göçmenlik bulunurken tüm görüşmecilerin yaşları, 35 ile 50 arasındadır. Erkeklerin yarısı (daha genç olanlar) ilk defa baba olmuşken kalan yarısı da daha önceden bir ya da iki çocuk sahibidir.

Burada görüşme yapılan erkekler, İsveç erkekliğinin ve babalığının belli açılardan temsilcisi olarak görülebilir. İsveç toplumundaki büyük çoğunluğun aksine, bu toplam hatırı sayılır bir zaman dilimini evde küçük çocuklarıyla geçirmeyi tercih etmiştir. Bu durum onları oldukça ayrıksı kılmaktadır. Ancak bu nokta söz konusu erkeklerin, babalık ve aile yaşamını ilgilendiren önemli meselelerde ortak tutumlar içine girdikleri anlamına mı gelmektedir?

Görüşme verileri acil ve önemli konular olarak ikiye ayrılmıştır (Kvale 1996, Gee 2003). Bu makale dört ana konuyu ele almaktadır: ortak ebeveynlik için motive ediciler; kariyer konularına yaklaşım biçimleri; eşitlik ve cinsiyet konusundaki tartışmalarla ilgili algılar; aileyi ilgilendiren kararlara ilişkin devlet müdahalesine bakış. Bu konularla ilgili bir dizi ilginç yanıt ortaya çıkmıştır. Yapılan inceleme sonucunda söz konusu erkeklerin parçası oldukları ve ifade ettikleri farklı konumlanışların belirlenmesinin yanında, bu konumlanışları sınıf ve diğer değişkenlerle ilişkilendirme yolunda adım atılmıştır.

Sınıfsal kökende farklılığı yakalama çabalarına rağmen çalışmada, üst-orta sınıf erkekleri açık bir şekilde daha fazla temsil edilmiştir. Bununla birlikte, bebekleriyle evde kalmayı tercih etme eğiliminin bu grupta daha fazla olması dikkate alındığında, bu durumun aslında İsveç'teki bir gerçeği de yansıttığı söylenebilir. Örneklemin sınırları belirlenmiş ve araştırmaya dayalı bir çalışma olan bu incelemede, farklı sınıfsal konumlanışlara sahip görüşmecilerin sorulara nasıl yanıt verdikleri konusunda genelleme yapılmasından kaçınılmıştır. Bununla birlikte, egemen cinsiyetin ve sınıfsal ilişkilerin nasıl ilişkilendiğine de araştırma sonunda tartışılacaktır.

Bulgular

1970'lerden beri cinsiyet yönünden eşitlikçi erkek ve baba figürünü oluşturmak için büyük çabalar harcanmıştır. İlk başta bu çabalar, erkeklerin çocuklar ve evle ilgili sorumluluk almasını sağlamaya dönükken daha sonra odak değişmiş ve günümüzdeki tartışmalar ebeveynlik iznini anne-baba arasında eşit şekilde paylaşma olanağına kaymıştır. Aynı zamanda model de değişmiştir. Eskiden çocukların bakımıyla ilgili anneye destek olan baba modeli öne çıkartılırken bugün paylaşılan sorumluluğun önemine vurgu yapan model ön plandadır. Her iki ebeveyn de çalışmak ve çocuklarıyla ilgilenmek için eşit fırsatlara sahip olmuş ve devlet, bu yeni tip baba figürünü oluşturmak ve desteklemek amacıyla bir dizi kampanya başlatmıştır.

Babaların çocuklarıyla ilgilenmeleri, evde kalmaları ve bebeklerin bakımına yardım etmeleri gerektiği düşüncesi herkesin ortaklaştığı bir görüş olup genel kabul görmektedir. Kişinin bu

konuda kendisinin ne düşündüğünden bağımsız olarak cinsiyet yönünden eşit babalık fikrine uyum sağlaması önemlidir. Görüşme yapılan erkeklerin büyük bir kısmı olumlu görüş bildirmekle birlikte bu konulara büyük oranda dahil olduklarını bildirmişlerdir. Görüleceği gibi artık rasyonel, kariyer odaklı ve disiplinli olma yetmemektedir. Günümüzde erkeklerin aynı zamanda çocuk bakımında yer almaya, çocukla ilgilenmeye hazır olduklarını ve cinsiyet eşitliği idealini gerçekleştirmeye istekli olduklarını göstermeleri gerekmektedir.

Bu amprik çalışmada babalıkla ilgili tartışmanın dört farklı yönüne odaklanılmıştır. Görüşmeciler her ne kadar birçok ortaklığa sahip olsa da toplumsal konum, yaşam tarzları, düşünme biçimleri ve aile hakkındaki görüşleri açısından büyük farklılıklar göstermektedir. Çağdaş ve cinsiyet yönünden eşitlikçi bir babalık oluşturma sürecinde bu farklılıklara yakından bakılacaktır. Erkeklerin daha çok homojen bir grup olarak resmedildiği yerde, özelde bu makale baskın erkeklik kavramının yararlarını ve sorunlarını ortaya koymaya çalışmaktadır (Connell 1995).

Tartışmalar ve Düşünceler

Görüşmecilerin ebeveynlik iznini kullanıp evde kalma ve çocukların bakımını üstlenme ile ilgili kararları, çeşitli faktörlere dayanmaktadır. Kendilerine ailenin bu kararı nasıl aldığı sorulduğunda tüm erkekler, doğru şeyin evde kalma ve sorumluluğu yerine getirme olduğu konusunda hiçbir zaman şüphe duymadıklarını ifade etmiştir. Birçok yönden “bugünkü baba” olma kararı çatışma nedeni değil beklenen bir gelişme olarak karşılanmıştır. Erkekler ev işini ve ebeveynlikle ilgili görevleri büyük oranda paylaştıklarını belirtmiştir.[5]

Görüşmecilerin tamamına yakını ebeveynlik iznini kullanmanın çiftler arasında çok fazla tartışılan karmaşık bir mesele olmadığını ifade etmiştir. Her iki partner de sorumluluğu paylaşmanın en iyi çözüm olduğu konusunda az çok aynı fikirdedir. Görüşmecilerden bir kaç erkek bunun doğru şey olup olmadığını kendilerine hiç sormadıklarını ifade etmiştir. Kendi paylarına düşen izni kullanma onlar için yalnızca “doğal” olandır.

Gerçekten çok basitti. Sorumluluğu paylaşmak istedik. Bunun benim hayatımdaki temel değerlere uyduğunu hissediyorum. Gerçekten de öyle! Sorumluluğu paylaşmayı istiyorum. Bir çocuğunuz varsa tartışılacak bir şey kalmıyor (Mats, 35 yaşında, üst orta sınıftan).

Bununla birlikte katılımcıların kararlarının arkasındaki nedenler bir şekilde değişiklik göstermektedir. Bazı durumlarda kararı etkileyen şeyin ekonomik konular olduğu gözlenmiştir. Görüşmecilerin birkaçı, daha fazla para kazanan kadınla evli olduğu için bu durumun sürecini etkilemiştir.

Oldukça basitti, benim durumumu -ki eşim benden iki kat fazla kazanmaktadır- küçük çocuklarıyla evde kalmaya karar veren kadınlara benzetebilirsiniz (Anders, 46 yaşında, işçi sınıfından).

Görüşmeciler 35- 50 yaşları arasında belli kariyerlere ve istikrarlı sosyal ve maddi koşullara sahip kişilerdir. Erkeklerin bir kısmının çocukları yaşça daha büyümüş, fakat bu erkekler çocukları küçükken evde kalmayıp çalışarak kariyer sahibi olmuşlardır. Kariyer sahibi olmanın kendi ailelerinde “günümüz babası” olma şansının daha fazla etkilediğini ifade ederek çocukları ve aileleriyle vakit geçirme fırsatının öneminden bahsetmişlerdir. Buradaki örnekte, ikinci defa baba olduğunda karşısına çıkan “babalık yapma” şansını daha farklı kullanan yaşça daha büyük olan erkeğin görüşleri verilmiştir:

İlk çocuğum dünyaya geldiğinde gerçekten hastaydım. Bu yüzden bakımında fazla bulunamadım. Bu üzücüydü. /.../ ama şimdi ikizlerimiz var. Bu sefer gerçekten bakımlarında bulunmak ve “günümüz babası” olmak istedim. İlk çıkardıkları sestten hamileliğe ve çocukları doğumuna kadar geçen zaman fantastik bir süreçti (Per, 50 yaşında, alt orta sınıftan).

Görüşülen erkekler aile hayatı ve çocuklarıyla geçirdikleri zamanın önemli olduğunu belirten ifadelerle cinsiyet yönünden eşit İsveç erkeği resmini yansıtan bazı ortak özelliklere sahiptir. Ebeveynliğin yalnızca kadının işi olmadığını öne sürmektedirler. Anne-babalar cinsiyeti dikkate almadan iş yükünü paylaşıp çocuklarıyla birbirlerine oldukça benzer şekilde zaman geçirirken gelir ve toplumsal sınıf muhtemelen farklı şekilde devreye girmektedir. Bu yüzden örneğin Anders'in durumunda (yukarıdaki örnekte) sorumluluk paylaşma kararını eşinden daha az para kazanması etkilemektedir. Bu örnekte kadının çalışmasına izin verme ve erkeğin evde kalması akla daha yatkın görünmektedir. Söz konusu örnek, az önce bahsedilen paranın mevzubahis olmadığı Mat'ın durumuyla çelişir. Çiftlerin benzer maddi durumlara sahip olmaları halinde ise eşitlikle de ilgili diğer faktörler daha fazla söz konusu olmaktadır.

Kariyer ve hayat

En önemli bulgulardan biri bu erkeklerin meslek ve kariyer konularına dair tutum ve görüşleriyle ilgilidir. En yaygın yanıt, kariyerin hiç öneminin olmadığı şeklindedir. Bu tutumun arkasındaki nedenler farklılık göstermektedir. Böylece yüzeysel olarak bakıldığında tüm görüşmecilerin iş ve aileyi benzer şekilde ele aldıkları sanılabilir. Oysa yakından incelendiğinde daha karmaşık bir toplumsal ve psikolojik gerçeklik göze çarpmaktadır. Babanın ne tür bir işi olduğu önemlidir. Bazı örneklerde meslek, Kalle'nin durumunda olduğu gibi, daha çok zorunluluk olup özellikle bir mükafat anlamı taşımamaktadır:

Thomas: Kariyerin nasıl gidiyor?

Kalle: Önemli değil!

Thomas: Nasıl yani?

Kalle: Bir iş sahip olmak zorunda olduğun bir şey sadece, eğlenceli değil. %75 çalışıyorum ve bu yeterli. Ailem ve hobilerim için zamanım oluyor. Ve yeterince paramız var, memnunuz (Kalle, 37 yaşında, işçi sınıfından).

İş ve kariyer özel bir öneme sahip değilken erkeklerin çoğu aile yaşamı ve boş zaman gibi hayattaki başka şeylere daha çok değer biçmişlerdir. Bazı örneklerde görüşmeciler, zaten önceden çalışıp kariyer yapmıştı. Kariyer basamağından daha yukarı çıkmayı ve daha fazla para kazanmayı amaçlamak yerine, aile yaşamı ve çocukları daha önemli görmektedirler. Örneğin Mike, kariyerinden oldukça memnun, yeterince para kazanmakta ve ilk çocuğu dünyaya geldiğinde evde kalıp çocuğuyla bolca zaman geçirmek istemektedir.

Şimdi daha mutluyum kariyerim o kadar da önemli değil. Yirmi yıldır çalışıyorum. Bundan bıkmamama rağmen ailem şimdi benim için daha önemli (Mike, 37 yaşında, alt orta sınıftan)

Görüşmecilerin ebeveynlik iznini kullanmalarının bazı başka nedenleri de bulunmaktadır. Erkeklerin bir kısmı için kariyerleri hala önem taşıırken diğer taraftan iş yaşamında mola vermeye de ihtiyaç duymaktadırlar. Evde kalma fırsatı, onlara stres ve işin beklentilerinden uzaklaşmanın iyi bir yolu olarak görünmektedir. Stresli bir iş, yaş ve diğer faktörlerin yan yana gelmesi evde çocuklarla vakit geçirme kararını hızlandırmakta ve babalık görevi, iş ve kariyerle ilgili konularla baş etmek için iyi bir yol olarak görülmüş olmaktadır.

Thomas: Evde kalmaya karar verdiğinde durum neydi?

Tor: Yirmiye yakın kişinin çalıştığı küçük bir şirkette müdürdüm. /.../ ama eşim çocuğumuzla evdeyken benim de ara vermeyi düşünme şansım oldu. Yaz mevsimiydi ve eşim çalışmak istiyordu, hava da ılık ve güzeldi... Sekiz yıl boyunca aralıksız çalışmışım ve sonunda durup bunun üstüne düşünmek zorunda kalıyorsunuz (Tor, 42 yaşında, üst-orta sınıftan).

Tüm görüşmeciler, kariyer konularıyla iş ve aile yaşamı arasında benzer bir ilişki kurmuştur.

Ancak bu durum yaşama bakış açısının tercih edilme nedenleri, biraz farklılık göstermektedir. Bazı erkekler için iş hiç de önemli değilken diğerleri için oldukça önemlidir. Ama aynı zamanda mola vermek ve kariyer beklentilerini azaltmak da mümkündür. Bu erkeklerin büyük bir kısmı kendilerini ebeveynlik izni almaya teşvik eden mantıklı ve hatta iyi denebilecek işyerlerine ve patronlara sahiptirler. Ancak yapılan çalışmalarda evde kalmanın ardından kariyer olanaklarının azaldığına ilişkin olumsuz sonuçlar olduğu saptanmıştır (Haas & Hwang, 1999).

Eşitlik ve/ya cinsiyetin dönüştürülmesi

Çağdaş İsveç'te cinsiyet eşitliği ideolojisi, birçok açıdan hegemonik bir kavramdır. İsveçlilerin büyük bir kısmı, ev işlerini paylaşmanın önemli olduğu ve babaların sorumluluk alıp ebeveynliği paylaşmaları gerektiği fikride mutabıktır. Bununla birlikte bu durum, herkesin eşitlikten aynı şeyi anladığı ya da bu değerlerin İsveç toplumu tarafından tam olarak içselleştirildiği anlamına gelmemektedir. Cinsiyeti ilgilendiren çeşitli tartışmalar bulunmakla birlikte, birçok sıradan insan muhtemelen cinsiyet farklılıklarının büyük oranda toplumsal olduklarını bu yüzden de "yapılandırılmış" olduklarını ifade edecektir. Cinsiyetten konuşurken Kalle şöyle der:

Çoğu şeyin toplumsal kaynaklı olduğuna inanıyorum, farklılıklar filan da. Bununla birlikte dışarıda yürürken bebek arabasını ben sürüyorum ama onun romatizması olduğu için (Kalle, 37 yaşında, işçi sınıfından).

Bu durum onun feminizmi şu şekilde tanımlamasına da engel değildir:

Tam olarak bilmiyorum... Birçok kişinin bu konuyu çok fazla ciddiye aldığını düşünüyorum. Bunun sorun olmaması gerektiği fikrindeyim /.../ belli farklılıklar olduğunu biliyoruz ve bu kadar.

Görüşmeciler ev ve ebeveynlik yükünü paylaşmayı anlatırken bazı görevlerin cinsiyete bağlı kaldığını ve kimi erkeklerin daha radikal feminist duruşlar olarak gördükleri noktalara eleştirel yaklaşıtlarını ifade etmişlerdir. Arne bunu şöyle etmektedir:

İlişkimizin çok eşit bir ilişki olduğuna inanıyorum. Bulaşığı ben yıkıyorum o da temizliği yapıyor ve ben yemek yapıyorum bundan oldukça memnunuz. Eşitlik yalnızca yapılması gereken işler listesi demek değil /.../ erkek olmak isteyen kadınlar kadar patolojik bir şey yok (Arne, 39 yaşında, üst-orta sınıftan).

Bununla birlikte birçok görüşmeci, cinsiyetle ilgili sosyal yapılandırmacı teoriye bağlı kalmış gibi görünmektedir. Bu görüşmeciler için cinsiyet farklılıkları, doğal görünmemekten daha çok toplumsal ve tarihi nedenlere bağlanmaktadır. Cinsiyetten konuşurken Anton şöyle der:

Bununla doğduğumuza inanmıyorum... Cinsiyetin genetik olduğuna da ama belli ki kimi kısıtlar var aynı zamanda olasılıklar da. Doğru fırsatlar verildiğinde bir oğlan da bir kız kadar iyi bir şekilde çocuklara bakabilir. Bu daha çok deneyimle ilgili bir şey (Anton, 36 yaşında, alt-orta sınıftan).

