

Keyifli Okumalar Dileriz

Binlerce kategoride milyonlarca PDF e-kitap, ders kitapları, dergiler ve romanlara platformumuz üzerinden ücretsiz ulaşabilirsiniz.

RESMİ WEB SİTEMİZ

<https://rantey.org>

Yedek ve Duyuru Kanallarımız

Sitemize erişim engeli gelmesi veya adres değişikliği durumunda aşağıdaki kanallardan güncel giriş adresine erişebilirsiniz:

- Telegram: <https://t.me/birkitapbir>
- WhatsApp Kanalımız : <https://whatsapp.com/channel/0029VbDHv8uE50Us4lvMoc0Y>

İGNACY SZANIAWSKI

OKULUN TOPLUMSAL İŞLEVİ

İGNACY SZANIAWSKI

■ OKULUN TOPLUMSAL İŞLEVİ

ONUR
YAYINLARI

Ücretsiz PDF Kitap Arşivi - <https://janney.org>

OKULUN TOPLUMSAL İŞLEVİ
İGNACY SZANIAWSKI

B İ R İ N C İ B A S K I

**EMEĞİN İNSANCILLAŞTIRILMASI VE OKULUN
TOPLUMSAL İŞLEVİ
(POLİTEKNİK EĞİTİMİN TEMELLERİ)
İGNACY SZANIAWSKI**

**ÇEVİREN
TAHSİN YILMAZ**

İgnacy Szaniawski'nin *Die Humanisierung der Arbeit und die gesellschaftliche Funktion der Schule* (Beltz Verlag, Weinheim 1972) adlı yapıtının ilk iki Kısım'ını Almandasından Tahsin Yılmaz dilimize çevirmiş ve kitap, *Okulun Toplumsal İşlevi* adı ile, *Onur Yayınları* tarafından, Şubat 1980 tarihinde, Ankara'da, *İlkyaz Basımevi*'nde dizdirilip bastırılmıştır.

İÇİNDEKİLER

11 Çevirenin Önsözü

BİRİNCİ KISIM OKULUN YAŞAMA YAKLAŞTIRILMASININ SINIR, YOL VE OLANAKLARI BİLİMSEL GENEL ÖĞRETİM BİLGİSİ MODELLERİNİN TEMEL VE POSTÜLATLARI, İLKE VE NORMLARI VARSAYIM VE AKSIYOMLARI

19

- 21 Birinci Bölüm: Non Scholae, Sed Vitae Discismus
- 21 Çağdaş Bir Slogan Görünümünde Ortaya Çıkan Eski Slogan
- 22 Okulun Yaşama Yaklaştırılması Postülatının Çok Anlamlılığı
- 25 Okulun Yaşama Yaklaştırılması Postülatının Örgütlenme ve Genel
- Öğretim Bilgisi Açısından Doğurduğu Sonuçlar
- 26 Genel Eğitim Okulunda "Teknik ve Hizmetler" Dalının Ders Türleri
- 31 İkinci Bölüm: Herbart, Ziller, Rein ve Okul ile Yaşam Arasındaki Çe-
- leşki
- 31 Geleneksel Genel Öğretim Bilgisi Anlayışında Okul ile Yaşam Ara-
- sındaki Çelişki
- 35 Lafazanlık ve Zengin Ansiklopedik Çok-Bilme Kuramı
- 37 Geleneksel Ders Kuramının İçsel Çelişkileri
- 39 Eski Okulda Öğrencilerin Belleklerine Fazla Yük Yüklmesi ve
- Davranışlarının Edilgenliği
- 40 Eski Okulun Genel Öğretim Bilgisi Modelinin Postüla ve Temelleri
- 41 Çağdaş Okulda Eski Genel Öğretim Bilgisi Modelinin Kalıntıları
- 45 Üçüncü Bölüm: Dewey'in Okulun Yaşama Yaklaştırılması Anlayışındaki
- Çelişkiler ve Çağdaş Amerika'da Özcülük Akımı
- 45 Herbartçı Akımın Okulu Yaşamdan Soyutlaması Anlayışının Ortadan
- Kaldırılması Denemeleri, Dewey'in Kanıtları
- 46 Geleneksel Ders Anlayışında Ortaya Konan Biçimsel Basamaklar
- Anlayışının Eleştirisi
- 49 "Yeni" Ders Teorisinin Hiçlikçi Genel Öğretim Bilgisi Kuramı
- 51 "Yeni" Okulda Ders Süreci, Planlılık ve Mantıksal Sıralama Sistemi
- 53 Dewey'in Genel Öğretim Bilgisi Anlayışında Sınıf Dersi Sisteminin
- Yazgısı
- 54 Ders Sürecinin Üretim Sürecine Bağlanması
- 56 Dewey, Marx'tan Neyi Aldı; Genel Eğitimi Üretime Yönelik İşle
- Birleştirme Hakkındaki Marksist Görüşü Nasıl Ele Aldı?
- 61 Dewey, Doğa Biliminin Teknikte Nesnelleştigiine İlişkin Marksist
- Tahlilden Ne Anlamaktadır?
- 63 Dewey'in Meslek Eğitimine İlişkin Kuramsal ve Pratik Görüşü ve
- Marx Ücretsiz PDF Kitap Arsivi - <https://rantey.org>