Çoğu erkek kendilerini bir tür olarak, toplumsal ve tarihsel yaklaşımı cinsiyete uyarlayarak tarif etmektedir. Ancak cinsiyeti daha biyolojik yönden ele alanlar da vardır. Erkeklerin birçoğu cinsiyet eşitliğine olumlu yaklaşırken, cinsiyet konusundaki farkındalık oranı çok farklılık göstermektedir. Bazı erkekler erkekliğe tepkili yaklaşımlarına rağmen bunların birçoğu böylesi eleştirel bir konumlanış içinde değildir. Eşitliği savunmak, aile hayatının her alanında devrim istemekle aynı anlama gelmemektedir.

Kolektif ya da bireysel kararlar?

Babaları çocuklarıyla evde kalmaya cesaretlendirecek devlet politikalarından bahsederken

erkek katılımcıların düşünceleri birbirinden farklılık göstermektedir. Birçoğu devletin güçlü maddi destekler kullanarak erkekleri evde kalmaları için cesaretlendirmesi gerektiğine inanıyorken devlet müdahalesi ile ilgili bir ikirciklik de söz konusudur, örneğin:

Ara sıra normal olduğunu düşünüyorum. Birçok kişi önce paranın geldiğine inanmaktadır. Bazı ebeveynlerin paranın çocuklarından önemli olduğunu düşünmelerini aklım almıyor (Peter, 40 yaşında, işçi sınıfından).

Bununla birlikte özellikle üst-orta sınıftan olan görüşmeciler için devletin ailenin iç işlerine müdahalesini daha sorunlu görmektedirler. Bu görüşmelerde devlet, sürekli insanların hayatına karışan, kontrol etmeye ve yönlendirmeye çalışan “büyük kardeş” olarak anılmıştır. Bu bakış, belirgin bir politik duruşa da işaret etmektedir: bireyin özgürlüğünü savunma ve sosyal demokrat refah politikalarına karşı gelmektedir.

Ben bunun karşısındayım! Her ailenin kendisinin karar verip sorumluluğu üstlenmesinden yanayım. Örneğin devlet, insanlar için iyi ekonomik koşullar yaratırsa aileler tek bir maaşla geçinebilir. /.../ İsveç’te sistem her şeyi hazırlıyor hep bir başkası sizin bildiğinizden daha iyisini biliyor (Tor, 42 yaşında, üst-orta sınıftan).

Buna karşın bazı görüşmeciler ise devletin, kadınların ev ve aileyle ilgili bakımı üstlenirken erkeklerin işe ve kariyere odaklanma zorunluluğunu kaldırmak üzere aileyi etkilemesi ve yönlendirmesini gerekli bulmaktadırlar.

Devletin ve politik sistemin daha tutarlı olmasını isterdim. Hadi yarı yarıya paylaşılm (ebeveynlik sigortası) /.../ (Jonathan, 36 yaşında, üst-orta sınıftan).

Devletle ilgili meselelere baktığımızda, ebeveynlik sigortası için kota sistemleri konusunda babalar arasında açık bir politik ayrım olduğu görülmektedir. Daha liberal bir görüşe göre erkeklerin ve ailelerin kendi kararlarını almalarına izin verilmeli; buna karşın ebeveynlik izni ile ilgili kota sistemlerinin ve devlet müdahalesinin gerekli ve iyi bir şey olduğunu savunan daha solda duran, refah odaklı bir çizgi bulunmaktadır. Per, şu açıklamayı yapmaktadır:

Ekonomik sistemin kuralları hakim olsa çocuklarla ilgilenecek adam kalmazdı. Erkekler yalnızca bir şeyler üretip piyasada birbirleriyle rekabet edip dururdu. Bu yüzden bir tür devlet kontrolüne ihtiyacımız var. Kapitalist sistemin en kötü sonuçlarını gözden geçirecek bir mekanizmaya. (Per, 50 yaşında, alt-orta sınıftan).

Sonuçlar

Evde kalma ve ebeveynlik izni kullanma kararı, bu erkeklerin hayatında önemli bir konu gibi görülmemektedir. Ebeveynlik bakımını paylaşmaya nasıl karar verdiklerini anlatmaları istenildiğinde şaşırılmış görünürken aynı zamanda *hiçbir zaman bir endişe belirtiside yoktu: evde kalma bir tercih değildi* diye yanıt verdiler. Birçok durumda ekonomik gelir özellikle üst orta sınıf için bir sorun olarak görülmemekte, sözü bile edilmemektedir. Çiftlerin çoğu benzer meslek ve maddi konumlara sahip olduğu için evde kimin kaldığından bağımsız olarak aile bütçesi pek de fazla etkilenmemektedir. Görüşmeciler birçok kişi için paranın önemli olabileceğinin farkında olmalarına rağmen başka motive edici şeylerin üzerinde durmaktadır. Küçük çocuklarla evde kalmak ve yaşam kalitesini yükseltmek maddi konulardan daha önemlidir.

Feminizme karşı tutumlar, cinsiyet eşitliği ile ilgili tartışmalar ve aile yaşamını ilgilendiren kararlarda devlet müdahalesine ilişkin tartışmalarda erkeklerin kararını etkileyen faktörler arasında benzerlik olmasına rağmen ayrıldıkları birçok nokta da söz konusudur. Bir yandan feminizm deyince olumsuz bir şey anlayan ve devletin aile yaşamına müdahil olmasını tehdit olarak gören erkekler söz konusuken diğer yandan cinsiyet yönünden eşitlikçi aileler kurmaya çalışan İsveç devletini destekleyen ve cinsiyet ile kimlik meselesine oldukça radikal bir bakışın

temsilcisi olan erkekler de söz konusudur. Ayrım çizgisi büyük olasılıkla üst-orta sınıfın içinde bir yerlerde bulunabilir. Teknik ya da ekonomiyle ilgili sektörlerde çalışan ve daha iyi bir maaşa sahip olan görüşmeciler, genelde feminizme ve devlet müdahalesine karşı daha olumsuz bir tutuma sahip görünmektedir. Öte yandan mimarlar, araştırmacılar ve hizmet sektöründe çalışanların daha olumlu baktıkları görüşme bulgularına göre söylenebilir.

Bu çalışmada görüşme yapılan erkekler, farklı sınıfsal kökenlere sahip olmalarına rağmen hepsi de yaratıcılık gerektiren iş kollarında çalışmaktadır (özellikle de işçi sınıfından birkaç istisna dışında). Eşit ve “günümüz baba”yı yaratmayla ilgili açıklamalardan biri Richard Florida’nın (2001) *yaratıcı sınıf* dediği grupta bulunabilir. Florida’ya göre bu, çağdaş Batı toplumların sınıfsal yapısında giderek genişleyen bir bölmedir. Yaratıcı sınıf, “eski” sosyo-ekonomik terimlerle tanımlanmayıp daha çok görüntü ve bilinç endüstrisiyle bağlantılı olarak profesyonel statü ve getirdikleriyle beraber ele alınmaktadır. Bu mesleklerin birçoğunda, maddiyat ötesi ve yaratıcı yaşam tarzlarını geliştirmeye olumlu bakılmaktadır. Çocuklarla evde kalmak da bir tür hoş insani beceriler geliştirmenin yolu olarak görülebilmektedir.

Bazı erkeklerin küçük çocuklarıyla hatırı sayılır bir zaman dilimini geçirmeyi neden tercih ettikleri ile ilgili açıklamayı bilimsel olarak tanımlamak kolay değildir. Bununla ilgili olarak toplumsal sınıf, statü, değerler, politik görüşler vb. faktörlerin bir araya gelerek birbirine karıştığı düşünülebilir. Doğal olarak bu durum baskın erkeklik imajı ilgili düşünceleri etkileyebilir. Üst-orta sınıftan erkekler hayati değerler, çocuklar, bakım ve insan sermayesi ile ilgili kararlar almada bir güç olduklarında ne düşüneceğiz? Ekonomik gücün çeşitli fırsatlar yaratması bazı erkeklerin evde kalıp çocuk bakarken diğerlerinin kalmadığının nedenleri açıklanacaksa daha açıklayıcı faktörlerin tanımlanması gerekmektedir. Sadece Ekonomik güç açık bir şekilde önem arz etmektedir şeklinde bir açıklama oldukça zayıf kalmaktadır. Burada Richard Florida’nın yaratıcı sınıf teorisi yeni bir bakış açısı sunabilir Genellikle kontrol, disiplin, güç, maddi değerler vb. ile tanımlanan sert baskın erkeklikten (Connell, 1995, Kimmel & Messner 1995) daha insancıl ve cinsiyetçi yönden eşitlikçi erkeklik ile yapısal bir konumlanışa doğru kayma olduğunu söylenebilir. Böylesi bir kayma, araştırmacıları muhtemelen kavramsal çerçeveyi benimsemeye zorlayacak ve cinsiyet, güç ile erkekliği nasıl analiz ve teorize etme gerektiği konusunda yeni fikirlere götürecektir.

Connell’in baskın erkeklik teorisini dinamik özelliklerini öne çıkaran bir teorik model de önerilebilir. Farklı erkeklik konumlanışlarını ya da baskın erkekliğin genelde çelişkili yanlarını daha dikkatli bir şekilde araştırarak da yapılabilir. Bu çalışmaya göre, Connell hegemonya-karmaşıklık kavram çiftine doğrudan olmaksızın cinsiyet örüntülerindeki gerçek değişimleri gözden kaçırmaktadır (Akt. Seidler, 2006). Toplumsal sınıf yapılarındaki belli değişimlerin baskın erkeklikteki değişimlere katkı sunduğu araştırma sonucunda görülmektedir. Geleneksel erkek hegemonyasına yönelik eleştiriler –ki bunlarda feminist hareketler ve muhalif erkeklik önemli rol oynamıştır- yavaş olmakla birlikte güçle ilgili yeni örüntüler ile birlikte cinsiyetin de dönüşerek çoklu cinsiyet konumlanışlarının ortaya çıkmasını sağlamaktadır.

Referanslar

Bekkengen, L. (2002) Man får välja – om föräldraskap och föräldraledighet i arbetsliv och samhälle. Malmö: Liber.

Bekkengen, L. (2003) ”Föräldralediga män och barnorienterad maskulinitet”, i Manlighetens många ansikten – fäder, feminister, frisörer och andra män. Thomas Johansson och Jari Kousmanen (eds.), Malmö: Liber.

Billier, H.B. (1993) Fathers and Families. Paternal Factors in Child Development. London: Auburn House.

Bradshaw, J; Stimson, C; Skinner, C and Williams, J (1999) Absent Fathers? New York: Routledge.

Brandth, B, Kvande, E. (2003) Fleksible fedre. Oslo: Universitetsforlaget.

Chronholm, A. (2004) Föräldraledig pappa. Mäns erfarenheter av delad föräldraledighet. Göteborg University: Department of Sociology.

Connell, R.W. (1995) Masculinities. Cambridge: Polity Press.

Cronholm, A. (2002) "Which Fathers use their rights? Swedish Fathers who take Parental Leave. Community, Work & Family, vol 5, no 3.

Deutch, F.M. & Saxon, S.E. (1998) "The double standard of praise and criticism for mothers and fathers". Psychology of Women Quarterly, 22: 665-683.

Deutch, F.M. (1999) Having it all. How equally shared parenting works. Cambridge/Massachusetts: Harvard University Press.

Dienhart, A. (1998) Reshaping Fatherhood. The social construction of shared parenting. Thousands Oaks: SAGE.

Florida, Richard (2001) The rise of the Creative Class and how it It's Transforming Work. Leisure, Community and Everyday Life. New York.

Gee, J.P. (2003) An Introduction to Discourse Analysis. Theory and Method. London: Routledge.

Haas, L. & Hwang, P. (1999) "Company Culture and men's Usage of Family Leave benefits in Sweden. Family Relations, 44:28-36.

Hagström, C. (1998) Man är inte far, man blir far. Lund: Akademilitteratur,.

Holter, Ø & Aarseth, H. (1993) Mäns livssammanhang. Stockholm. Bonniers.

Johansson, T. & Klinth, R. (2006) "Caring Fathers. The Ideology of gender Equality and Masculine Positions". Men and Masculinities, ACCEPTED.

Johansson, T. (2000) Det första könet? Mansforskning som reflexiv praktik. Lund: Studentlitteratur.

Johansson, T. (2003) "Fathers – The Solution or Part of the Problem? Single Mothers, their sons and Social Work. I Ervö, S and Johansson, T. (eds.) Among Men. Moulding Masculinities, Volume 1. Aldershot: Ashgate.

Johansson, T. och Kuosmanen, J. (2003) (eds.). Manlighetens många ansikten. Lund: Liber.

Kimmel, M. and Messner, M.A (1995) Men's Lives. Third Edition. Boston: Allyn & Bacon.

Klinth, R. (2002) Göra pappa med barn – Den svenska pappapolitiken 1960-95. Umeå: Borea förlag.

Klinth, R. (2003) "Män gör jämställdhet – eller kan en man vara feminist?", i Manlighetens många ansikten – fäder, feminister, frisörer och andra män. Malmö: Liber.

Klinth, R. (2004) "Att kvotera eller inte", I Vems valfrihet? Debattbok om en delad föräldraförsäkring. Ulrika Lorentzi (ed.), Stockholm: Agora och HTF.

Klinth, R. (2005) "Pappaledighet som jämställdhetsprojekt – om den svenska

pappaledighetens politiska historia”, i SOU 2005:66. Stockholm: Fritzes.

Kvale, S. (1996) Interviews. London: Routledge.

Lamb, M.E. (eds.) (1997) The Role of the Father in Child Development. New York: Wiley & Sons.

Lupton, D. and Barclay, L. (1997) Constructing fatherhood. Discourses and experiences. London: SAGE.

Palme, O. (1972) ”The Emancipation of Man”, Journal of Social Issues, no 2.

Plantin, L. (2001) Män, familjeliv och föräldraskap. Umeå: Boréa.

Plantin, L. (2003) ”Det ’nya faderskapet’ – ett faderskap för alla? Om kön, klass och faderskap”. I Johansson, T. och Kuosmanen, J. (eds.). Manlighetens många ansikten. Lund: LIBER.

Popenoe, D. (1996) Life Without Fathers. Compelling New Evidence that Fatherhood and marriage are indispensable for the good of children and society. New York: Martin

Seidler, V. J. (2006) Transforming Masculinities. Men, Culture, Bodies, Power, Sex and Love. London: Routledge.

Simpson, B, McCarthy, P and Walker, J (1995) Being there: Fathers after Divorce. An Exploration of Post-Divorce Fathering. Newcastle: Relate Centre for Family Studies.

SOU (2005: 73) Reformerad föräldraförsäkring – Kärlek, omvårdnad, trygghet. Stockholm: Fritzes.

[1] Göteborg Üniversitesi Eğitim Fakültesi

[2] İsveç ebeveynlik sigortası, bebeklerinin bakımını üstlenmeleri için ebeveynlere, 390 gününün tamamının ekonomik olarak karşılandığı 480 günlük izin vermektedir. İki ay ise yalnızca bir ebeveyne ayrılmaktadır (genellikle babalar).

[3] Burada ele alınan çalışma, cinsiyet eşitliği ve erkeklerin kendi tepkileri ile her gün yaşanan tecrübelerin daha geniş bir politik perspektifle kesiştiği noktada, cinsiyet yönünden eşit ve şefkatli erkeğin nasıl konumlandığını araştırmayı hedefleyen daha büyük bir araştırma projesinin parçasıdır. Proje, İsveç İş Hayatı ve Toplumsal Araştırmalar Konseyi tarafından desteklenmektedir (FAS).

[4] Ebeveynlik iznini iki aydan fazla kullanan İsveç erkeklerinin büyük bir kısmının orta sınıftan olduğu söylenebilir (Johansson ve Klinth 2006).

[5] Bunu göstermek için hem babalar hem de kadın partnerleriyle üç görüşme gerçekleştirdim. Bu görüşmeler, evle ilgili görevlerin paylaşılmasıyla ilgili tanımlamalarla çok uyumluydu.

‘Okula Karşı- Eğitim ve Toplumsal Sınıf’

Stanley Aronowitz *Social Text* 79, Cilt 22, Sayı 2, Yaz 2004, ss. 13-35.

İngiliceden çeviren: Funda Karapehlivan Şenel

Amerikan eğitiminin krizi, bir yandan ilerici eğitimin iflasını haber verirken, öte yandan çok

büyük bir soruna işaret eder, çünkü bu kriz, kitle toplumu koşullarının bir sonucu olarak doğmuş ve onun taleplerine bir yanıt olarak ortaya çıkmıştır.

– Hannah Arendt, “Eğitimde Kriz”

Yeni yüzyılın başında başka hiçbir Amerikan kurumuna, gençleri ve anne-babalarını modernist rejime sokmada devlet okullarına verildiği kadar büyük rol verilmemiştir. Çocukları ve gençleri toplumsal düzene karşı aşağıdaki ikili sorumluluklarına hazırlamak için sıradan okullara şu görevler yüklenmiştir: vatandaşlık ve daha da önemlisi çalışmak için öğrenme. Bir yandan, eski müfredata göre demokratik, laik bir toplumda vatandaşlık yolunda okulların Aydınlanmanın değerlerini, özellikle edebiyat ve bilimi aktarmaları beklenir. Öte yandan, öğrenciler çalışmanın kurtarıcı değeri üzerine gevşek ama kesin bir vurgu, ailenin önemi ve elbette kişinin ülkesine sevgi ve bağlılık duyması yoluyla çalışma yaşamı için hazırlanmalıdır. Aydınlanmanın vatandaşlık anlayışına gelince, öğrencilerin gerçekte olmasa da hiç değilse bağımsız, eleştirel düşünme yolunda yüreklendirildikleri varsayılır.

Ancak okul eğitiminin sosyalleştirme işlevleri, bunların karşısı düşünceye hizmet etmektedir: işçi sınıfı ile profesyonellerin ve orta sınıfın çocukları çağdaş toplumun endüstriyel ve teknolojik zorunluluklarına göre biçimlendirilmektedir. Öğrenciler, bilimi ve matematiği, mitten ve dinsel inanıştan özgürleştirecek bir söylem olarak değil, fakat ustalığı öğrencilerin mantıksal kapasitelerini geliştirdiği varsayılan bir algoritmalar dizisi olarak ya da beklenen akademik gerekleri yerine getirme dışında bir amaç güdülmeden öğrenirler. Çoğu yerde sosyal bilgiler, toplumsal örgütlenmenin otoriter ve demokratik biçimleri arasındaki farkları ya da özellikle eleştiri ve yenileme gibi demokratik değerleri vurgulamaz, bunun yerine yaşamın sürdürülmesi için çok az önemi olan bilgi kırıntıları sunar. Çoğu öğrenci okulu kendinin ve toplumun bir dizi heyecanlı keşfi olarak yaşamaz, aksine okula katlanır. Bazı öğrencilerin öykünün gücünden aldıkları esinle, John Dewey’in deyişiyle, deneyimlerini “yeniden yapılandırmaları” dünya edebiyatının öğretilip ve öğrenilmesini belki de bu kuralın kısmi bir istisnası yapar.[i]

Bu ulu görevlerin yüklenmesiyle Birleşik Devletler’de devlet eğitimini süregelen bir kriz içine sokan mali zorunluluk ve misyon değişikliği üst üste geldi. Bazıları için temel sorun, okulların genel entellektüel kültürü en yetenekli öğrencilere bile aktarmakta başarılı olup olmadığıdır. Bu eleştiriye göre tehlikede olan, Amerika’nın küresel bir uygarlık modeli olarak kaderi, özellikle de demokratik kurumlarının durumu ve son tahlilde bu kurumları korumakla sorumlu olan vatandaşlarıdır. Şüphesiz, “küresel modelin”, okulların amansız anti-entellektüel eğilimi ve en isyankar öğrencileri, özellikle ortaöğretim olmak üzere, fiili olarak okuldan atan acımasız rejim tarafından yerine getirildiğini ileri sürebiliriz. Hannah Arendt bu yolda “dünyayı” ve çocuklarımızı belli başlı kültürel gelenekleri aktarabilen bir eğitim sistemi tasarlamaya yetecek düzeyde sevip sevmediğimizi soracak kadar ileri gider. Başka eleştirmenler, okulların, ister Siyah, ister Latin kökenli ya da Beyaz olsun, işçi sınıfından gelen öğrencilere iyi işler için eşit fırsat yaratma sözünü yerine getirmekte başarısız olduğundan yakınır. Okullar, eğitimin içeriğini görmezden gelerek, bilerek ya da bilmeyerek eğitimin sınıfsal yanlılığını pekiştirmektedirler. Okulların hem amaçları hem de dayandıkları düşünülen eğitim felsefeleri bakımından bu iki konumu zorunlu olarak birbiriyle çelişkili olmayabilir; fakat bunların eşzamanlı dile getirilişleri, aşağıda tartışılacak istisnalar dışında, karşı çıkışlara neredeyse hiç fırsat vermeyen Amerikan işyerinde önemli ölçüde gerilim yaratmaktadır. Bireysel ya da kolektif girişim yönetimce kabul edilmez. Hem malların hem de simgelerin üretim alanlarını içinde barındıran şirket fabrikası belki de ülkenin en otoriter kurumudur. Fakat herhangi bir makul demokratik vatandaşlık anlayışı bilgiyi propagandadan ayırt edebilen, çelişen iddialar ve programlar arasından seçim yapma yetisine sahip ve yönetime aktif olarak katılabilecek bireyler gerektirir. Ama siyasi sistem oy verme ritüeli dışında vatandaşın aktif katılımı için çok az fırsat sunmaktadır.[ii]

Okulların neden ve nasıl başarısız olduğunu saptamanın yolu yöntemi üzerinde bile görüş

birliğine ulaşamadığı görülmüştür. Kitle eğitimi çağdaş işyerine hazırlayan bir staj biçimi olarak görenlere göre sorunun kaynağı, otorite krizinde, özellikle okul otoritesinin krizinde bulunabilir. Bu düşünceyi paylaşan eğitim analistlerinin bazılarının az sayıda öğrenci için sınırlı sayıda alanda eleştirel düşünceyi vurgulayan bir müfredattan yana olması, 21. yüzyılın başından beri egemen olan eğitim eğilimleriyle tutarlılık gösterir. Otoritenin yeniden kurulması adına, muhafazakar eğitim politikaları, okulları hem söylemde hem de pratikte sözde çocuk merkezli müfredatı ve pedagojiyi terk etmeye zorladılar; bunların yerine okulların, yalnızca çocukları standartlaştırılmış testlerden geçmelerinden ve belli düzeyde okul bilgisine sahip olmalarından – bunları yapmayanların cezası sınıfta bırakma ya da okuldan atılma olan – sorumlu tutmakla kalmayan, aynı zamanda yöneticilere ve öğretmenlere performansla dayalı ölçütler getiren önlemleri benimsenmelerine neden oldu. Örneğin New York'ta okullardan sorumlu yönetici, okul müdürleri için “karneler” oluşturdu ve okulları test sınavlarında belirlenen standartlara ulaşamayanları işten atmakla tehdit etti. Bu testler eleştirel düşüncenin anti-tezidir. Bunların asıl amacı, öğrencilerin bilgiyi emme ve kusma becerilerini ve problemleri verilen algoritmalara göre çözüme yeteneklerini ölçmektir.

Diğer tarafta ilericiler – John Dewey'in eğitim felsefesini geçmişin çok ciddi bir şekilde çalışılmasına gerek olmadığı şeklinde yanlış yorumlayanlar – kitle eğitim müfredatının giderek mesleki eğitime dönüşmesine ve içinin boşaltılmasına çok az direniş gösterdiler. Bu kimseler aslında, tarihsel olarak müfredatın daha az biçimsel olmasından, gerekliliklerin azaltılmasından ve değerini kaybetmiş bir görüş olan çocukların en iyi “yaparak” öğrendiği argümanına dayanarak ortaöğretim öğrencileri için pratiğe dayalı ve iş odaklı programların teşvik edilmesinden yanaydılar. İçeriğin sulandırılması ve yazmaya verilen önemin azalmasıyla sonuçlanan müfredatın bozulması, çoğu zaman disiplinlerarasılık ölçütü üzerine dayandırıldı. Hem zengin hem de yoksul yerleşim bölgelerindeki çoğu Amerikan ortaöğretim öğrencisi, kitap eleştirisi ya da özgeçmişsel deneme uzunluğunda kısa yazılar yazabilirler; ancak çoğu, herhangi bir araştırma yapmadan ya da hatırı sayılır uzunlukta bir yazı yazmadan mezun olur. Dahası, 1960'ların sonundan bu yana, tarih derslerini öğrencilerin yaşamıyla daha “ilintili” yapma girişiminin sonucu olarak, öğrenciler tarihleri ezberlemek zorunda bırakılmadıklarından dolayı, tarihsel olayların öyküsünü öğrenciler bile genellikle bunları özgül zamandizinsel bağlamları içine oturtamaz hale geldiler. Benzer bir şekilde, ekonomi birçok okulda okutulmaz oldu ya da genel sosyal bilgilerin bir ünitesi olarak öğretilmeye başlandı. Ve felsefe, eğer öğretiliyorsa, “değerlerin açıklanması biçiminde”, öğrencilerin kendi değerlerini keşfetmelerine ve gözden geçirmelerine yardımcı olunan bir çeşit etik dersi olarak anlaşıldı.

Yüzyıldan fazladır devam eden evrensel okul eğitiminden sonra eğitim ile toplumsal sınıf arasındaki ilişkinin bir kez daha ön plana çıkarılması, Amerikan eğitiminin içinde bulunduğu krizin bir başka sinyalidir. Entellektüel bilgiyi somut bir talep olarak desteklemekte hiçbir zaman güçlü olmayan Sol eğitim çevreleri ilercici eğitim felsefesinin can alıcı bir ilkesine sıkıca sarılırlar: Bu, eşitlikçilik bayrağı altında, eğitime erişim olanaklarının eşitlenmesiyle, bu olanakların gerçek bir eğitimle ne ilişkisi olduğu sorgulanmaksızın, sınıf farklılıklarının aşılabileceği düşüncesidir. Bu erişim sorunu, yükseköğretim tartışmalarında 1970'lerin başından beri ağır basmıştır; kupon sistemini ve özel okulların ve belediye okullarının kamusal finansmanının diğer biçimlerini savunan mufazakarlar bile öğretimin özelleştirilmesini bu erişim argümanına dayandırmışlardır.

Okul eğitiminin yapısı toplumun sınıf sistemini zaten içinde barındırır ve bu nedenle erişim tartışması yersizdir. Bir okula girmek her zaman o sınıf sistemine yerleşmeyi gerektirir. Bir sınıftan bir başka sınıfa geçme yolunda “Fırsat Eşitliği”, o sistemde eşitsizliğin bir kural olduğunun üstü örtülü olarak kabul edilmesidir. Kitle eğitim sistemi içinde okullar, artık Aydınlanmanın entellektüel geleneklerini ya da katılımcı vatandaşlığın temel önkoşullarını, önemli bir azınlığa bile aktarmanın aracı olmaktan çıkmıştır. Bir yandan okulların verdiği diplomaların ve derecelerin kazanılması hala birçok meslek için önemli bir önkoşul olsa da, okulda eğitimin eğitimle aynı şey sayılması bir yanılgıdır. Okul eğitimi kuşkusuz hem disiplin rejimiyle hem de diploma sistemiyle bir öğretim kaynağıdır. Ancak okullar, Arendt'in de öne

sürdüğü gibi, bir “dünya sevgisi” ya da “çocuk sevgisi” aşılamaz; demokratik kurumlar oldukları iddialarının tersine okullar, toplumsal, kültürel ve mesleki hiyerarşiye uymayı öğretir. Günümüz dünyasında okullar, bağımsız eylemi cesaretlendirmek şöyle dursun, bağımsız düşünüşü geliştirmek için bile kurulmamışlardır. Okul bilgisi öğrencilerin tek eğitim kaynağı değildir; belki de en önemli kaynakları bile değildir. Genç insanlar popüler kültürden (özellikle müzikten), anne-babalarından ve belki de en önemlisi akranlarından iyi ya da kötü şeyler öğrenirler. Okullar “toplumun” dublörüdür, farklı ödül dereceleri temeline dayansalar da, yönetici otoritelere sözleşmeyle veya zorla bağlı olan, karşılığında toplum dünyasına kabul edilebilen bireyler topluluğudur. Popüler kültür, anne-babalar ve akranlar dayanışma anlamına geldikleri ve ortak düşleri somutlaştırdıkları ölçüde, üyeleri üzerinde okullardan daha fazla etki gösteren cemaat benzeri dünyalardır.

Neye Erişim?

Eğitim eleştirisi temelde erişim sorununa ve onun gereklerine, özellikle de daha fazla erişimin daha çok öğrenmenin ve daha iyi işlere girmenin kapılarını açtığı düşüncesine yöneltilmiştir. Genel olarak belirtmek gerekirse, eleştirel eğitim analizi, birçok şehirde okulların kapılarını “Siyah, Asyalı ve Latin kökenli” olarak kodlanan işçi sınıfı öğrencilerine açma istekliliğinin ve açabilmelerinin derecesi üzerine odaklanır; çünkü farklılaşan erişim mekanizmalarından dolayı, okullar, ekonomik ve teknolojik yönden ileri kapitalist toplumların en önemli yeniden üretim kurumları olarak görülebilir. Bazı istisnalar dışında, okul eğitimi eleştiren kimselerin çoğu okul otoritesine, sosyal sermayenin – yani mesleki erişimle eklemlenen karışık kişisel ilişkiler ağının – ve kültürel sermayenin birikiminin koşullarına, varsıllığın olmasa bile onun sembollerinin ve üstünlük emaresi olan bilgi çeşitlerinin birikimine sınırlı ilgi göstermiştir.[iii]

İlericiler, sınıf sorununun odağında, okul eğitiminin işçi sınıfı çocuklarına meşru bilgi ve pazarlanabilir akademik dereceler elde etmede fırsat eşitliği sağlayıp sağlamamasının bulunduğunu düşünürler. Okul eğitiminin egemen öğretisine uymayan güçlü kanıtlar göstermişlerdir: Bu, ekonomik ve siyasal sistemdeki sınıf, ırk, ya da toplumsal cinsiyet hiyerarşilerine karşın kamusal eğitimin her bireyi doğuştan gelen koşullarının üstesinden gelecek araçlarla donattığı savıdır. Gerçekte ise, diploma sistemi aracılığıyla işçi sınıfı kökenli insanların yalnızca dörtte biri kadarı profesyonel ve teknik işler ve yönetici düzeyinde kariyerlere ulaşmaktadırlar. Bundan çok daha fazlası lise diploması elde eder, fakat bir deyişte de belirtildiği gibi, bir lise diploması ve 2 dolar size New York metrosunda bir geziden fazlasını getirmez. Profesyonel ve teknik dereceler öğrencilerin uzmanlaşmış bilgiye hakim olduğunu ve o uzmanlık alanıyla ilgili bir dizi beceriyi kazandığını ifade eder. Mesleki mevkiler bulurlar ama bunlar kendi ilgili alanlarının en tepesinde olmaz. Üç yıllık eğitim kolejlerinden ve üniversitelerinden mezun olduklarında tipik olarak kuram, kapsamlı yazma ve bağımsız araştırma gibi gerçek entellektüel çalışmayla ilişkili bilgiyi edinmemiş olurlar. Bu kurumları bitiren öğrenciler fabrikada usta, bilgisayar teknisyeni, öğretmen, hemşire, sosyal hizmetli olarak ve sosyal hizmet alanında diğer mevkilerde iş bulurlar.

Bu öğrencilerin küçük bir kısmı yakasız işler edinerek daha iyi eğitimli meslekdaşlarına katılabilirler. Andrew Ross’un terimi olan “yakasız”, önemli ölçüde iş özerkliğine imkan veren, maaşlı olduğu halde geleneksel kol ve kafa gücü ayırımına kolayca uymayan, bilgisayar tasarımı gibi mesleklere işaret eder. Sözde toplumsal hareketlilik, Amerikan ekonomik kalkınmasının belirli bir zamandaki – yirminci yüzyılın ilk çeyreği – özel koşullarının ürünüydü ve temel olarak Amerikan endüstri devrimi sırasında yerel bir köylü sınıfının olmamasının ve kolayca unutulmuş ya da üzerinde uyaşıma varılan görüşçe görmezden gelinen milyonlarca siyahın güneğin tarım alanlarındaki zorunlu tutsaklığının bir sonucuydu. Ne de İkinci Dünya Savaşı’nın yarattığı işgücü açığı ve 1973’e kadar dünya kapitalizmindeki savaşın ardından gelen Amerikan egemenliği, hareketlilik övücüleri hesabına katıldı. Ekonomik durgunluk otuz yıldan fazla süre boyunca Amerikan ekonomisini etkiledi ve 1990’larda yüksek teknolojinin yarattığı ekonomik balona rağmen, dünya pazarındaki konumu kötüleşti. Yine de hareketlilik mitinin insanların kafasında hala güçlü bir yeri vardır. Okul eğitiminin, akademik dereceleri,

sınıfa ve statüye bakmaksızın herkes için hazır hale getirdiği düşüncesi, Amerikan ideolojisinin güçlü dayanaklarından birini oluşturur.[iv]

Son yıllarda eyaletlerin ve yerel toplulukların anayasa ve yasalarca verilen kamusal eğitim sorumluluğuyla ilgili görevleri, “standartlar” hareketi olarak adlandırılan ve federal hukuktan çok – Bush yönetiminin Hiçbir Çocuk Arkada Bırakılmayacak [No Child Left Behind] programı dışarıda bırakılırsa – siyasi ve ideolojik zorlamayla yürürlüğe sokulan bugünün egemen ulusal eğitim politikasınca zayıflatılmıştır. Hem pratikte hem de söylemde toplumsal yükselme geleneğinin ortadan kalkışına tanık oluyoruz ki, bunun aracılığıyla öğrenciler akademik becerileri kazanmadan sistem içinde ilerlemişlerdi. Yürürlüğe girdikten on yıldan fazla bir süre sonra, çoğu işçi sınıfı öğrencisine akademik yükselme için gerekli eğitimsel deneyimi sağlayamadığını kanıtlayan standartlar hareketi asıl içeriğini açığa çıkarır: Bu, başarısı akademik derecelerin kazanılmasındaki başarısızlığın sorumluluğunu sisteme değil bireye yüklemeye dayanan en son dışlama aracıdır. Eyaletlerin eğitim daireleri sık sık belli konuların öğretilmesini zorunlu hale getirdikleri ve bütün bölgelerde uygulanan test sınavlarına dayalı standartlar yerleştirmiş oldukları halde, işçi sınıfının çoğunlukta olduğu bölgelerin ne bir müfredat ve pedagoji ne de bu standartları karşılayan olanakları sağladığını herkes bilir, çünkü diğer sorunlarının yanında bu bölgelerin kronik olarak yetersiz fonları vardır. Muhafazakar politikaların hegemonyasının kuruluşundan beri öğrencileri test sınavlarında başarılı olan bölgeleri ödüllendiren devlet yardımı reçetesi, eşitsiz olma eğilimi göstermektedir. Performansa dayalı yardım politikaları, zenginlerin yaşadığı okul bölgelerinin kendi hakları olan paydan daha çok almaları anlamına gelir; bu bölgeler, devlet bütçesinden kaynaklanan açıklarını yerel mülk vergilerini arttırarak ve ailelerden yıllık yardımlar toplayarak kapatırlar; bu yollar en yüksek ücretli işçi ya da düşük ücretli maaşlı çalışan için bile uygulanabilir çözümler değildir. Sonuç, aşırı kalabalık sınıflar, yetersiz olanaklar, özellikle yetersiz kütüphaneler ve düşük maaşlı, devlet üniversitelerinin finansman yoksulu eğitim fakültelerinin ürünü olan, genellikle iyi hazırlanamamış öğretmenlerdir.