Dewey'in Ders Kuramının Bilimsel Açıdan Değerlendirilmesi
"Yeni" Okulun Temelleri ve Bu Okulun Kuramsal Genel Öğretim Bilgisi Modelinin Postülatları
Özcülük ve Amerikan Okulunun Kaygıları
Çocuk-Merkezde Modeli ve Eleştirinin Ateşindeki Okul
Özcülüğün ve Çocuk-Merkezde Kuramının Özleri ve Postülatları

Dördüncü Bölüm: Çocuk-Merkezde Kuramından Ayrılma

Amerikan Genel Öğretim Bilgisinde Bilimsel Yeni Bir Modelin Aranması, Amerikan Toplumunda Okulun Genel İşlevi
James Conant'ın Amerikan *High School*'unu Avrupa'daki Dengi Okul ile Karşılaştırması
High School'daki Çocuk-Merkezde Ders Anlayışına Rockefeller'in Yönelttiği Eleştiri
Öğretmen Yetiştirmenin ve Bir Bilim Olarak Pedagoji Anlayışının Eleştirmeni Olarak Conant
High School'da Matematik-Doğa Bilimsel Derslerin Düzeyinin Yükseltilmesi Üzerindeki Savaşım
Çocuk-Merkezde Kuramının Hasımları Neyi Ortaya Koyuyorlar?
Özcülüğe Geri Dönüş mü, Yoksa Eliptik Modele Giriş mi?
Bilgin ve Politikacılar John Dewey'in 100. Doğum Gününü Niçin Kutlamadılar?

Beşinci Bölüm: Geleneksel Genel Öğretim Bilgisi ile Okulun Yaşamdan Soyutlanmasına Karşı Çıkan Blonski, Krupskaya ve Lunaçarski

Sosyalist Genel Öğretim Bilgisinin Temellerini Belirlemede Blonski'nin Giriştiği Denemeler
Birlikli Üretim Okulu, Okulun Yaşamdan Soyutlanması Anlayışını Kırıyor
Blonski'nin Plan ve Mantıksal Sıra İlkesine ve Marx'ın Görüşlerine Dayanarak Genel Eğitimi, Üretime Yönelik İşe Bağlaması
Blonski'nin Okul Kitabına Karşı Takındığı Tutum
Blonski'nin Sınıf Sistemine Karşı Yürüttüğü Savaşım
Nadeşda Krupskaya — Birlikli Sosyalist Üretim Okulunun Kuramcısı
Politeknik ve Genel Eğitimin Birbirlerine Karşıtlığı Karşısında Krupskaya
Köyde ve Kentte Çocukların Çalışmasına Karşı Tutum
Plan ve Mantıksal Sıra İlkesi Bakımından Merkezileştirme ve Bütünlük
Okulu Üretime mi, Yoksa Üretimi de Okula mı Bağlamalı?
Lunaçarski'nin Genel Eğitime ve Genel Eğitim Veren Okula Karşı Tutumu
Ders Süreci mi, Üretim Süreci mi İkilemi Karşısında Lunaçarski
Lunaçarski ve Öğretim Programının Yapım İlkeleri Olarak Merkezileştirme ve Bütünlük
Lunaçarski'nin Çocuk ve Gençlerin Yaptıkları Elishlerine Karşı Takındığı Tutum

Altıncı Bölüm: Ders ve Üretim Süreçlerinin "İç Mantığı"

- 139 Etkili Eylemin Önkoşulları Olarak Soyutlama, Sistemleştirme ve
Mantıksal Sıra
- 142 Üretim Sürecinin İç Mantığının Önemli Öğeleri
- 143 Ders Sürecinin İç Mantığının Önemli Öğeleri
- 145 Vazgeçilmez İlke: Plan
- 148 Okulun Genel Öğretim Bilgisi Sisteminde Süreç, Olgu ve Olayların
Soyutlanması
- 149 Doğada, Teknikte ve Toplumsal Yaşamda Süreçlerin, Olgu ve Olay-
ların Karmaşıklığı
- 150 Karmaşık Olarak mı Öğreniyoruz?
- 156 Yedinci Bölüm: Bugüne Değin Süregelen Eğitim Kuramı Açısından
Karşılıklı Bağlantı (Bütünlük) İlkesi
- 156 Sorunun Çözümü ve Ders Sürecinde Becerilerin Aktarılması
- 161 Kuramın Pratikle İlişkinin Başarısızlığa Uğraması
- 165 Genel Öğretim Bilgisi Sürecinde Ayırmak ve Birleştirmek Sorunu
- 166 Bütünlük Sorunu ve Bilim ile Kuramda İlerleme
- 175 Ansiklopedik Çok-Bilmeden Eğitimin Bütünlüğüne
- 179 Bilimsel Bir Dünya Anlayışının Billurlaşması
- 183 Yineleme ya da Kullanma ve Düzenleme
- 188 Bilginin Birleştirilmesi ve Zorlukları, Basamak Basamak Yükseltme
İlkesi
- 191 Sekizinci Bölüm: Bugüne Değin Süren Eğitim Kuram ve Uygulamasın-
daki Karşıtlıklar Açısından Politeknik Eğitim
- 191 Politeknik Eğitimin Özü
- 194 Üretim Sürecinde Zorlukları Basamak Basamak Yükseltme İlkesi
- 197 Toplumsal Yararlı İş ve Politeknik Eğitim
- 200 Politeknik Eğitimde Yöntemsel ve Genel Öğretim, Bilgisel Hatalar
ve Bunların Olumsuz Eğitsel Sonuçları
- 202 Dokuzuncu Bölüm: Çağdaş Genel Eğitim Okulunun İçerik ve Yapısında
Üçlü Örgü
- 202 Genel Öğretim Bilgisine İlişkin Bir Sistemin Biricikliğinin Çöküşü.
Üç Genel Öğretim Bilgisi Sisteminin Bir Örgüde Birbirine Bağ-
lanması
- 204 Çağdaş Genel Eğitim Okulunun İçerik ve Yapısının Esaslı Bir Ögesi
Olan Küçük Ekip Çalışması-Üretim-Hizmet Sistemi
- 206 Üçlü Örgüde Dersin Biçimleri, Araçları ve Yöntemleri
- 211 Üçlü Örgüde Öğrenci ve Öğretmen Etkinliklerinin, Bilgilerin Yük-
seltmesi ve Yapısal Olarak Yeniden Biçimlendirilmesi