Standartlar, öğrencilerin okula başlamadan kültürel sermayeyi edindiklerini varsayar – bu kazanım neredeyse istisnasız olarak profesyonel ya da başka tür bir üst sınıf ailede yetiştirilmiş olmayı gerektirir. Temelde en ayrıcalıklı ilk ve orta okulların bile okuma ve yazmanın neredeyse hiç olmadığı aile kökenlerini telafi etmek için yeterli donanımına sahip olmaması, okul otoritelerinin kayıtsız kaldığı bir konu haline gelmiştir. Bu sosyal Darwinizm çağında zayıf okul performansının sosyal politikalara atfedilmesinden, genetik noksanlık olarak kodlanması çok olasıdır. Şüphesiz, işçi sınıfından öğrencilerin, toplumsal cinsiyetleri, ırkları ya da etnik kökenleri ne olursa olsun, evrim veya Tanrı tarafından akılsal değil, bedensel çalışma için seçildikleri düşüncesi yeni değildir; bu görüş sınıflı toplumlar kadar eskidir. Fakat iyi bir işçi sınıfı işi elde etme şansının hızla azaldığı bir dönemde, çoğu öğrenci bedensel olmayan çalışma dünyasında gerekli olan becerileri edinmediklerinde korkunç sonuçlarla yüzyüze kalmaktadırlar. Yüzde yetmiş beşi işçi sınıfı işlerine ayrıldıkları gibi, genellikle öğretmenlik ve sosyal hizmet gibi bazı mesleklerden daha çok kazandıran sendikali endüstri işlerinin azalması karşısında, düşük ücretli hizmet sektörü istihdamını, kayıtdışı ekonomiye girmeyi ya da kronik işsizlerin arasına katılmayı kabul etmek zorunda kalırlar.

İkinci Dünya Savaşı’ndan beri yükseköğretime katılımdaki artış birçok kişi tarafından akademik elitizmin sonu olarak görüldü. Acaba yükseköğretime katılımdaki artış toplumsal hareketlilik ve demokratik eğitim savlarını onaylamıyor mu? Hiç de değil. Artan yükseköğretim ve üniversite katılımı yükselen niteliklerin ve genişleyen fırsatların bir işareti olmak yerine, ekonomik ve siyasi eğilimlerdeki değişmeye işaret etmektedir. Üretim ve hizmet sektörlerimizin bilimsel ve teknik doğası artan bir şekilde kalifiye ve diplomalı işçiler talep etmektedir (bunları özdeş olarak kabul etmek bir hata olur). Geçmişte iyi fabrika işleri arayan öğrenciler, bugün iyi ücret ödeyen bir işe girebilmek için diplomaya gereksinimleri olduğuna inanıyorlar. Öte yandan, politikacılar ve eğitimciler, toplumsal yükselmeyi kötülüyor olsalar ve işçi sınıfı bölgelerindeki çoğu yükseköğretim yaşılan teknelere dönseler bile, kitlesel yükseköğretim, büyük ölçüde işsizliği ve eksik istihdamı etkili bir biçimde gizleyen geçici bir

ağıl olarak kullanılmaktadır. Bu işlevi, yükseköğretimin geçtiğimiz otuz yılın kronik ekonomik durgunluğuna, endüstrisizleşmeye ve yarı-zamanlı ve geçici işlerin büyük ölçüde düşük ücretli hizmet sektörlerinde çoğalmasına rağmen hızlı şekilde büyüüşünü açıklayabilir. Sonuç olarak, işçi sınıfından gelen öğrenciler akademik hiyerarşinin en altındaki üniversitelere ve yüksekokullara – mahalle yüksekokulları yanında dört yıllık devlet yüksekokullarına da – girebilirler, hatta bunun için yüreklendirilirler, böylece sınıf hareketliliği için verilen resmi fırsat eşitliği sözünü yerine getirirler, bu kurumların birçoğu hareketlilik sözünü gerçekten yerine getirebilecek olan entellektüel içeriği bastırıyor olsa bile. Fakat not ortalamaları, içinde bulunduğumuz standartlar çağında, Akademik Yetenek Testine olduğu kadar öğrencilerin edindikleri bilgiyi ölçen ve onların profesyonel ve yönetici meslekleri edinebilmeleri için zorunlu bir eğitim alanı olan elit yükseköğrenim kurumlarına erişimlerini kısıtlayan testlere de dayanmaktadır. Bütün diplomalar ve dereceler eşit olmadığından, üçüncü ya da dördüncü düzeydeki kurumlardan mezun olmak, başarılı adaylara, seçkin yüksek lisans programlarına – yani profesyonel ve yönetici düzeydeki meslekler ya da en çok arzulanan ve yalnızca lisans diploması gerektiren giriş düzeyindeki hizmet işleri için hazırlayan kurumlar – giriş için gerekli önkoşulları sağlamayacaktır.

Pierre Bourdieu, okulların, sınıf ilişkilerini, sınıf aidiyetlerinin ve hareketliliğinin anahtar sembolleri olan sosyal ve kültürel sermayeye, sınıfa dayalı olarak farklılaşan erişimi azaltmaktan çok pekiştirerek yeniden ürettiğini ileri sürer. Bourdieu'ye göre, zenginlerin, profesyonellerin ve aydınların çocukları bu sermaye biçimlerine her durumda zaten sahiptirler. Okul eğitimi, işçi sınıfından gelen öğrencilere zengin bir entellektüel eğitimi olanaklı kılmak ya da onlara daha iyi işlerle bağları olan öğrenci ve öğretmen ağlarıyla ilişki kurma şansı sağlamak yerine, disiplin ve ceza mekanizmalarıyla küçük duruma düşürerek ya da okuldan atarak, onları çalışma dünyasının veya akademik dünyanın alt katmanlarına alıştırır.[v] İlk ve orta okulları tarafından akademik çalışmaya kötü bir şekilde hazırlanmış ve herhangi bir derece almak için çok az seçeneği olan bu öğrencilerin üniversiteye ve üçüncü ve dördüncü derecedeki yüksekokullara devam edenlerinden birçoğu kaçınılmaz olarak bir dizi çok sınırlı – ya da hiç – mesleki seçenekle karşı karşıya kalmaktadırlar. Bu öğrencilerin yaşam fırsatları ortaöğretimi ya da yüksekokulu bitirmeyenlerden biraz daha fazladır. Okul performansları sağduyunun her zaman kuşkulandığı şeyi doğrular gibi görünmektedir: okul bilgisini edinmek için eşit fırsat verildiğinde, kaymak tabaka her zaman en yükseğe çıkar ve en altta kalanlar ya biyolojik olarak hasarlıdır ya da adı kötüye çıkmış “yoksulluk kültürü” tarafından mağdurlaştırılmışlardır veya sadece akılları havadadır. İşçi sınıfından gelen çoğu lise ve yüksekokul öğrencisinin okula devam edebilmek için tam gün ya da yarı-zamanlı iş edinmek zorunda olmaları, bu yargıyı yumuşatmaya yetmez; çok iyi bilindiği gibi önyargılar genellikle gerçekleri bastırır.[vi] Ne de yakın zamanda Latin Amerika, Rusya ve özellikle Asya'dan gelmiş 20 milyon göçmenin çocuklarının evde, mahallede ve okulda birbirleriyle kendi anadilleriyle konuşuyor olmaları gerçeği, eğitim liderlerinde omuz silkmeden başka etkiye neden olmaz. İçinde bulunduğumuz sıkı okul bütçeleri döneminde, İkinci Dil olarak İngilizce dersleri için harcanan para, okul eğitiminin her düzeyinde azaltılmış ya da tamamen yokolmuştur.

Fakat Paul Willis, işçi sınıfından gelen öğrencilerin işçi sınıfı işlerine girmelerinin, müfredatla ustalıklı yerleştirilen disiplini kabul etmeyi reddetmeleri ve okul otoritesine karşı isyankar olmaları yüzünden olduğunda ısrar eder. Alışıldık “sosyalleşme” savını – bu savın en gelişmiş versiyonu olduğu söylenebilecek Bourdieu'nün kuramına göre, işçi sınıfından gelen çocukların başarısızlığının nedeni kültürel olarak yoksun kalmış olmalarıdır ya da Amerikan eleştirel versiyonuna göre işçi sınıfından gelen öğrenciler, varolan sistem içinde çocukları sarmalayan gizli müfredat ve okul pedagojisi tarafından saldırıya uğramaktadırlar – sorgulayan Willis, çocukların başarısızlığını onları fabrika dünyasına ya da alt düzey hizmet işlerine sokan [okul] çalışmasının reddi olarak yeniden kodlar. Willis, okul eğitime alternatif olarak başka bir eğitim modeli önermez: keşfi bir eleştiri işlevi görmektedir. Gerçekten de Willis'in kendisinin de kabul ettiği gibi okul, Louis Althusser'in ünlü kavramsallaştırmasında olduğu gibi, “devletin ideolojik aygıtlarının” en önemlisi olmaya devam eder, ancak işçi sınıfı çocukları kurban değildirler. İşçi sınıfı öğrencileri, zayıf okul performanslarını kişisel bir eksikliğin işareti olarak

içselleştirdikleri sürece okul başarısızlığını sınıfın “gizli yarası” olarak gören Richard Sennett ve Jonathan Cobb’un düşüncesini üstü kapalı olarak reddeden Willis, okuldan erken ayrılanların çoğunun kendi sınıfsal konumlarının üretiminde etkin aktörler olduklarını ileri sürer. Öğrencilerin okul otoritesine karşı duydukları nefret, okul alanı içinde harekete geçse de, kökenleri içinden geldikleri işçi sınıfı kültüründe yatar. İşçiler patronlarını sevmeyen ve öğrenciler de okulun patronları olan dekanları ve müdürleri, hatta çoğu zaman kent merkezlerindeki okullarda asıl görevi düzeni korumak olan öğretmenleri de sevmeyenler. İşçi sınıfı çocuklarının eğitiminin kaynağı okul değil, fakat işyeri, anne-babalarının çalıştığı yerler, ev ve mahalledir.[vii]

Geçtiğimiz yarım yüzyılda sınıf sorunu ırk ve toplumsal cinsiyet ayrımcılığıyla iç içe geçmiştir ve Amerika’da “ırk, toplumsal cinsiyet, sınıf” deyiimi bu alanların ontolojik olarak tamamen ayrı değillerse bile farklı olduklarını ifade etmektedir. Eleştirmenler de ırk ve toplumsal cinsiyet sorununu bir sınıf konusu olarak değil, ama biyo-kimliklerin birer simgesi olarak kuramsallaştırmışlardır. Aslında, bu kimlik politikaları çağında birçok yazar için sınıfın kendisi, ırk ve toplumsal cinsiyet yanında sadece başka bir kimlik olarak durur. Beyaz öğrencilerin – sınıfları ve cinsiyetleri ne olursa olsun – okulla bağlantılı fırsatlardan yararlanmada Siyah öğrencilerden niteliksel olarak daha farklı bir ilişki içinde oldukları kolayca verilen ama doğru olmayan bir yargısına varıldığından, bir dışlama göstergesi olarak sınıf genellikle saklanır. Eğitim olanaklarına ayrıcalıklı erişim sorunlarına yaklaşımda yalnızca Bourdieu’nün üzerinde önemle durduğu kültürel sermaye kavramı görmezden gelinmekle kalınmamaktadır; böylece okul eğitiminin genel anlamıyla eğitime yakın bir anlama gelip gelmeyeceği konusuyla ilgili sorunun tümü de atlanmış olur. Yazarlar nadiren diğer eğitim biçimlerini incelerler. Hem Marksist hem de liberal gelenek de okul eğitiminin yaşam fırsatlarının belirlendiği bir tiyatro olduğu – çok geniş bir mekansal ve zamansal durumlar dizisi boyunca – farzedilir.

Eğitim ve Maddesel Olmayan Emek (*Immaterial Labor*)

Eğitim, yaşam deneyimlerinin bütünü üzerine kolektif ya da bireysel düşünme (*reflection*) olarak tanımlanabilir: yaşlılarımızdan, anne-babalarımızdan (ve bir parçasını oluşturduğumuz toplumsal temelli kültürlerden), medyadan ve okullardan öğrendiklerimiz üzerine düşünme ile anlatmak istediğim şey, kazanılan deneyimlerin “bilgi” dediğimiz soyutlamaları oluşturan kavramlar takımına dönüştürülmesidir. Öğrenme biçimlerinden hangisinin ağır basacağı her zaman tarihsel etmenlerce belirlenir. Kuramcılarının ve araştırmacıların okul bilgileri üzerinde öteki bilgi kaynaklarını dışlarcasına odaklaşmaları – yani, okulun eğitim ile anlatmayı amaçladığımız şeyin başlıca yeri olduğunu söyleyen görüş – bu kimselerin kendilerinin içselleştirdikleri eğitimi okul bilgisi ile özdeşleştirmelerinin ve bunun ön koşullarının vardıgı noktayı yansıtmaktadır. Bu kimselerin (bizim) yapa geldiği, anahtar niteliğinde öğrenme etkinliği, düşünsel emek harcamanın yolunun insanın kendisini yüksek düzeyde disipline sokmasını, okuma ve yazma becerilerini edinmesini ve profesyonelleşme ile birlikte meslekte yükselme beklentilerini gerektiren özgül bir düşünsel emek rejimidir.

Bunu söylemek, entelektüellerin – terimin en geniş anlamıyla – okul eğitimiyle kendi ilişkileri üzerine düşünmeleri anlamına gelir. Eleştirel aklın gerileme, teknik aklın açılım gösterme çağında “entelektüel” denince bugün akla gelen, edebiyat, felsefe, sanat gibi geleneksel entelektüel uğraşlar değil, maddesel olmayan emektir. Maddesel olmayan emek, nesneler ya da nesnelerin ve insanların yönetilmesi üzerine emek harcayanları değil, düşünceler, semboller ve işaretler üzerinde çalışanları betimlemektedir. Maddesel olmayan emek başlığı altında toplanan mesleklerden bazıları duygusal bir boyuta sahiptir. Bu işler, emekçinin emek harcarken oldukça fazla yargıda bulunmasını ve düş gücünü kullanmasını gerektirirken, beynin, duyguların ve bedeninin göreve eksiksiz uymasını ister. Örneğin “yeni ekonomi” özel sektör yazılım işyerleri; düşünsel malvarlığı ya da anayasa hukuku ve uluslararası hukuk alanlarında çalışılan bazı hukuk firmaları; araştırma üniversiteleri; bağımsız araştırma enstitüleri; küçük, yaratıcı tasarım, mimarlık ve mühendislik firmaları gibi yerlerde emek

sürecinin biçimsel kurallara bağlı olmamasının, belli bir görev için kurulmuş takımın üyeleri arasında işbirliği yolunda sıkı ilişkiler ve firmanın asıl üretimi gerçekleştirdiği mekanların, evlerin bulunduğu yerlere, oyun alanlarına taşması, zaman zaman yüksek düzeyde neşe ve canlılık yaratırken; başka zamanlarda çalışanlar arasında sersemlik, başdönmesi ve zaman zaman da işin düş kurma alanını çiğneyip gevşeme olanaklarını eşlere ve çocuklara içten ilgi gösterme olanaklarını yasaklarcasını çiğnenmesinin yol açtığı aşırı yorgunlukların ve tükenmenin görülmesine karşın zaman zaman neşeli anlar yaratır.

Bu tür çalışanlar, çalışma zamanı ve aylak zaman olarak alışıldık ayırmadan vazgeçmek zorunda kalıp, metalaştırılmış çalışma biçiminde de olsa yaratıcı çalışmaya adanmış zamanın gerçekten “özgür” çalışma olduğu görüşünü benimsemek zorunda kalırlar. Daha kesin belirtmek gerekirse, oyuna bile ciddi bir iş olarak sarılınması gerektiği görüşü benimsenir. Birçokları için golf dersleri, bar, plajda geçirilecek bir haftasonu, ortak düşlerin kurulduğu, planların geliştirildiği ve pazarlıkların yapıldığı “işyerleri” olarak görülür. Zamanın çalışma etrafında dönmesine benzer bir biçimde, çalışma mekanının da belli bir coğrafyada kurulması ortadan kalkar. Andrew Ross’un .com patlaması sırasında ve sonrasında New York’taki bir yeni ekonomi işyeri hakkındaki çığır açan etnografik çalışmasında gösterdiği gibi, bu yeni iş dünyasının öncüleri için inatçılık, insanların artık göklerin bir sınırının bulunmadığını hissettikleri günlerde, bilgisayar yazılım endüstrisinin en verimli döneminin üzerinden alttan alta görüş birliğine ulaşılmış türeviydi.[viii] Binlerce işyeri ekonomik bakımdan çatırdamaya başlayınca insanlar işten çıkarıldı; işsiz kalanlar kadar işte kalanlar da pazar gerçeğinin acı ilacının ne olduğunu anladılar.

Elit öğrenciler ve kurumlar arasında okul eğitiminin, yalnızca insanları, onlara yasal bilgiler birikimini kazandırarak işe hazırlamakla kalmadığını, aynı zamanda gayretli, akademik bakımdan başarılı öğrenciler için sınıf, oyun alanı ve evi birbirinden ayıran çizgilerin silinmesini, zamanlarının büyük bölümünü kitaplıkta geçirerek ya da bilgisayarla oynuyor görünerek içselleştirdiklerini ileri sürebilirler. Böylece, çalışma alanında özerklik tanıma sözü vermenin, profesyonellik ideolojisinin yapısında saklı durumun bedeli, çoğunlukla bürokratik ve hiyerarşik şirket sistemleri bağlamındaki uygulamasında, her zaman olmasa da, işin bir yaşam biçimi olarak görülüp benimsenmesidir; insanın yaşamak için çalışmak yerine çalışmak için yaşamaya zorlanmasıdır.

Söz konusu tabakanın umutları ve beklentileri okul eğitimi sırasında biçimlenir; gerçekten bu kimseler okul bilgisi ile okul sisteminin sunduğu derecelerle bağlantılı ideolojileri eksiksiz olarak özümlemişlerdir. Böylece profesyonel okul halkı, ister araştırmacı eğitimciler olsunlar ister olmasınlar, insanları kendilerine uygulanan ölçütlerle değerlendirme eğilimine girerler. Eğer bir çocuk işi yaşam biçimi olarak yürekten kucaklamamışsa eğitim dünyasının cehennemine yollanır. Eşitlikçiler (daha doğrusu populistler) bile bu rejimi benimsemişlerdir; karşı çıktıkları yalnızca işi kaçınılmaz bir kötülük olarak görenlerin işin bir görev sayıldığı toplumsal dünyaya girmelerinin desteklenmesidir.

Eğitim Alanları olarak Emek Hareketi ve Radikal Akımlar

Toplumsal bir figür olarak işçi sınıfı aydını, evrensel (herkes için) kamusal eğitimden önce ortaya çıkmış, ona koşut olarak gelişmiştir. Kamusal eğitim hareketinin başlarında, 1830’larda, büyük ölçüde okuryazar ve nitelikli işçilerden oluşan Amerikan İç Savaşı öncesi emek hareketi, okuma ve yazmanın temellerinin çocuklarına aktarılabilmesi için altı yıllık eğitimden yana olmakla birlikte, ortaöğretim okullarında devam zorunluluğuna karşıydı. Bu tutumu, emek hareketinin işçilerin davasına hiçbir zaman sempati göstermediğine inandığı devlete karşı duyduğu doğal kuşkuculuktan kaynaklanıyordu. Erken işçi hareketleri, çocuk emeği kullanımına karşı olması yanında, eğitimin içeriğinin – edebiyat, tarih, felsefe – hareketin kendisi tarafından sağlanması gerektiğine inanıyordu. Bu tutumun sonucu olarak işçi örgütleri, genellikle hem sözlü hem de yazılı eğitim geleneğinde kamu okullarına alternatif bir üniversite durumuna geldi. Birçok işçi hareketinin ve radikal akımın aktif programı, İkinci Dünya

Savaşına kadar büyük ölçüde gazeteler, okuma materyallerinin işçi ve sosyalist akımın klasiklerinden ve dünya edebiyatından alındığı göçmenlere yönelik okuma yazma sınıfları yoluyla eğitimden oluşuyordu. Bunlar, sendikaların ve radikal örgütlerin görevlendirdiği eğitim birimleri içinde ülkeyi dolaşan bağımsız düşünürlerin verdiği derslerle destekleniyordu.[ix]

Aynı zamanda, işyeri de bir eğitim alanıydı. Nitelikli işçiler genellikle kendi dillerinde ve İngilizcede okur yazar kimselerdi ve içlerinde birçoğu çok istekli okuyucular ve yazarlardı. Sendika yayınları ve radikal gazeteler sık sık işçiler tarafından yazılmış şiirler ve öyküler yayınlıyorlardı. Sosyalist yönelimli sendikalar eğitim programlarına destek oluyorlardı; toplu sözleşmelerin hâlâ ender görüldüğü bir dönemde sendika, toplu sözleşme görüşmeleri yapan ve onların hayata geçirilmesine çalışan bir aktörden ziyade eğitsel, siyasal ve toplumsal bir dernek gibi çalışıyordu. Amerikan İşçi Federasyonu [AFL] kurucu başkanı Samuel Gompers özgeçmişinde, 1870’lerde puro üreticisi meslekdaşlarının, işyerinin ortasında oturup edebiyat ve tarih klasikleri kadar Marx ve Engels’in yazıları gibi çağdaş politik ve ekonomik çözümlemeleri okuyan bir ‘okuyucu’ tuttuklarını aktarır. Okuma grupları bir barın arka odasında, sendikanın toplantı salonunda ya da uluslara göre oluşturulan federasyonların sosyalist kanadına bağlı yerel örgütte toplanıyorlardı. Bu gruplar görünüşte kendilerini, göçmenleri vatandaşlık statüsüne geçmek için zorunlu dil sınavlarına hazırlamaya adanmışlardı. Ama okuma parçaları, işçi ve sosyalist gazete ve dergilere ek olarak Shakespeare, ondokuzuncu yüzyılın büyük romancı ve şairleri ve Karl Kautsky’nin yapıtlarını da içeriyordu. Anarşist okuma gruplarında Peter Kropotkin, Moses Hess ve Michael Bakunin zorunlu okumalardı.[x]

Sosyalist, Anarşist ve Komünist hareketlerin hatırı sayılır sayıda üyeye sahip olup oldukça geniş bir sempatizan çevresinin bulunduğu New York, Chicago, San Francisco gibi büyük kentlerde, partiler, yalnızca siyasal ve ideolojik bilgilerin aktarıldığı kurslar değil, aynı zamanda işçi sınıfından ve orta sınıftan birçok öğrencinin genel eğitim kazandığı yetişkin okulları kurdular. Bunların arasında New York’taki sosyalist eğilimli Rand Okulu ve Komünist destekli Jefferson Okulu (önceki adıyla İşçi Okulu) varlıklarını, dönemin baskıcı politik ortamının etkisiyle olduğu kadar işçiler arasında sol entelektüel kültürün zayıflaması nedeniyle 1950’lerde kapanıncaya dek sürdürdü. Fakat bu okullar, 1920’lerden 1940’ların sonlarına kadar süren altın çağlarında işçi sınıfından – birçoğu lise öğrencisi ve endüstri işçisi olan – onbinlerce kişi için alternatif üniversite işlevi gördü. Birçok ders tarih, edebiyat ve felsefeyle ilgiliydi ve en azından Jefferson Okulu’nda öğrenciler kadar onların çocukları da sanat, drama ve müzik çalışabiliyorlardı. Bu gelenek, 1960’ların Yeni Sol akımı tarafından benzeri okullarda kısa süreliğine yeniden canlandırıldı. Yeni Sol, eğitim harçlarının yokluğu, “parasız” olması anlamında değil, geleneksel Sol partilerden ve mevcut okul sisteminden ideolojik ve entelektüel alanda özgürlük anlamında “bağımsız” olan “özgür” üniversitelere [free university] öncülük edip onları destekledi. Ben, New York Özgür Üniversitesi ve onun uzantısı olan iki okulun örgütlenmesinde yer aldım. New York Özgür Üniversitesi işçi hareketiyle ve sosyalist partilerle bağlantılı olmamasına karşın, her eğitim dönemi binden fazla genç öğrenciyi çekmeyi başardı ve içlerinde okulun sekterci olmayan tutumuna kapılıp gelen serbest pazar özgürlükçülerinin de bulunduğu farklı entelektüel ve siyasal yönelimlerden kişilerce verilen geniş bir dersler dizisi sundu.[xi]

1950’lerin sonlarında bir çelik fabrikasında çalışırken, bazılarımız edebiyat, emek tarihi ve ekonomi okumaları yaptığımız bir grup kurduk. İşçi arkadaşlarımla işten sonra barlarda olduğu kadar iş aralarında kitaplar ve dergi yazıları üzerinde tartışıyorduk. Hem işçi hem de Petrol, Kimya ve Atom İşçileri Sendikasının Long Island şubesinde görevli olan Tony Mazzocchi de benzeri bir grup oluşturmuştu. Genç işçilerin de aynı şeyi yaptığı birçok başka örneği biliyorum. Bu grupların bazıları zamanla sıradan üyelerin oluşturduğu parti kurullarına dönüştü ve sonunda sendikalarının yerel yönetimleri için yarışan kimseler durumuna geldiler. Bazıları ise, daha çok katılımcıların kendilerini geliştirmelerine yardımcı, belirli politik amaçları olmayan gruplardı.

Bu kurumsallaşmış programların da ötesinde işçi sınıfı aydını, Birleşik Devletlerde hiç bir

biçimde ortalıkta görünmemişse de, endüstrileşme çağından beri işyeri kültürünün bir parçası olmuştu. Hemem her işyerinde, öteki işçilerin yasalar, toplu sözleşme, güncel politika hakkında bilgilenmek için ya da aynı derecede önemli bir işlevle genel eğitim kaynağı olarak kendilerine başvurdukları bir ya da birkaç kişi vardır. Bu kimseler eğitim almış ya da almamış olabiliyorlardı ama 1950'lerin sonlarına kadar çok azı üniversite ya da yüksekokul eğitimi almıştı. Çünkü okullar, edindikleri bilgilerin temel kaynağı değildi. İşçi sınıfı aydınları genellikle kendi kendilerini eğitiyorlardı ve bugün kendilerini eğitmiş kimseler durumundadırlar. Ben de, Brooklyn Koleji'ne bir seneden az devam edip okulu bıraktıktan sonra, çeşitli endüstriyel üretim işlerinde çalıştım. Gece vardiyasında çalıştığım zamanlarda, sabah sekizde işten çıkıp kahvaltı ediyor ve eve gitmeden önce kütüphanede dört saat geçiriyordum. Çoğunlukla Amerikan ve Avrupa tarihi ve politik ekonomi, özellikle de fizyokratları, Adam Smith, David Ricardo, John Maynard Keynes ve Joseph Schumpeter gibi yazarları okuyordum. Marx'ın *Kapital*'ini lisede okumuştum ve üç cildine de sahiptim.

Yakınımdaki bir fabrikada çalışan arkadaşım Russell Rommele de kendi kendini yetiştirmiş biriydi. Babası okuyup yazmaya karşı özel bir ilgisi bulunmayan, birinci kuşak Alman-Amerikalı bir bira üretim işçisiydi. Fakat Russell, bir Cizvit okulu olan Saint Benedict'te lise öğrencisiyken çok çeşitli alanları kapsayan tarihsel ve felsefi yapıtları okumuştur. Rahipler Russell'ı rahipliğe uygun görüp seçmişler ve teoloji ve toplum kuramları konularında rehberlik edip onu eğitmişlerdi. Bu deneyim Russell'ı radikalleştirdi ve rahip olmak yerine endüstri işçileri sınıfına katılmaya karar verdi. Benim gibi o da sendikada ve Newark Demokratik Partisi'nde etkinlik gösterdi. Yakın zamanlarda otomobil endüstrisi içinde bir yerel sendika için eğitmen olarak çalışırken, birçok aktif aydın sendikacı ile tanıştım. Onlarla benim kuşağım arasındaki en büyük fark, hiçbirisi öğrenme sevgisini ve analitik yaklaşımlarını okuldan edindiklerini ileri sürmeseler de, üniversite ve yüksekokul mezunu olmalarıydı. Biri radikal bir örgütün eski üyesiyken, bir başkası ise siyasal bilgilerini bir sendikanın işyeri temeline göre örgütlendirilmiş çalışmasına katılarak edinmişti. Her iki kişi de, örgütsel bağları kopmasına karşın okuma, yazma ve sendikal etkinlik alışkanlıklarını sürdürmüşlerdir.

Sendika üniversite işbirliği 1980'lerde siyasal erkin gözetimi altında doğdu. Şehir Kolejindeki (*community college*) İşçi Eğitimi Merkezini kuranlar arasındaydım. Bu, sendika üyeleri ve onların aileleri için başlatılmış bir lisans programıydı, ama daha sonra diğer çalışanları da kapsayacak biçimde genişletildi. Burada işçi eğitimi, Cornell, UCLA, Minnesota Üniversitesi Endüstri ve Emek İlişkileri Okulu ya da Queens Kolejinin Emek Araştırmaları Merkezi'ndeki gibi emek çalışmaları üzerinde odaklanma anlamına gelmiyordu. Bunun yerine, Şehir Kolejinin Merkezi, emek tarihi üzerine birkaç dersin yanı sıra doğa bilimleri, toplum bilimleri ve Latin ve Yunan dilleri ve klasikler ile mesleki derslere dayalı bir müfredat sunuyor. Eğitimin içeriği, genellikle eleştirel olsa da amacı, son zamanlarda diploma vermeye odaklanmış diğer lisans programlarınıninkiyle eklemlenmektedir. Benzeri programlar, yirmi yıldır New York Büyükşehir Belediyesi çalışanları 37. Bölge Konseyi ve Yeni Rochelle Koleji arasındaki işbirliği içinde yürütülmektedir. Hastane İşçileri Sendikası'nın New York bölgesi kolejleriyle arasındaki çeşitli düzenlemelerle binlerce üyesine sunduğu yükselme, eğitim ve kolej dersleri de bu programların bir örneğidir.

Anne-babalar, Mahalle, Sınıf, Kültür

John Locke, doğuştan gelen düşüncenin varlığını reddeden görüşüyle tutarlı olarak, iyilik ve kötülük kavramlarının dinsel ya da medeni hukuk içinde yer almasına karşılık, ahlak kurallarının anne-babalarımıza, akrabalarımıza ve özellikle de ait olduğumuz akran 'kulübümüze' referansla oluştuğunu ileri sürer:

Öğüdün ve doğuştan lütufun, insanların kendilerini, karşı çıktıkları kimselerin görüşleriyle ve kurallarıyla uzlaştırmalarını sağlayacak güçte olmadıklarını sanan, doğayı ya da insanlık tarihini kavramada pek becerikli görünmez. Onların en büyük bölümünün kendilerini bu *moda* [vurgu özgün metinde] ile yönettiklerini, yalnızca onunla olmasa bile büyük ölçüde onunla

terbiye ettiklerini görürüz; böylece arkadaş grubuyla pek uymadıkları Tanrının yasalarıyla ve yargıçların yasalarıyla ters düşüren şeyleri yaparlar.[xii]

William James sorunu aynı derecede kısa ve özlü bir şekilde ortaya koyar:

Bir insanın toplumsal benliği, onun arkadaşlarından gördüğü onaydır. Biz yalnızca hemcinslerinin gözü önünde olmaktan hoşlanan toplumsal hayvanlar değiliz, aynı zamanda doğuştan gelen türümüz tarafından farkedilme hem de olumlu farkedilme eğilimine sahibiz. Böyle bir şey, fiziksel bakımdan olanaklı olsa bile toplumun içine salıverilip onun bütün üyeleri tarafından tamamen farkedilmeden kalmaktan daha zalimce bir ceza düşünülemez.[xiii]

Her iki filozof da toplumsal benliğin oluşmasında akranların ve ailenin yarattığı toplumsal dünyaların ana başvuru kaynakları olduğundan kuşku duymuyorlardı. İkisi de, son seçimin bireyin kendine bağlı olduğunu kabul etseler bile, kendi tarzlarıyla bireyi “iyiliğin ve kötülüğün ortak ölçüsü olan” (Locke) toplumsal bağlam içinde konumlandırır. Otoritenin birincil kaynakları, yasa gücüne sahip olanları içinde olmak üzere kurumlar değil, akran ve aile dünyalarıdır.