İKİNCİ KISIM
OKUL VE FABRİKA
SOSYOLOJİK, GENEL ÖĞRETİM BİLGİSİ VE ÖRGÜTLENMEYE
İLİŞKİN SORUNLAR

215

- 217 Birinci Bölüm: Okul ve Fabrika. Bir ya da İki Yönlü Etkileme mi?
- 217 İşletme Yönetimi Kuramı ile Eğitim Kuramının Genel Kaynağı

- 220 Pedagojik Kategoriler Olarak İş ve Meslek
222 Bilgi ve Eğitimin Ekonomik Yönü
- 229 İkinci Bölüm: Emegin İnsancillaştırılmasının Yolu Olan Politeknik Eğitim
229 İşçinin Değişken İş Koşullarına Hazırlanması
232 Politeknik Eğitim, Geleceğin İşçisinin Yabancılaşmasına Karşı Bir
Sığınaktır
233 Politeknik Eğitim ve Hesap Makineleri
- 235 Üçüncü Bölüm: Fabrika Daha Az İsterse, Okul Daha Fazla İstemelidir
235 İşin Yapısı ve Biçimlerindeki Değişmeler Açısından Politeknik ya da
Genel Teknik Eğitim
237 Fabrika: Genç İnsan İşçi Olmadan Önce
242 İşçi, Fabrikanın Yapısındaki Sürekli Değişmeler Karşısında Ne
Yapmalı?
246 Eski Mesleklerin Yok Oluşu, Yeni Mesleklerin Ortaya Çıkışı
248 Otomasyonun İşçiden Bekledikleri
255 Saat Fabrikası ile Petrol Rafinerisi Hangi İsteklerde Bulunmak-
tadırlar?
256 Maden İşçisi — Dünü, Bugünü ve Geleceği
258 Çiftçinin: Dünkü ve Bugünkü Yetiştirme Biçimi
261 Tenekeci, Çilingir ile Elektro-Teknikçinin Dünü ve Bugünü
262 Geleneksel Okul ile Çağdaş Fabrika Arasında Tekstil ve Yüksek
Fırın İşçisi
264 Tekniker — Dünü ve Bugünü
267 Küçük Elektrik Devreleri, Yarı-İletkenler ve Bilgisayar Açısından
İşçinin Çalışkanlığı
274 Teknik Devrimin Bir Ögesi Olarak Okuldaki Laboratuvar
275 Otomasyon ve Makineleşme Bir Tehlike mi?
276 Doğrudan Bir Üretken Güç Olarak Bilgi ve Eğitim
281 Okul ve Fabrika Arasındaki Öğretmen
282 Otomasyon Çağı: İnsan Türünün Altın Çağı mı, Yoksa Şıfa Bulmaz
Bir Felâket mi?
284 İşçinin Eğitimi, Çalışması ve Boş Zamanı
- 287 Dördüncü Bölüm: Okulda Yapılan İşler ve İşçinin İş-Verimliliği
287 İş-Verimliliği Üzerine Daha Önce Yapılan Araştırmaların Sonuçları
288 İş Sosyolojisi ve Psikolojisinin Araştırma Alanı Olarak Okulda Yapı-
lan İşler ve Politeknik Eğitim
289 Ele Dayanan İşteki Dersin İlkeleri ile Bilimsel İş Örgütlemesi İlkeleri
Arasındaki Bağlantılar
- 292 Beşinci Bölüm: Üretime Yönelik Emegin İnsancillaştırılmasında Temel
Ögeler
292 Emegin İnsancillaştırılmasını Belirleyen Temel İki Öge
294 Eğitim Kuramı Açısından Emegin İnsancillaştırılması
296 Emegin İnsancillaştırılmasının Önemli Ögeleri
306 Emegin —Pedagojik ve Sosyolojik Bakış Açısından Farklı Olarak—
İnsancillaştırılmasının Teknik Bakış Açısından Ele Alınması
- 308 Altıncı Bölüm: Politeknik ve Meslek Eğitimi