Hannah Arendt, eğitim için “özdoğası gereği ne otoriteden ne de gelenekten önce gelir” görüşünü savunur. Ne de eğitim kendini çocukların büyüklerden bağımsız bir varoluşu paylaştığı öngörüsüne dayandırabilir.[xiv] Gene de okul eğitimi, kendi otoritesini zayıflatmak pahasına, çocukların da bir topluluk oluşturduğu gerçeğini görmezden gelir. Çocuk topluluğu hemen hemen her toplumsal sınıf içinde alternatif ve muhalif bir bilgi ve ahlaki değerlendirme alanı oluşturur. İşçi sınıfı çocuklarının, okul otoritesine karşı baş kaldırma yoluyla nasıl işçi sınıfının yürüttüğü işler edindiklerini daha önce görmüştük. Reddetme ve direniş, çocuk dünyasının ahlaki düzeninin damgası olduğu içindir ki, başarısız olma ya da okulda umursamaz davranma kurallarına uymayan az sayıda çocuk genellikle kendilerini dışlanmış ya da çocuk topluluğundan kovulmuş bulur. Fazlasıyla uygulamaya yönelik tasalarla haklı bulunabilecek bir rasyonelliği kabul ettikleri halde, akademik kültürü reddeden uzun bir geleneğin kırılmasının, işçi sınıfının gördüğü onlarla ilgili işlerin artık varolmadığını gösteren apaçık kanıtlara karşın, kolay olmadığı görülmüştür. Ergenlerin direnişinde tehlikede olan yetişkin dünyasının yağcılıklarını kendi dünyalarının zevklerinden çok daha aşağı algılamalarıdır. Her şeyden önce yeni hizmet sektörü ekonomisi pek az özendirici sunmaktadır: düşük ücretler, sıkıcı işler, ve karamsar bir gelecek. Dahası, okullar bugün artık kendilerini açıkça genel denetim sistemi içinde bir halka olarak sunduklarından, bazı öğrencilere okulla işbirliği kendini aldatmanın bir biçimi olarak görünebilir.

Her birinde olmasa da, birçok evde anne-babalar çocuklarına bir bilgi hazinesi verirler: Bir amca ya da teyzenin, bir büyükbabanın, büyükbabanın ya da ortada olmayan bir anne-babanın rol aldığı aile mitleri. Bunlar az çok gerçek olaylara dayanan, aile üyelerinin kendilerini (genellikle) ahlaki bir erdemi ya da zayıflığı gösterecek biçimde ortaya koydukları öykülerdir. Bunların anlatılması bir çeşit öğretici mesaj niteliğindedir. Doğrudan bir anlatıya, mesele ya da mite ilâştirilmese bile, anne-babalarımızın eylemleri bize pekçok ders verir: Güçlülerle nasıl başa çıkıyorlar? Sıradan, gündelik sorunları nasıl ele alıyorlar? Kendi deneyim ve sıkıntılarından neler öğreniyorlar ve bize ne söylüyorlar? Anne-babalarımızın para, işsizlik ve ani, ciddi hastalık ve kazalar gibi gündelik yaşamın aksaklıkları karşısındaki davranışları nelerdir? Kendi anne-babalarının cinsellik, para, aile sorumlulukları hakkındaki sonu gelmez çatışmalarından neler öğreniyorlar?

Anne-baba ile akran otoritesinin ağırlığının derecesinin ne olduğu önceden karar verilemeyecek ampirik bir sorundur; ikisinin ortak noktası ise gündelik yaşamdaki yerleridir. Anne-babaların hukukun otoritesine ve onun yargıçlarına daha duyarlı olmaları olasıdır ve belirsizliklerin arttığı bir dünyada çocukları yanlış kararlar verirlerse (yarışmada) geride kalmalarından korkarlar. Ama gündelik yaşamımızda akranlarımızla kurduğumuz ilişkiler çok arzuladığımız tanınmayı sağlar; neyin övgüye neyin yergiye değer olduğunu tanımlar ve

aldığımız kararların beğenilip beğenilmediğini gösterir. Fakat bireyler, akran gruplarına ya da kulübüne ters düşen bir seçimde bulunduklarında, söz konusu eylemlerinin doğru olduğu yargısını verecek yeni bir arkadaşlık grubu kurmak ya da yeni bir gruba katılmak zorunda kalırlar. Bu grubun, ister istemez anlamı laçkalaştırılmış bir sözle, “akran” denen, yani eşit görülen kimselerden oluşması gerekir.

Okul yetkilileri, din, hukuk ve çocuklar arasında, insanların katıldığı “kulüplerce” paylaştırılan güçlü ödüller ve cezalarla örülen duvarlarla karşı karşıyadırlar. Sermayenin bütün emek gücünü ücretli emeğe dönüştürmeye çalıştığı, böylece her yetişkini kendilerine ücret ödenen emek gücü içine sokma yolunda durmaksızın baskı yaptığı bir tarihsel dönemeçte çocuklar topluluğu giderek daha çok sivil toplumun alanı içinde yer almaktadır. Bir zamanlar kadınların ve küçük esnafın egemen olduğu mahalle, çocukların ve gençlerin varlığı dışında yok oldu. Anne-babalar ev sahibi olmanın getirdiği giderek artan borçları, bitmek tükenmek bilmeyen araba ve araç gereç taksitlerini ve sağlık giderlerini ödemek için sonu gelmez saatler boyunca didinirken çocuklar, daha fazla kendi başlarına kalmakta ve bu gözetim yokluğu onların eğitim ve yaşam algılarını etkilemektedir.

Bazı yeni çalışmalar ve kimi öğretmenlerin gözlemleri, elit üniversitelerdeki siyah öğrenciler arasında serbest meslek ya da yönetici ailelerinden de gelseler, okulda başarılı olma konusunda büyük bir isteksizlik bulunduğunu göstermiştir. Birçoğu, okul başarısının daha iyi işler ve iş dünyasında daha yüksek statüler için yaşamsal bir gereklilik olduğu yolundaki görüşlere kayıtsız kalmaktadır. Daha sivri görüşlerden biri ise, siyah öğrencilerin direnişinin bir düşün düşmanlığı eğilimini ve iş dünyasına girme konusundaki bir önyargı ve çekinceyi ve hatta reddedişi yansıttığı sonucuna varmıştır. Benzeri tutumlar, görece varlıklı bazı beyaz öğrenciler arasında da görülmektedir. Çoğunluğu olmasa da bazı öğrenciler, okulca hazırlanıp yönlendirildikleri düşünülen iş dünyasına girme ve özellikle de kalıcı işlere sahip olma düşlerine daha az kapılmaktadırlar. Üç yıllık hem devlet üniversitelerinde ve özel üniversitelerde, açıkça aileleri tarafından kaydolmaya zorlanmış pekçok öğrenci, neden orada olduklarını yüksek sesle sorgulamaktadırlar. Eğitim hakkındaki kuşkuculukları, liseden mezun olup rekor sayılarda önlisans programlarına kaydolmaları sırasında pekişir. New York büyükşehir bölgesindeki üç yıllık bir özel üniversitede ders veren bir meslekdaşıma göre, çoğu banliyölerden gelen bu öğrencilerin birçoğu dersleri uyurgezer gibi izleyip, sınıf içi tartışmalara katılmıyor ve C notu ile geçince kendilerini şanslı sayıyorlar.[xv]

İşçi sınıfı mahallelerinde – beyaz, siyah veya Latin kökenli olsun – bilinir ki: olası diğer seçeneklerin yokluğundan ötürü o diplomayı almaya çalışmak zorundasınızdır; ama bu da kuruma bağlılığın sınırını tanımlar. Lise ve şehir kolejleri öğretmenlerinin anlatılarına göre, bu okullarda verilen bilgiyi ciddiye alan her öğrenciye karşılık yirmi hatta daha fazla sayıda oportünist var. Bu öğrencilerin çoğu, akademik çalışma için yeterince hazırlanmış olmadığından ve şehir yüksekokullarının, dört yıllık devlet kolejlerinin ve “eğitim” üniversitelerinin (*teaching university*) bu tip öğrencilerin okuldaki başarılarını geliştirebilmeleri için gerekli araçları sağlayacak kaynakları bulunmadığından ötürü diploma dışında onları eğitim almaya motive eden çok az özendirici vardır.

Bazı durumlarda, akran birliklerinden kopup okul bilgisi edinme rejimi altına girenler, akranlarıyla ilişkilerinden yaşam boyu atılma riskini alırlar. Kibarca “akran baskısı” olarak tanımlanan şey, öteki ahlaki yapılar içinde, çocukların yetişkin otoritesinin bölgesi içine geçmelerine izin verilen dereceye varıp dayanır. Okulda başarılı olmak, arkadaşını polise ele vermekle ya da çocuk dünyasının kutsal bir ahlaki kuralını çiğnemekle aynı şey değilse de, bir ihanet suçu işlemeye yakındır. Bu, okuyucunun, ancak, okul başarısızlığıyla ya da tembel öğrencinin başarılı olmayı reddederek isyan etmesiyle karşılaştırıldığında, okulun eğitimle aynı ve kayıtsız şartsız “iyi” olduğu önyargısını askıya almaya istekli olduğu ölçüde anlayabileceği bir durumdur.

Hem eğitim üzerine yapılan tartışmalarda hem de başka bir politik söylemde geçen “sınıf”

kavramı, genellikle beyaz işçi sınıfına karşılık gelir. Eğitim kuramı ve pratiği, siyahları ve Latin kökenlileri, ekonomik durumları ne olursa olsun aynı kategori içindelermiş gibi ele alır. Serbest meslek, yönetici ve iş dünyası kökenli siyah öğrencilerin aynı kökenden gelen beyaz öğrencilerle, işçi sınıfından siyahlarla olan kadar hatta daha çok ortak yanlarının bulunduğu gerçeği, çoğu eğitim yazarınca görmezden gelinir. Aynen, ırkla ilgili söylemlerde siyahların Afrika kökenli insanlara, Güney Amerikanın ve Karayiplerin Latin ülkelerinden göç edenlere karşılık gelen birleşmiş bir kategori olarak düşünülüp farklılaşmamış bir ırksal kimlik olması gibi. Sınıf kavramının daraltılması, sınıfı ayırt etme yeteneğimizi sınırlamaktadır. Ücretli emeğin farklı katmanları arasındaki etnik, toplumsal cinsiyet, ırk ve meslek ayrımlarını – eğitim kültürünün kesin bir rol oynadığı maaşlı profesyonel ve teknik grupların çocukları dışında – kabul etmek zorunda olsak da sınıf eğitiminin bütün bu ayrımların üstünde olduğunu belirtmek isterim. Toplumsal formasyonu oluşturan bu katmanlar arasında şüphesiz derece farkları vardır; fakat en ayrıcalıklı profesyonel katman (doktorlar, avukatlar, bilimciler, profesörler) ve üst düzey yöneticiler kendilerini asıl olarak okul aracılığıyla değil, toplumsal ağlar aracılığıyla yeniden üretmektedirler. Söz konusu toplumsal ağlardan bazıları, yatılı olan özel okulları, kulüp ve dernekleri ve banliyö devlet okullarında öğrencilerin ayrıcalıklarına bakılarak seçilmelerini içerir. Bana bir şirket yöneticisinin oğlu ya da kızı ile bir apartman görevlisinin ya da fabrika işçisinin çocuğu arasındaki arkadaşlığı gösterin, ben de orada size bir anomali göstereyim.

Okul eğitimi, ücretli emek sınıfından çok az sayıda çocuğu gerçek bir sınıf değiştirme hareketliliği için seçer. Yirminci yüzyılın ilk yarısında orta sınıf gençliği arasında çekiciliğini kaybeden Katolik Kilisesi, yeni kadrolarının kaynağı olarak işçi sınıfından öğrencilere döndü. Mahallem Doğu Bronx'ta İtalyan kökenli iki sıkı çocukluk arkadaşı rahip oldular. Yapı işçilerinin çocukları olan bu arkadaşların kol emeğinin güçlüklerinden ve ekonomik belirsizliklerinden kurtulmaları için Kilise büyük bir fırsat oldu. Bir başka çocuk, yerel bir kolej olan Fordham Üniversitesi burs sağladığı için eczacı oldu. Bir dördüncüsü, şehrin en gözde okullarından biri olan Bronx Fen Okulu'nun sınavını geçen küçük bir öğrenci grubu içine girip fen bilgisi öğretmeni oldu. Bunların dışındaki hemen herkes işçi olarak kaldı ya da en iyi arkadaşım Kenny gibi hapse düştü.

Herkesin içinde doğduğu toplumsal ve ekonomik koşullarından kurtulabileceği çok iyi pazarlanan ve okullar ve medya tarafından uyuşturucu bir düzenlilikle yeniden üretilen sava karşın koleje giden ama genellikle bitirmeyen işçi sınıfı öğrencilerinin çoğu, kendilerini insanca yaşamaya yetecek bir ücret vermeyen düşük ve orta düzey hizmet sektörü işlerinde buluyorlar. Endüstriyel üretim işlerindeki sendikalı sayısındaki hızlı düşüşün sonucu olarak fabrikalarda işe girenler sendika standartlarının gittikçe daha çok altında kalan oldukça düşük ücretler alıyorlar. Bir koleji bitirenlerse, ender olarak profesyonel düzeyde olmak üzere bilgisayar sektöründe iş bulabiliyorlar. Görece düşük ücretliler, ilk/ortaöğretim öğretmeni ve genellikle hemşire ve teknisyen düzeyinde sağlık personeli oluyorlar ya da sosyal yardım uzmanı, sağlıkçı veya sosyal yardım uzman yardımcısı olarak sosyal hizmetler alanına giriyorlar. Sormak istediğim soru, bu “mesleklerin” gerçek bir sınıflar arası dikey hareketlilik olup olmadığı.

Okullara, sosyal hizmetlere ve kamu mallarının yönetimine harcanan parada önemli bir artış sağlayan savaş sonrası ekonomik patlama sırasında kamu sektörü siyahların ve Latin kökenlilerin daha çok büro işleri, bakım onarım ve hastanelerde ve diğer sağlık kurumlarında giriş düzeyinde [en alt kadrodan] hasta bakıcı olarak işe alındıkları gözde bir iş alanı durumuna geldi. Bu kimselerin önemli bir bölümü birkaç on yıl içinde, ülkenin her yerinde olmasa da, pratisyen ve kayıtlı hemşireliğe yükseldi. Sendikalaşmanın 1960'larda ve 1970'lerde kamu sektöründe olduğu kadar kâr gütmeyen özel sektörde de yaygınlaşmasıyla bu işler, sendikanın sağladığı iş güvenliği ve getirdiği memur statüsünün yanı sıra, pek çok kişinin orta sınıf yaşam standardını yakalamasını sağlayacak kadar iyi ücret getiriyordu. İş güvenliğinin sık sık ihlal edildiği gözlenirse de, öğretmenler, hemşireler ve sosyal hizmet uzmanları geleneksel olarak yüksek ücretleri iş güvenliğine tercih etmişlerdi. Fakat 1960'lardan sonra, canlanan Yurttaş Hakları hareketinin etkisiyle atağa geçen bu “ikinci sınıf” profesyoneller – beyaz veya siyah

olsun – kendilerini daha çok işçi olarak görmeye başladılar: Sendikalar kurdular, daha yüksek ücretler ve daha kısa çalışma saatleri için grev yaptılar ve kurumsal otoriteye karşı hiç de profesyonel olmayan bir karşı tutum takındılar. Sözleşmeler, herhangi bir endüstriyel sözleşme gibi daha yüksek maaşları, belirsiz olmayan saatleri – ki bu profesyonellik ideolojisinden keskin bir farklılıktır – ve işten çıkarılma durumunda işsizlik tazminatları için kıdemın esas alınmasını garantilediler, daha uzun tatil ve hastalık izinleri istediler.

Bu kimselerin işçi sınıfının değerlerini ve toplumsal yerini kullanmaları stratejik bir tutum olmuş olabilir; gerçekten de bu 1930’lardan beri görülen en büyük sendikal örgütlenme dalgasını başlattı. Fakat çok sayıda kadının ve siyahın kamusal ve yarı kamusal sektörlerde işgücüne katılmasıyla birlikte bu gelişme, aynı zamanda ikinci derece mesleklerin proleterleşmesinin bir belirtisi oldu. Onyıllar sonra, maaşlı doktorlar benzeri bir strateji buldular; sendikalar kurup yüksek mesleki hata sigortası pirimleri ve giderlerine olduğu kadar sağlık koruma örgütleri ile giderleri kısmaya kararlı hükümet yetkilileri tarafından özerklikleri üzerine dayatılan, çoğu durumda doktorların harcanması pahasına vizite ücretlerinin sınırlanmasını getiren ağır koşullara karşı greve gittiler. Kamu çalışanlarının ücretlerindeki ve sosyal haklarındaki hızlı artış, ekonomik gelişmenin tersine dönmesi ya da iş dünyasından yana vergi politikalarından kaynaklanabilecek tasarruf dönemlerinde hizmetlerin nasıl sürdürüleceği sorusunu gündeme getirdi. Siyasi makamların ve kamu yetkililerinin bu soruyla ilgili çalışanlara verdiği yanıt, klasik, sendika kanalıyla pazarlık dönemine geçici olarak son verildiği oldu. Bütün kamu çalışanları maaşlarında ve sosyal haklarında bir geriye gidişin acısını çektiler. 1970’lerin ortasında, New York belediyesinde başlayan mali krizle birlikte, Büyük Kriz’den beri ilk kez geçici işten çıkarmalar yaşandı. Sendikaları onyıllardır ayrıcalıklı pazarlık konumunda olduğu halde. Son yirmi beş yılın politik ve ideolojik bakımdan baskıcı ortamında sınıflar arası uçurum derinleşti. İronik bir durumla, 1980’lerin başında yasamanın ve iş dünyasının güçlükle kazanılmış haklarına karşı yürüttüğü saldırıların ardından öğretmen sendikaları militan sınıfsal duruşlarını terk ettiler ve meslek çıkarlarını koruma yolunda profesyoneliğe ve merkez-sağ siyasal stratejilere döndüler.

Gerçekte okullar, yalnızca bir avuç entelektüellik bilgisi için bile olsa öğrenme alanlarıdır. Özellikle işçi sınıfı bölgelerinde olmak üzere, çoğu zaman disiplin kurumları olmaktan insanlar üzerinde denetim kurumlarına dönüşmeleriyle birlikte okullar, diploma ve kredi toplama eğiliminin araçsal mantığını yeni kuşaklara aktarmaktadırlar. Yetenekli, kendini adanmış öğretmenler bile öğrencilere ulaşmakta ve eleştirel düşünmenin kariyer üzerine olumlu etkileri gözle görünür nitelikte olmasa bile öğrencilerini akıl dünyasında yaşamının beklenmedik ödülleri getirebileceği konusunda ikna etmekte güçlük çekmektedirler. Devlet okullarının misyonlarının çökmesi çeşitli soğukluk biçimleri üretti; okul içi şiddet bazı yerlerde azalmış olsa da bu, gençliğin özerk dünyasını temsil eden çetelerin ve diğer kulüplerin de azaldığını göstermez.

Çocuklar topluluğu, resmi makamların, 1960’ların aksine, artık onlara umut sunmak yerine denetim doktriniyle uyumlu bir tutumla, içinde, her örnekte olmasa da, hapse atma uyarısını da bulunduran cezalandırma tehdidinde başvurmalarından dolayı, daha özerktir. Çok sayıda siyah ve Latin kökenli genç erkeğin uyuşturucu yüzünden tutuklanması hafife alınmamalıdır. Afrika kökenli Amerikalıların toplam nüfusunun yüzde üçünden fazlasını oluşturan bir milyondan fazla siyahın – çoğu genç (yüzde 25’i genç siyah erkek) – ceza hukuku sistemi alanı içinde bulunması, hukukun, akranların gücünü az çok uyumlu ve kaba güce dayanarak kırmaya çalışan bir çaba olarak görülmesine neden olabilir. Bu durum okulların başarısızlığı bağlamında ele alınabilir. John Locke, üç yüzyıl önce mahkemelerin - aslında herhangi bir yetişkin otorite makamının-çocuklar dünyasının gücünü altetmede sınırlılığının farkına varmıştı.[xvi]

Sonuç

Okulların diploma ve ders kredileri veren fabrikalar ve denetim kurumları olmaktan çıkıp

gençlerin kendilerini dünyanın etkin katılımcıları olarak görmeleri için hazırlayan eğitim alanlarına dönüşmesi için yapılması gerekli değişiklikler nelerdir? Çözümlememden de çıkarılabileceği gibi bunun temel koşulu, ders programlarına hakim olan, öğretmenleri talim komutanları konumuna getirip öğrencileri de sıkı bir denetim altında tutan büyük ölçüde şansa dayalı test sınavlarını kaldırmaktır. Bu öneriyle değerlendirme araçlarının bir yana bırakılmasını kastetmiş değilim. Denemeler yazdırmak, hem yazma yeteneğini hem de öğrencinin edebiyat, toplum bilimi ve tarih bilgisini kavrama derecesini ölçmede iyi bir yoldur. Matematik, doğa bilimleri ve dili akıcı kullanmada ustalık epeyce ezber gerektirdiği halde, bu alanlarda bugün uygulanmakta olan ders programları ve pedagoji ne bilim ve matematik kuramlarında gerçekleşen değişikliklerin tarihsel bir gelişimini ne bu disiplinlerin ne hakkında oldukları üzerine kavramsalötesi [metaconceptual] bir açıklamayı içermektedir. Ne de ortaöğretim düzeyinde verilen dil derslerinde şimdiye kadar ezbere dayalı öğrenmenin sıkıcılığını hafifleterek anlamayı derinleştirecek etimolojik sorunlar, anlambilimsel [semantik] farklılıkların karşılaştırmalı kültürel çalışmaları ya da benzeri diğer konular işlenmiştir. Çağdaş dünyada bilim – bilimin teknoloji, savaş ve tıpla ilişkisi gibi – daha geniş anlamıyla ders programları içine mutlaka alınmalıdır; bu konuların bazıları ders kitapları içinde yer bulduğu halde öğretmenler öğrencileri bilimin, dilin ve matematiğin toplumsal bağlamları hakkındaki bilgilerin dahil edilmediği test sınavlarına hazırlamakla meşgul olduklarından bunları seyrek olarak tartışır.

Eğitim “ne otoriteden ne de gelenekten önce gelir” diyen Hannah Arendt’e katılıyorum. Ancak, otoriteye teslim olmaktan çok onun ne olduğunu bilmek önemlidir. Ve geleneğin aktarılması sırasında ona tapınırcasına bağlılıktan çok karşısında eleştirel olmak önemlidir. Öğretmenlerin, öğrencilerin kuşkuculuğunu, çocukların özellikle popüler müzik ve televizyon gibi bildikleri konuları sıkı çalışmanın nesnesi haline getirerek ders programları içine dahil etmelerine olanak verilseydi, kendilerine daha büyük bir saygı gösterilebilirdi. Ancak varolanı inkar etmenin bir faydası yok; boyun eğmeye yol açan nedenlerden biri okulların öğrencilere en iyi örnekleri sunamamasıdır. Çünkü hiç kültürel sermayesi olmayan insanlar, bırakın gerçek sanat yapıtlarıyla karşılaşmaktan duyulan keyiften yoksun olmayı, toplumsal ve siyasal alanlarda kıyıya itilmişliğe mahkumdurlar. New York Belediyesi Eğitim Şubesi (bugünkü adıyla Eğitim Bölümü) her yarıyıl lise İngilizce derslerinde bir Shakespeare oyunu ya da ondokuzuncu yüzyıl İngiliz edebiyatından bir ya da iki yapıtın okunmasını zorunlu kılıp on dokuzuncu yüzyılın en iyi Rus romanlarına ulaşılması yolunda hiç bir çaba göstermediğinde ya da pek az çaba gösterdiğinde, Batı ya da Doğu felsefesinin en etkili yapıtlarından bazılarının incelenmesi yolunda hiç bir fırsat yaratmayıp öğrenilenlerin toplumsal ya da tarihsel ortamı verilmediğinde gelenek oluşturulmasından çok gelenek çiğneme geleneğine uyulmuş olur.

Son olarak, okullar, şirket çıkarlarıyla bağlarını koparıp ders programlarını gerçek bir düşünsel çaba çizgisinde yeniden yapılandırmalıdır. Aynı zamanda okullar kariyer yolu olarak görülmemelidir; ama bu işlevlerini bırakmaları da zor görünüyor: İnsanların ekonomik alanda büyük tasalar içinde oldukları bir dönemde, gelecekte endişeli birçok ebeveyn ve öğrenci okuldan pratik kazanımlar istemektedir. Onları bu yolda atılacak en iyi adımın eğitim olduğuna ikna edecek güçlü kanıtlar gereklidir. Bu, içinde bulunduğumuz çevrede olanaklı görünmemekle birlikte başka bazı yerlerde olanaklıdır.

Bu görüşler daha da geliştirilebilir; burada yalnızca ana çizgileri verildi. Onların uygulamaya konabilmesi için hiç değilse üç şeye gereksinim var: Birincisi, eğitimin doğası ve kapsamı ve de bir eğitim alanı olarak okullaşmanın sınırları hakkında bir tartışmaya girmeliyiz. Bunun yanı sıra, kuramcılar ve öğretmenler, popüler kültür, yani antropolojik anlamda kültür – gündelik yaşam – hakkındaki bilgilerini eğitim politikasıyla ilişkilendirmelidir. Öğretmenler, aldıkları eğitim kanalıyla, çocukların toplumsal sınıflarına bakmaksızın gerçek bir eğitim almaları için yardımcı olmak isteyen ve onlara saygı duyan ve de toplumsal değişimin sağlanışında ön safta olup öğrencilerin yaşamdaki olanaklarının genişletilmesi kendilerine emanet edilmiş olan aydınlardır. Bunun için eğitimcinin de iyi eğitilmesi gerekir düşüncesi üzerine kurulu yeni bir öğretmen eğitimi rejimine geeksinimimiz var. Bundan dolayı birçok öğretmen okulunda bugün

izlenen ders programlarını ve belki de okulların kendilerini kaldırmak gerekir. Öğretmen eğitimi, birçoğu yararsız olan “yöntemler” temeline değil, genel eğitim temeline oturmalı; eğitim, diploma sağlamadan öte bilgiler içermeli ve sendika ve siyasal akım entelektüellerini ve organik aydınları sınıfa getirmelidir. Bir başka deyişle sınıf, dünyaya açılan bir pencere olmalıdır, habitüsün dayatıldığı akademik başarının öğrencinin okula ve pedagojik otoriteye itaat etme alışkanlığının derecesiyle ölçüldüğü sınıksız kapalı bir rejim değil.[xvii] Aynı zamanda gereksinim duyduğumuz şey, yasama organlarını federal, eyalet ve yerel düzeylerde, okullara yeterli fon ayırmaya ve eğitim kurullarını ise günümüzde ders programlarını ve pedagojiyi belirleyen şansa bağlı test sınavlarını kaldırmaya zorlayacak bir siyasal programla silahlanmış anne-baba, öğrenci, öğretmen ve işçi hareketidir.

Eğitimin yeniden yapılandırılması için bir programın ana çizgilerini saptamak, böyle bir programın özellikle günümüz ortamında başarılı olma şansının yüksek olduğu anlamına gelmez. Gerçekten de günümüzün tüm eğilimleri, bir özgürlük okulu olarak kamusal eğitim anlayışına karşıdır. Ama eleştirinin temeli, nihilizmin en sert biçimi – eylemin dipten vuracak bir dalgayı askıda bırakan ertelenmesi – değil de umut ise, direnme ve aynı zamanda alternatifler sunma yükümlülüğümüz vardır. Bu alternatifler ütopyacı bulunarak kaçınılmaz olarak saldırıya uğrayacaktır ve alternatifler elbette ütopyacı olacaktır. Fakat birçoklarının ileri sürdüğü gibi ütopyacı düşünce, değişimin koşuludur. “Olanaksız” olmaksızın reformun pek fazla şansı olmayacaktır.

Notlar

1. John Dewey, *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education* (1916; Glencoe, Ill.: Free Press, 1964).
2. Amerika’da demokrasi üzerine literatür çok geniştir. The literature on the limits of democracy in America is vast. Yakıcı bir suçlama içeren klasik bir eleştiri için bakınız.: Grant McConnell, *Private Power and American Democracy* (New York: Knopf, 1966).
3. Pierre Bourdieu’nün kültürel ve sosyal sermaye kavramları bu kitapta ortaya atılmıştır. Pierre Bourdieu ve Jean-Claude Passeron, *Reproduction in Education, Culture, and Society*, trans. Richard Nice (London: Sage, 1977).
4. Andrew Ross, *No-Collar: The Humane Workplace and Its Hidden Costs* (New York: Basic Books, 2003).
5. Bourdieu, *Reproduction*.
6. Aaron V. Cicourel ve John I. Kitsuse, *The Educational Decision-Makers* (Indianapolis, Ind.: Bobbs Merrill, 1963). Bu toplumsal yaşamın fenomenolojik (görüngübilimsel) incelemelerinin dikkat çekiciliğini gösteren en ikna edici çalışmalardan biridir. Bu çalışma sosyal bilimlerin çoğunun, özellikle toplumbilim ve siyaset biliminin insanların yaptıklarına değil söylediklerine dayanmasının üstü kapalı bir reddiyesidir.
7. Okulla işçi sınıfı öğrencileri arasındaki ilişkiyi en iyi analiz eden hala Paul Willis, *Learning to Labor: How Working Class Kids Get Working Class Jobs* (New York: Columbia University Press, 1981).
8. Ross, *No-Collar*.
9. Paul C. Mishler, *Raising Reds: The Young Pioneers, Radical Summer Camps,*

and Communist Political Culture in the United States (New York: Columbia University Press, 1999).

10. Samuel Gompers, *Seventy Years of Life and Labor: An Autobiography* (New York: E. P. Dutton, 1925).

11. Marvin Gettleman, “No Varsity Teams: New York’s Jefferson School of Social Science, 1943-1956,” *Science and Society* (fall 2002), 336–59. Özgür Üniversite ve Yeni solun diğer eğitim projeleri üzerine düşüncelerim şu çalışmada bulunabilir. Aronowitz, “When the New Left Was New,” in *The Sixties without Apology*, ed. Sohnya Sayres, Anders Stephanson, Stanley Aronowitz, and Fredric Jameson (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984).

12. John Locke, *An Essay concerning Human Understanding* (New York: Dover, 1958), bk. 1, chap. 28, 478.

13. William James, *The Principles of Psychology* (New York: Dover, 1955), 1, 293.

14. Hannah Arendt, “Crisis in Education,” *Between Past and Future* (New York: Harcourt, Brace and World, 1961).

15. James H. McWhorter, *Losing the Race: Self-Sabotage in Black America* (New York: Free Press, 2000).

16. Stanley Aronowitz, *False Promises: The Shaping of American Working Class Consciousness*, 2d ed. (Durham, N.C.: Duke University Press, 1992); Henry A. Giroux, *The Abandoned Generation: Democracy beyond the Culture of Fear* (New York: Palgrave, 2003); Stephanie Urso Spina, ed., *Smoke and Mirrors: The Hidden Context of Violence in Schools and Society* (Boulder, Colo.: Rowman and Littlefield, 2001).

17. Bourdieu, *Reproduction*.

NEDEN SOSYALİZM?[1],[2]

Albert Einstein

Ekonomik ve sosyal konularda uzman olmayan birinin sosyalizm hususunda görüş bildirmesi tavsiye edilebilir bir şey midir?

İlk önce bilimsel bilgi perspektifinden bu soruyu ele alalım. İlk bakışta ekonomi ile astronominin kullandıkları yöntemlerin, esas itibarıyla birbirinden farklı olmadığı

düşünülebilir. İki alandaki bilim adamları da bir grup olguya ilişkin genel kabul gören kurallar bularak, bu fenomenler arasındaki bağlantıları mümkün olduğunca açık bir şekilde anlaşılabilir kılmaya çalışmaktadırlar. Fakat gerçekte metodolojik bir farklılık bulunmaktadır. Gözlemlenen ekonomik olgunun ayrı ayrı değerlendirilmesi çok sayıda güç faktör tarafından etkileniyor olması, bu alandaki genel kuralların keşfini zorlaştırmaktadır. Dahası, insanlık tarihinin medeniyet sonrası döneminde biriktirilen tecrübeler büyük ölçüde, doğası gereği ekonomiden ayrı tutulamayacak sebeplerden etkilenmişler ya da bu sebeplerce kısıtlanmışlardır. Örneğin birçok büyük ülke varlıklarını fetihlere borçludurlar. Fethi gerçekleştiren kesimler kendilerini, ekonomik ve hukuksal olarak ele geçirilen ülkedeki insanların üzerindeki imtiyazlı bir sınıf olarak kabul ettirmişlerdir. Kendilerine bir toprak mülkiyeti tekeli ihdas ederlerken kendi içlerindeki bazılarını da ruhban sınıfı olarak atamışlardır. Bu ruhban sınıfı, eğitim sistemini kontrol altında bulundurarak toplumsal sınıf farklılaştırmasını sürekli bir kurum olarak yerleştirirken halkın sosyal davranış biçimini yönlendiren değer yargıları sistemi yaratmışlardır.