- 308 Yitirilen Zamanı Yakalama Girişiminde Meslek Okulu
310 Çağdaş Meslek Okulunun İçerik ve Yapısındaki Değişiklikler
313 İşin Saçmalığa Götüren Parçalara Bölünmesinden Vazgeçme
315 Meslek Okulunda Politeknik ve Genel Teknik Eğitim ile Mesleklerin
Genişletilmesi Sorunu
317 Politeknik Eğitimin Kuram ve Pratiği Açısından Mesleklerin Ço-
ğaltılması ve İşbölümü Sorunu
319 Okul ve Fabrika Yapılarının Değişmesi Açısından Meslek Eğitimi
Kuramı
321 Mutlak Mükemmellikten Vazgeçme
323 Taylor ve Stahanov Akımının Tarımsal Üretimde ve Ağır Sanayideki
Sonu
325 Genel Eğitim Okulu ile Meslek Okulunun Toplumsal İşlevleri
327 Teknik Devrim Koşulları Altında Ele Dayanan İşin Rönesansı
329 Genel ve İnsancıl Eğitimin Ağırlık Kazanması
334 Yedinci Bölüm: Genel Eğitim Okulunda Politeknik Eğitimin, Örgütlenme
Açısından En Çok Olanaklı ve Pedagojik Açısından da Rasyonel
Olan Dört Çözümü
334 Politeknik Eğitim ve Fabrika Sistemi
336 Çağdaş Genel Eğitim Okulunda Politeknik Eğitimin Örgütsel Çö-
zümleri İçin Temel Tezler
340 Sekizinci Bölüm: Niçin Politeknikleştirme?
340 Bilimsel-Teknik Devrimin Genel Eğitim Veren Okulu, Üçüncü Bir
Genel Öğretim Bilgisi Sistemine Zorladığı İçin
342 Öğrencilerin Çok Yönlü Gelişmesini Sağladığı İçin
343 İşin Değişebilir İstemlerine, İnsanların Tam Olarak Uyumuna İliş-
kin Yasayı Gerçekleştirdiği İçin

ÜLKEMİZDE işbirlikçi tekelleşme sürecinin hızlanmasına koşut olarak egemen sınıf, eğitimi teknik alana kaydırma girişimlerinde bulunur ve bu alanda denemelere yönelirken, işçi sınıfı da emeğin insancıllaştırılması yolunu açan politeknik eğitim istemi-ni günden güne yükseltmektedir. Bu arada da politeknik eğitimin özünü çarpıtan "Politeknik Üniversite" kurulması önerisini içeren Yüksek Öğretim Yasa Tasarısında olduğu gibi, politeknik eğiti-min amacının küçük çaptaki kuruluşların teknik eleman gerek-sinmesini karşılayacak yeterlikte ara elemanı yetistirmek oldu-ğunu ileri süren yanlış görüşler ortaya konmaktadır.

Yerli ve yabancı tüm burjuva pedagogları, eğitimin, egemen üretim tarzından bağımsız, otonom ve insanlara biçim vermede büyük bir güce sahip olduğunu ileri sürmektedirler. Onlara göre eğitim, toplumsal sınıfların dışında ve üstündedir; o, tüm insan-

lığa yönelen, yan tutmayan bir süreçtir. Ne var ki, tüm pedagojik düşünme ve etkinlik, ancak egemen üretim tarzı ile eğitim etkinlikleri arasındaki ilişkiler doğru olarak ele alındığında kavranabilir. O halde emeğin insancillaştırılmasını gerçekleştirebilecek olan politetik eğitim zorunlu kılan koşullar nelerdir?

Politetik eğitimin zorunluluğu, kapitalist üretim biçimi ve bu üretim biçiminde ortaya çıkan işbölümünde yatmaktadır. Bu konuya ilk değinen Marx oldu. Marx, üretim sürecinin çözümlemesinde üretimin gelişmesinin işbölümü temelinde cereyan ettiğini gösterdi. Ancak işbölümü, sınıflı toplumlarda zihinsel iş ile bedensel işin, kafa emeği ile kol emeğinin birbirlerinden ayrılmasına yol açmaktadır. Buna koşut olarak da egemen toplumsal sınıf, zihinsel eğitim görürken, emekçiler, kol emeği üretmeye yöneltilir. Kapitalizmde işbölümü, işçiden yalnızca çok sınırlı bir çalışma alanında beceri gerektirir; diğer beceri ve yetenekleri kazanma ve geliştirme olanakları ise baskı altına alınır ya da engellenir.

Marx'a göre büyük sanayi, bir yandan işçinin tüm yönlü gelişmişliğini zorunlu kılar, öte yandan ise kapitalist üretimde eski işbölümünü yeniden üretir. Bu işbölümü, işçiyi tehdit eder; çünkü bu tek yanlı iş, onun için bir yaşam aracı, kendi biyolojik varlığını ayakta tutma aracı olmakta, bunu yitirmekle her an yüz yüze bulunmaktadır. Bu bir çelişkidir; ama bu çelişkiyi, kapitalist üretim biçimi ortadan kaldıramaz. Kapitalizmde işbölümü, insanlık dışı bir biçime bürünür. İşçi, kendisi için üretmez, kapitalist için üretir. İşçi yalnız zihinsel, duygusal ve moral bakımdan değil, aynı zamanda bedensel bakımdan da tek yönlü gelişir. Çünkü işyerinde, aynı iş hareketlerini yapar. Kapitalist toplumda iş bölünür, insan da bölünür. Tek bir etkinliğinin eğitimi uğruna diğer beceri ve yetenekler kazanma olanağı feda edilir. Kapitalist sanayi, işçiyi bu nedenle makinenin bir parçası durumuna getirerek onu insanlık özünden uzaklaştırır.