Ancak tarihsel gelenek altında; Thorstein Veblen' in sözünü ettiği “insanlığın yağmacı aşaması”nın üstesinden gelebildik mi? Bu dönemde gözlemlenen ekonomik gerçekler ve bunlardan çıkardığımız kurallar günümüze uygulanabilir nitelikte değildirler. Sosyalizmin gerçek amacı, insan gelişiminin yağmacı aşamasını alt ederek, onun ötesine geçmek olduğu için ekonomi bilimi şu andaki haliyle geleceğin sosyalist toplumuna ilişkin çok az yol gösterici olabilmektedir.

İkincisi sosyalizm, sosyo-etik bir amaca doğru yönelmiştir. Fakat bilim, amaçlar yaratamaz; en fazla, belli amaçlara ulaşmada kullanılabilecek araçları sağlar bilim. Fakat, bizzat amaçların kendileri kişiler tarafından yüksek etik idealler olarak algılanırlar ve yarı bilinçsiz bir biçimde, toplumun ağır evrimi belirleyen insanlarca adapte edilip gelecek nesillere aktarırlar.

Bu sebeplerden dolayı, beşeri problemler söz konusu olduğunda bilimin ve bilimsel metodolojinin katkısını fazla büyütmemek konusunda dikkatli olmalıyız ve de toplumun örgütlenmesini ilgilendiren sorunlarda yalnızca uzmanların görüş bildirme hakkına sahip oldukları fikrine kapılmamalıyız.

Çok sayıda kişi, şu anda insanlığın bir krizden geçtiğini ve istikrarının ağır bir biçimde parçalandığını iddia ediyor. Bu tip durumların bir karakteristiği olarak bireyler küçük ya da büyük, ait oldukları gruplara karşı ya ilgisiz kalıyorlar ya da düşmanca bakıyorlar. Ne demek istediğimi anlatmak için kişisel bir anımı aktarayım. Akıllı ve mutedil bir kişi ile gerçekleştiği takdirde insanoğlunun varlığını tehlikeye sokabilecek bir başka savaş tehdidinin varlığına ve ancak uluslar üstü bir organizasyonun koruma sağlayabileceğine yönelik düşüncelerimi paylaşıyordum. Bunun üzerine konuşum son derece sakın bir şekilde, “*Neden insanoğlunun neslinin tükenmesine bu kadar şiddetle karşı koyuyorsun?*”, şeklindeki bir soru ile bana yanıt verdi.

Şundan eminim ki bundan bir asır önce dahi, hiç kimse, oldukça ılımlı bir şekilde de olsa, böyle bir ifadede bulunamazdı. Bu kendi içerisinde bir dengeye ulaşabilmek için anlamsız bir şekilde çabalayan ve sonunda da bundan umudunu yitiren bir kişinin dile getirebileceği bir ifadedir. Bu, acı dolu bir yalnızlığın ve bugünlerde birçok insanın da yaşadığı yalnızlaştırmanın bir ifadesidir. Bunun nedeni nedir? Bir çözüm yolu var mıdır?

Bu tip soruları ortaya atmak kolaydır ancak, bunlara herhangi bir kesinlikte yanıtlamak zordur. Fakat çabalarımızın ve duygularımızın çelişkili olduğunu ve bunların basit bir şekilde formüle edilemeyeceğini bilmeme rağmen, bu soruları yanıtlamaya çalışmak zorundayım.

İnsan, aynı anda hem bireysel hem de sosyal bir varlıktır. Bir birey olarak kişi, kendinin ve yakın çevresindekilerin varlığını koruyarak kişisel arzularını tatmin etmek ve doğuştan getirdiği yeteneklerini geliştirmek ister. Sosyal bir varlık olarak ise başkalarının takdirini ve

sevgisini kazanmak, onların mutluluklarını ve üzüntülerini paylaşmak ve onların yaşam şartlarını iyileştirmek ister. Çeşitli ve çoğu zaman birbiriyle çatışan çabalar kişinin özel karakterini belirler ve birey, içsel dengeye ulaşarak toplumsal refaha katkıda bulunur. Bu iki görece kuvvetli güdünün temelinde kalıtımla sabit olması mümkündür. Fakat sonunda ortaya çıkan kişilik, büyük ölçüde kişinin bulunduğu çevreye, büyüdüğü toplumun yapısına, bu toplumun geleneklerine ve bunun belli davranış biçimlerine verdiği değere göre belirlenir. Bireye göre aslında soyut bir kavram olan toplum, kendisinin doğrudan ya da dolaylı olarak ilişki içinde olduğu çağdaşları ile kendinden önce gelen nesillerin toplamıdır. Kişi kendi başına çalışabilir, düşünebilir, hissedebilir, çabalayabilir; ancak büyük ölçüde topluma bağımlıdır. O kadar ki onu toplumdan ayrı olarak düşünmek ve anlamak imkânsızdır. Kişiye yiyecek, barınma, çalışma gereci, dil, düşünce biçimi ve düşünce içeriği sağlayan şey toplumdur.

O zaman, şurası açıktır ki kişinin topluma olan bağımlılığı, tıpkı arılar ve karıncalarda olduğu gibi bir doğa gerçeğidir ve bu gerçek yok edilemez. Fakat **arıların ve karıncaların yaşam süreçleri en ince ayrıntısına kadar katı kurallara ve kalıtsal içgüdülere tabi iken, insanoğlunun sosyal kalıbı ve karşılıklı ilişkileri oldukça kararsızdır ve değişimlere duyarlıdır.** Hafıza, yeni kombinasyonlar yapma yeteneği ve sözlü iletişim, biyolojik gereksinimlerin ötesinde gelişim gerçekleştirilmesine imkân tanımıştır. Bu tip gelişimler kendilerini gelenekte, kurumlarda ve organizasyonlarda, edebiyatta, akademik ve mühendislik başarılarında ve sanatta kendisini gösterir. Bu durum, nasıl olup da insanın kendi yaşamını kendinin yönetebildiğini ve bu süreçte de bilinçli düşünce ile arzusunun bir rol oynayabildiğini açıklamaktadır.

İnsan, dünyaya geldiği sırada kalıtım yoluyla, sabit ve değiştirilemez bir biyolojik tabiata sahip olur ve bunlara insanlığın karakteristik dürtüleri de dâhildir. Dahası yaşamı süresince aynı birey, toplumla olan iletişimi ve etkileşimi yoluyla bir kültürel tabiat da geliştirir. İşte zaman geçtikçe, değişime konu olan ve kişi ile toplum arasındaki ilişkilerin büyük bölümünü belirleyen şey bu kültürel tabiattır. Modern antropoloji ilkel toplulukları incelemek vasıtasıyla, insanların sosyal davranışlarının nasıl olup da birbirinden farklılaştığını, süregelen kültürel kalıplara bağlı olduğunu ve toplumda baskın olan organizasyon biçimlerini bize öğretmiştir. Daha iyi bir insani gelecek için gayret edenlerin bu ümidini dayandırdığı yer tam burasıdır: İnsanlık biyolojik yapısı nedeniyle kendi kendini yok etmeye, insafı ya da acımasız olmaya veya kendi kendini yok eden bir kaderin mahkûmu değildir.

Eğer kendimize, toplumsal yapıyı ve insanın kültürel davranışlarını, yaşamı mümkün olduğu kadar tatmin edici kılacak biçimde nasıl değiştirmemiz gerektiğini sorarsak, şu gerçeğin bilincinde olmamız gerekir ki değiştiremeyeceğimiz koşullar mevcuttur. Önceden belirttiğimiz gibi insanın biyolojik doğası, hangi amaçla olursa olsun değişime konu olamaz. Dahası son birkaç asırdır gerçekleşen demografik ve teknolojik gelişmeler kalıcı durumlar yaratmışlardır. Varlıklarının devamı için bazı mallara ihtiyaç duyan görece olarak yoğun nüfuslu bölgelerde, ileri düzeyde bir iş bölümü ve oldukça merkezileşmiş bir üretim düzeninin varlığı mutlak bir koşuldur. İnsanların küçük gruplar halinde yaşadığı ve kendi kendilerine yeterli oldukları dönemler geride kalmıştır. İnsanlığın, artık gezegen düzeyinde bir üretim – tüketim ağını oluşturduğunu söylemek, yalnızca küçük bir abartı olacaktır.

Zamanımızın krizinin ne anlama geldiğini kısaca anlatabileceğim noktaya ulaşmış bulunuyorum. Bu, birey ile toplum arasındaki ilişki ile ilgilidir. İnsan, topluma olan bağıllığı konusunda her zamankinden daha bilinçli hale gelmiştir. Fakat kişi bu bağıllığı, pozitif bir varlık, organik bir bağ ya da koruyucu bir güç olarak değil, genellikle doğal haklarına ve bazen de ekonomik varlığına yönelik bir tehdit olarak algılamaktadır. Dahası, toplumda öyle bir pozisyonadadır ki yapısına ilişkin bencil güdüler sürekli vurgulanırken, doğal olarak zayıf olan sosyal güdüler sürekli olarak bozulmaktadır. Toplumdaki pozisyonları ne olursa olsun tüm insanlık bu bozulmadan nasibini almaktadır. **Bilinçsiz bir biçimde kendi bencilliklerinin tutsağı olurken bireyler, kendilerini güvensiz ve yalnız hissetmekte, hayatın naif, basit ve karmaşık olmayan tatlarından mahrum kalmaktadırlar. Kişi, kısa ve**

riskli bir şekilde, sadece kendini topluma adadığı müddetçe hayatın anlamına ulaşabilmektedir.

Bugün, var olduğu biçimiyle kapitalist toplumun iktisadi anarşisi, bana göre, şeytanın ta kendisidir, sorunun kaynağıdır. Bunu, üyeleri durmaksızın birbirlerini, kendi kolektif emeklerinin meyvelerinden yoksun bırakmaya çalışan ve bunu yaparken de zor kullanmaksızın, genelde yasalarla yerleştirilmiş kurallara uyarak yapan üreticiler topluluğunun davranışlarında görebiliyoruz. Bu bağlamda, ilave sermaye malları için olduğu kadar, tüketim malları üretmek için gerekli olan tüm üretken kapasite ya da üretim araçlarının çok büyük bir kısmı, yasal olarak bireylerin özel mülkiyetindedir.

Her ne kadar terimin geleneksel kullanımıyla örtüşmese de çalışmanın geri kalanında kolaylık olsun diye işçi kelimesini üretim araçlarına sahip olmayanlar için kullanacağım. Üretim araçlarının sahipleri, işçilerin emeğini satın alabilecek durumdadırlar. İşçiler, üretim araçlarını kullanarak kapitalistlerin sahip olacakları yeni mallar üretirler. Bu sürecin özünü, gerçek değer cinsinden, işçinin ürettiği ile aldığı ücret arasındaki ilişki meydana getirir. İşçinin elde ettiği ücretin, üretiminin gerçek değeri yerine ihtiyaçlarının ve birçok kişinin istihdam için rekabet içinde olduğu bir ortamda kapitalistin iş gücüne yönelik talebinin belirlemesi anlamında iş sözleşmesi “serbest –özgür”dür. Şu noktanın anlaşılması önemlidir ki teoride bile işçinin ücreti, üretiminin değeri ile belirlenmemektedir.

Özel sermaye bir kaç elde toplanmak eğilimindedir. Bu kısmen kapitalistler arasındaki rekabet kısmen de teknolojik gelişim nedeniyledir ve artan işbölümü, küçük işletmeler pahasına büyük işletmelerin oluşumunu cesaretlendirmektedir. Bu gelişmelerin sonucu, gücü demokratik toplumlarda bile durdurulamayan özel sermaye oligarşisinin oluşumudur. Böyle bir oligarşinin devasa gücü demokratik olarak örgütlenmiş bir siyasal toplum tarafından dahi etkin bir şekilde denetlenemez. Bu doğrudur, çünkü **yasama organı, amacı seçmen ile yaşamayı birbirinden ayırmak olan kapitalistlerce finanse edilen ya da etkilenen politik partilerce oluşturulmaktadır. Bunun sonucunda da halkın temsilcileri olarak ortaya çıkanlar, nüfusun imtiyazsız kesimlerini yeterince korumamaktadırlar.** Dahası, mevcut koşullar altında, kapitalistler doğrudan ya da dolaylı olarak ana bilgi kaynaklarını da kontrolleri altında tutmaktadırlar. Dolayısıyla vatandaşların nesnel sonuçlara varması ve politik haklarını akıllıca kullanması oldukça zorlaşmakta ve hatta birçok durumda imkânsızlaşmaktadır.

Dolayısıyla sermayenin özel mülkiyetine dayalı bir ekonomide süregelen durum iki ana karakteristiğe sahiptir: Birincisi üretim araçlarında özel mülkiyet vardır ve bu özel mülkiyet sahipleri üretim araçlarını nasıl uygun görüyorlarsa öyle değerlendirip kullanırlar. İkincisi, işgücü sözleşmesi yapmak serbesttir. Tabi, bu anlamda saf kapitalist toplum diye bir şey yoktur. Şurası belirtilmelidir ki işçiler, uzun ve acılı politik mücadeleler sonrasında, bir nebze olsun gelişmiş bir “serbest iş sözleşmesini”, belli işçi kesimleri için, güvence altına almayı başaramışlardır. Fakat bir bütün olarak ele alındığında, günümüz kapitalizminin, saf kapitalizmden çok farklı olduğu söylenemez.

Üretim, kullanım için değil kar için yapılmaktadır. Gücü yerinde olan ve arzu eden herkesin iş bulabilmesi gibi bir garanti de her zaman söz konusu değil; bir işsizler ordusu, neredeyse her zaman varlığını sürdürüyor. İşçi sürekli olarak işini kaybetme korkusunu yaşıyor. İşsizler ve düşük ücretle çalışan işçiler karlı bir pazar oluşturmadıkları için tüketim malları üretimi sınırlı kalıyor ve neticede darlık devam ediyor. **Teknolojik ilerleme, iş yükünün azaltılmasından ziyade, sürekli olarak işsizliğin artmasına neden olmaktadır.** Kapitalistler arasındaki rekabetle birlikte kar güdüsü, sermayenin birikimi ve kullanımında istikrarsızlıkların sorumlusu olurken bu durum, şiddeti sürekli artan depresyonlara neden oluyor. Sınırsız rekabet büyük bir işgücünün heba olmasına neden olurken, daha önceden bahsettiğim gibi bireylerin sosyal bilinçlerinin yozlaşmasına, bozulmasına da neden olur.

Bireylerin bozulması bana göre kapitalizmin en büyük kötülüğüdür. Tüm eğitim sistemimiz bu kötülüğü çekmektedir. **Abartılmış bir rekabetçi davranış, gelecekteki kariyerlerine hazırlanırken açgözlü bir başarı duygusuna tapmak için eğitilmiş öğrencilere öğretilmektedir.**

Bu devasa kötülükleri bertaraf etmenin tek bir yolunun olduğuna inanıyorum: Sosyal amaçlara yönlendirilmiş bir eğitim sistemiyle desteklenen bir sosyalist ekonominin kurulması. Böyle bir ekonomide üretim araçları toplumun mülkiyetinde olurken bunların kullanımı da planlara dayanılarak gerçekleştirilecektir. Planlı bir ekonomi, üretimi toplumun ihtiyaçlarına göre düzenlerken yapılacak işleri, güçleri yerinde olan tüm işçiler arasında paylaştırarak tüm kadın, erkek ve çocukların yaşamlarını garanti altına alır. **Bireylerin eğitimi, onların doğal, kalıtsal becerilerini geliştirmenin yanı sıra, diğer bireylerin varlığını ve başarılarını yüceltici bir sorumluluk duygusunu aşlamayı hedefleyecektir.**

Fakat yine de planlı bir ekonominin, sosyalizm olmadığını hatırlatmamız gerekir. Böyle bir planlı ekonomi bireyin bütünüyle köleleştirilmesiyle birlikte yürüyebilir. Sosyalizmin başarılabilmesi, bir takım oldukça güç sosyo-politik sorunlara çözümlerin bulunmasını gerektirir: Ekonomik ve politik gücün geniş kapsamlı bir biçimde merkezileştiği bir durumda bürokrasinin gücünün ve iktidarlarının durdurulabilmesi nasıl mümkün olacaktır? Bürokrasinin gücü karşısında bireylerin hakları nasıl korunacaktır ve bu gücü dengeleyecek bir demokratik güç nasıl oluşacaktır? Sosyalizmin amaçları ve sorunları konusundaki şeffaflık, günümüzdeki geçiş sürecinde çok büyük bir öneme sahiptir.

[1] Albert Einstein, Why Socialism ? **Monthly Review**, Sayı 50. No.1 (Mayıs 1949)

[2] Çevirenler: Doç. Dr. Mustafa Durmuş (Gazi Üniv. İİBF Maliye Bölümü Öğretim Üyesi), Arş.Gör. Ali Çelen Erduran (Gazi Üniv.İİBF Maliye Bölümü)