Modern sanayi, manüfaktürün teknik temellerini yıkmıştır. Sinama-denemeye dayanılarak deneyimlerin tersine modern sanayi, doğa bilimsel ve toplum bilimsel yasaların makineleşme için bilinçli ve planlı olarak kullanılmasını zorunlu kılmaktadır. Tek tek işçilerin becerileri, bu dönemde artık arka plana itilmiştir. İşin akışı içinde ayırdedici olan şey, artık teknolojidir. Doğa ve toplum yasalarının modern sanayiın tüm alanlarında bilinçli olarak kullanılması, bunlarla ilgili birtakım genel ilkeleri de birlikte getirdi. Bu nedenle işçilere bu temel bilimsel-teknolojik bil-

gileri aktarmak suretiyle onları üretimin temel dallarını anlayacak ve böylece de onlara tümüyle egemen olabilecek bir biçimde yetiştirmek olanaklıdır.

Marx'a göre modern sanayi, bu türlü tüm yönlü eğitimin önkoşullarını yaratmakla kalmaz, aynı zamanda da onu zorunlu kılar. Modern sanayi, kendini hızlı bir tempo ile geliştirir; yeni bilgilere dayanarak yeni üretim yolları kullanır, makineleri yetkinleştirir; bazı meslekleri ortadan kaldırır, yenilerini yaratır. İşçi, bu değişmelere ayak uydurabilmeli; kendi işini değiştirmeye, başka teknolojik araçları kullanmaya, başka üretim dallarına geçmeye, üretim sürecinin tümüne egemen olmaya yetenekli kılınmalıdır.

Ne var ki, büyük sanayiın kapitalist biçimi ve burada geçerlikte olan işbölümü, tüm yönlü gelişmiş insanı yetiştirmeyi engeller. Böyle bir engellemenin iki nedeni bulunmaktadır. Kapitalistler, bir yandan işgücünün değerinin yükselmesini istemediklerinden, öte yandan da tüm yönlü gelişmiş ve üretim sürecini tümüyle kavrayabilen işçilerin kendi sınıf egemenlikleri için tehlikeli olacağından bu türlü eğitime karşıdır. Bu yüzden kapitalist üretim biçimi, eski işbölümünü korumakta, hatta bu işbölümünü yükseltmektedir. Bunun sonucu olarak da işçi, tek yönlü yetişmekte, hatta yetişmeden işe sokulmaktadır. Büyüyen tek yanlılık, işçiye tek bir alana, tek bir makineye bağlamaktadır. Kendi yaşamını ayakta tutabilmek için ancak bu alanda çalışmak zorunda kalmaktadır. Bu tek yanlı yetişmişlik, modern sanayinin kapitalist biçimiyle giderek yükselir ve aşırı bir duruma gelir. İşçi, kendi özüne yabancılaşır.

Böyle bir yabancılaşmanın temelinde kapitalist üretim biçiminde üretim araçlarının özel mülkiyeti yatmaktadır.

Marx'a göre doğayı değiştiren emek, insan türünün en temel ve özgül bir özelliğidir. Bu özelliği ile o, hayvandan ayrılır. Gerçi hayvanlar da üretime yeteneklidir, ama bu üretim, insanınkinden tamamen ayrıdır. Hayvanın üretimi, doğrudan doğruya biyolojik olarak ayakta kalmanın etkisiyle yapılır. İnsan ise bu etki olmadan üretebilir; hatta bu doğrudan doğruya etkilerden ne kadar bağımsız ise o derece iyi üretebilir. Maddî üretim aracılığıyla doğa, insanın ürünü ve insan gerçekliği olabilir. Bu nedenle emek, içeriği insan türünün nesnelleşmesi olan bir etkinlik olarak ortaya çıkar. Ancak emeğin bu özelliği, kapitalist üretim biçiminde tamamen yok olmuştur. Çünkü bu üretim biçiminin koşulları altında insan, kendi emeğine yabancılaşmaktadır. Bu yabancılaş-

ma nerededir? Yabancılaşmış emek nedir? Bunun eğitim için ifade ettiği anlam nedir?

Kapitalizmde üretim araçlarının özel mülkiyeti koşullarında emek, onu üretene artık ait olmamaktadır. İşçiye, kendi emeği ve emeğinin ortaya koyduğu ürünü özgürce kullanma izni verilmemektedir. Çünkü onu belirlemek, artık işçinin elinde değildir. İşçi, ne onunla yaşayabilir, ne kendini eğitebilir, ne de ondan estetik zevk alabilir. Maddî, ekonomik, zihinsel ve moral anlamda ürettiği emek, artık işçiye yabancı olmuştur. Ürün, ona ait değildir; onu geliştirmez ve eğitmez. İşçinin ürettiği şey ile günlük yaşamda olması gerektiği gerçek durum arasında bir uçurum oluşmuştur. İşçi ne kadar fazla üretirse, her alanda o kadar fazla yoksullaşmaktadır. Emeğin ürettikleri, onu üretenin önünde kendisine yabancı ve ulaşılamaz bir duruma gelmektedir. İşçi, çeşitli zenginlikler üretmesine karşın, insana özgü varlığını yitirmektedir; yaşamı yabancı bir biçimde almakta, ona tamamen yabancılaşan ürettiklerinin etkisiyle kendi kendisinin kölesi durumuna gelmektedir. İşçi, bir mal durumuna düşmektedir.

Emek, kapitalizm koşullarında işçinin kendi emeği olmaktan çıkmaktadır. Bu nedenle işçi, kendi emeğini kendi özüne ait olmayan bir etkinlik olarak algılamaya başlar. İşçi, bu durumda kendi kendisini yadsır; özgür etkinlikte olduğu gibi kendisini ortaya koyamaz. Emek, bu durumda insanın temel özelliği durumundan çıkar, tersine işçinin kendi biyolojik varlığını ayakta tutma aracı durumuna sokulur.

Yabancılaşmış emek, öte yandan, insanlığın özünü oluşturan şey ile birey arasındaki ilişkiyi de yıkar. İnsanın yaşamı, doğa ile sıkı bir ilişki içindedir. Doğa, insan için beslenme kaynağı, araştırma nesnesi, üretim nesnesi, sanat nesnesidir. Yabancılaşmış emek, insan ile onun doğayı işleyerek yaptığı şeyler arasındaki ilişkiyi tahrip edince, birey olarak insan ile insan türü arasındaki bağı da yok eder. Bu yüzden birey, insan türüne özgü şeyleri gerçekleştiremez, ona katılamaz, tersine, kendi fiziksel varlığını ayakta tutma savaşımına sokulur. Tür olarak insanın özelliği, üretmek için yaşamak olurken, yabancılaşmış emek, bireyi yaşamak için üretmeye zorlamaktadır. Bu nedenle yabancılaşma, insanın yaşam köklerine değin girer. İnsanın, kendi özü üzerine, ne olduğu üzerine yanlış tasavvurlar elde etmesine yol açar. İnsan türü özelliğinden ayrılma, bireyi insan türü özelliğinden uzaklaştırır, giderek boş ve insana yaraşmayan bir yaşam sürmeye iter.

Birey, kendi emeğine ve kendisine yabancılaşmakla, insanlar da birbirlerine yabancılaşır. İnsanlar arasındaki gerçek ilişki, insanlığın özünü oluşturan şeye dayanır, yani özgür, bilinçli, üretime yönelik iş. Bu içerik kaybolursa, ya da çarpıtılırsa, insan toplumunun temelleri parçalanır, böylece de yabancılaşma süreci insanlar arasında, yani üretenlerle ürünü kullananlar arasında çatışmalara yol açar.

Kişinin bir toplumdaki egemen üretim biçimi ve işbölümü içinde aldığı yer, onun neyi öğrenebileceğini de belirler. Üretim araçlarının özel mülkiyetinin yol açtığı yabancılaşma ve bunun bir görünümü olan kafa emeği ile kol emeğinin birbirinden ayrılması, insanın tüm yönlü eğitilmesine, yetiştirilmesine olanak vermez. Sermayenin egemenliği altında kişinin tüm yönlü gelişmesi olanaksız olduğu için, modern sanayiın tüm yönlü gelişmiş insan gereksinmesini karşılayabilmek için üretim araçlarındaki özel mülkiyetin ortadan kaldırılması gerekmektedir. İlk kez sosyalist üretim biçiminde tüm üretim süreci ile tek yönlü eğitim arasındaki çelişki ortadan kaldırılabilir. Bunun pedagojik aracı ise politeknik eğitimidir. Öyleyse politeknik eğitimin özellikleri nelerdir?

Marx, eğitimden, zihinsel, bedensel ve politeknik eğitimi anlamaktadır. Ona göre politeknik eğitim, üretim sürecinin bilimsel temellerini öğretmek yanında bunları elemanter araçlar yoluyla da üretimde kullanabilme olanağı verecektir. Başka bir anlatımla politeknik eğitim, üretim ve tekniğin bilimsel temellerini; özellikle de üretimin teknik-teknolojik, ekonomik ve bunların doğa ve toplum bilimsel temellerini öğrencilere tanıtır, uygulama içinde öğretir. Politeknik eğitimde öğrenci, bilgiyi yaşamın, üretimin içinde elde eder. Böylece politeknik eğitimde ders, üretime yönelik iş ile birleştirilmiş olur. Bu, bir yandan kafa işi ile kol işinin birbirlerinden koparılmasını önlemekte, diğer yandan da üretim sürecinin matematik, doğa ve toplum bilimsel temellerinin öğrenilmesinde büyük bir zihinsel çabayı zorunlu kılmaktadır.

Politeknik eğitimde üretime yönelik işin, dersin ve beden eğitiminin birliği, yalnız toplumsal üretimin yükselmesinde değil, aynı zamanda da tüm yönlü gelişmiş insanın yetiştirilmesinde, insanın yaptığı işin insancılaştırılmasında biricik yol olmaktadır.

Sosyalist üretim biçiminde sosyalist eğitim uygulamasıyla genel eğitimin içeriği de değişmektedir. Bu bakımdan sosyalist genel eğitim anlayışı ile burjuva genel eğitim anlayışı birbirlerinden tamamen farklı içeriklere sahiptirler. Kapitalist ülkelerde genel eğitim, yaşam gereksinmelerinden uzak, kopuk olarak

insan yeteneklerinin biçimsel eğitimi gibi anlaşılmakta, bunun sonucu olarak da kafa emeği ile kol emeği, okul ile yaşam arasında bir karşıtlık oluşmaktadır. Buna karşın sosyalist eğitimin temelinde *çalışan insan* bulunur. Bu nedenle okul ile yaşamın, dersin üretime yönelik işle birleştirilmesi kendini gösterir. Bu ise, ancak ve ancak politeknik eğitimle olanaklıdır. Böylesi bir eğitimle, yani dersin üretime yönelik işle birleştirilmesi, insanı yabancılaştırmaya götüren işin antagonist bölünmesini ortadan kaldırma olanağı sağlamaktadır.

Böyle bir eğitim, ne meslek eğitimidir, ne de kapitalist ülkelerde olduğu gibi salt teknik eğitimidir. Politeknik eğitim, mesleğe yönlendirmede genel eğitimidir. Meslek eğitimine, genel politeknik eğitimden sonra geçilmektedir. Bu dönem içinde kazanılan meslek, o güne kadar genel politeknik eğitimin sağladığı mesleğe yönlendirme temeli üzerine oturtulmaktadır. Öte yandan böyle bir meslek eğitimi, kişiyi tek bir mesleğe bağlamıyor; kişi, elde ettiği politeknik eğitim sayesinde başka bir meslek edinme, başka bir mesleğe geçme olanağına her zaman sahip olmaktadır.

Politeknik eğitimin, kapitalist ülkelerdeki teknik eğitim olmadığı da açıktır. Kapitalist ülkelerdeki teknik eğitim, sermayenin kâr artırma ilgilerine dayandığından politeknik değil, monoteknik, tek yönlü bir teknik eğitimidir. Burada teknik okulun görevi, yabancılaştırmış emek sürecinin işlevi için gençleri yetiştirmektir. Böylece de öğrencilerin kapitalist çıkarlara uyumu amaçlanmaktadır.

Ülkemizde bir süreden beri eğitimin teknik alanlara kaydırılması görüşleri ortaya atılmakta, hatta bu doğrultuda girişimler yapılmaktadır. OSANOR projesi böyle bir anlayışın ürünü olarak ortaya çıkmaktadır. Ne var ki, bu tür girişimler, kapitalist ülkelerde kapitalistlerin kararlarını yükseltmek ve bunu güvence altına almak işlevini görmektedir. Böyle bir teknik eğitimin amacı, devlet kapitalizmi koşullarında, gençliği tek yanlı ve kapitalistlerin kâr artırma amaçlarına uygun olarak hazırlamak, kapitalist sistemi tek yönlü yetiştirmiş gençlerle entegre etmektir. Böyle bir entegrasyonun işlevi ise bir yandan gençliği kapitalist üretime hazırlamak, yani sömürüyü artırmak, öte yandan da gençliği egemen sınıfın çıkarları için ideolojik olarak donatmaktır.

Bu açıdan sosyalist üretim biçimindeki politeknik eğitim ile kapitalist üretim biçimindeki teknik eğitim, özde aynı değildir. Kapitalist teknik okul şunlara yönelmektedir: 1) eğitim düzenini üretken güçlerin gelişmesi taleplerine uydurmak, 2) emek-gücü-

nün kullanışlılığını artırarak kârı yükseltmek, 3) kapitalist üretim biçimindeki ilişkileri gizlemek yoluyla okul gençliğinin, kapitalist toplum düzenine karşı "olumlu" tavır takınmalarını sağlamak.

Tüm bunlar, sosyalizmdeki politeknik eğitimle, kapitalist ülkelerdeki teknik eğitimin özde apayrı olduklarını gösterir. Sosyalizmde emek (iş), sömürüden kurtarılmış emektir; buna karşın kapitalist üretim biçimindeki emek (iş), sömürüyü yükseltmek, insanları tek yönlü yetiştirmek, böylece de onları her bakımdan yoksullaşmaya, yabancılaşmaya sürüklemektir.

Buna karşın politeknik eğitim sayesinde öğrenci, matematik-doğa bilimsel, toplum bilimsel tüm yasaları teknikte, üretimde kullanmasını öğrendiğinden, üretimin gerektirdiği tüm gerekli becerileri kazandığından, bir yandan üretim sürecinin tamamını bir bütün olarak kavrayabilmekte, ona egemen olabilmekte, bu açıdan çok yönlü yetiştirildiğinden tek bir üretim dalının tutsağı olmaktan kurtulmakta, başka üretim dallarına geçebilmektedir. Böylece de kapitalist üretim biçiminde sermaye özgür olarak dolaşırken, sosyalist üretim biçiminde emek özgür olarak dolaşma olanağına kavuşmaktadır.

Üretimi tüm yönlü olarak kavramak, ona egemen olmak, üretimde nesnelleşen matematik-doğa bilimsel, toplum bilimsel yasaları ve insanın bunlara ilişkin tüm güçlerinin zihinsel olarak kavranması ve uygulanması, tüm yönlü gelişmenin önkoşullarıdır. Üretimin tüm yönlü olarak zihinsel biçimde kavranması, emeğin ekonomik olarak bağımsızlaşmasını, kapitalist sömürünün aşılmasını, sosyalist üretim biçimini zorunlu kılar. Ancak bu koşullarda politeknik eğitim, öğrencilerde gerçek bir düşünme yeteneği, mantıksal, teknik ve ekonomik düşünme geliştirir. Üretime sorumlu kişi olarak katıldığından planlı düşünme ve hareket etme yeteneği doğar, kolektif çalışma alışkanlığı elde eder. Bilimsel çalışma yeteneği kazanır. Aynı zamanda politik-ideolojik, kültürel-estetik, ahlâksal-moral eğitim alır. Böyle bir eğitimin temeli, sömürüden kurtarılmış emektir (iştir). Bu sayede emek, eğitsel bir anlam kazanır. Bu, okul ile yaşamın, ders ile üretime yönelik emeğin birleştirilmesi demektir. Bu durumda üretimin temelleri ve üretimin kendisi, matematik-doğa bilimsel, toplum bilimsel yasaların materyalist bir ifadesi olmakta; üretimin yoğunlaştırılmasıyla da üretim işletmeleri arasında yeni örgütlenmeler, yönetim biçimleri ortaya çıkmakta, bunun sonucunda da organizasyon, yönetim ve ekonomi, devletin genel yaşamının, yani tarih, eko-

nomi, coğrafya ve toplum bilimlerinin ortaya koydukları bilgilerle içiçe girmekte ve öğrenciler bunları bir bütünlük içinde öğrenebilmektedir.

Şu halde niçin politeknik eğitim? Ülkemizde yaygın bir kanı var: Üniversite ve yüksek okullara giremeyen öğrencileri, teknik eğitime kaydırmak, böylece de kendi yaşamlarını pratik uğraşlarla kazanmalarını sağlamak. Böyle bir anlayış, politeknik eğitim anlayışı açısından yanlıştır. Gençlerin, politeknik eğitime, bunların üniversiteye ya da yüksek okullara giremedikleri için değil, tersine, sömürüden kurtarılmış emeğin yaratıcılığı bakımından gereksinmeleri vardır. Bu ise, ancak sosyalist üretim biçiminde olanaklıdır. Böyle bir eğitim, işçi sınıfının yönetici sınıfa yükselmesinin yollarından birisidir. Bu eğitim, aynı zamanda işçi sınıfının yönetim gücünü ele geçirmesinin sonucudur. Biricik koşul olmamasına karşın politeknik eğitim, yönetici sınıf olarak işçi sınıfının yönetimi elde tutmasının sonucudur. Bu açıdan politeknik eğitimin zorunluluğu, öğrencilerin yüksek okullarda yer bulamamalarında değil, sosyalist ekonominin, tüm yönlü gelişmiş, yabancılaşmadan kurtulmuş insana gereksinme duymasında yatmaktadır.

İki dünya sistemindeki, kapitalist ve sosyalist dünya sistemindeki eğitim kuram ve uygulamalarından hareket ederek politeknik eğitimin gerekliliğini ortaya koyan Polonyalı ünlü eğitim bilimci Ignacy Szaniawski'nin *Emeğin İnsancıllaştırılması ve Okulun Toplumsal İşlevi — Politeknik Eğitimin Temelleri* adlı yapıtı, 4 kesimden oluşmaktadır. İlk iki kesimi, kapitalist ülkelerdeki eğitim kuram ve uygulaması ile politeknik eğitimin kuramsal temellerini kapsamakta; burada emeğin insancıllaştırılmasında biricik yolun politeknik eğitim olduğu üzerinde durulmaktadır. 3. ve 4. kesimlerde ise Sovyetler Birliği ile Demokratik Alman Cumhuriyeti'ndeki politeknik eğitim uygulamaları incelenmektedir.

İlk iki kesimini okura sunduğumuz bu yapıtın, ülkemizde politeknik eğitim anlayışına açıklık getireceği inancındayız.

İzmir, Ekim 1979

TAHSİN YILMAZ

**EMEĞİN (İŞİN) İNSANCILLAŞTIRILMASI VE OKULUN
TOPLUMSAL İŞLEVİ
(POLİTEKNİK EĞİTİMİN TEMELLERİ)**

BİRİNCİ KISIM

**OKULUN YAŞAMA YAKLAŞTIRILMASININ SINIR,
YOL VE OLANAKLARI**

**BİLİMSEL GENEL ÖĞRETİM BİLGİSİ MODELLERİNİN
TEMEL VE POSTÜLATLARI, İLKE VE NORMLARI,
VARSAYIM VE AKSİYOMLARI**

BİRİNCİ BÖLÜM

NON SCHOLAE, SED VİTAE DİSCİMUS

ÇAĞDAŞ BİR SLOGAN GÖRÜNÜMÜNDE ORTAYA ÇIKAN ESKİ SLOGAN

Okulu yaşama yaklaştırmak! Günümüzün sloganı bu. Bu slogan, son yıllarda günlük gazete ve dergilerin sayfalarında yer almaktadır. Dergilerde, yalnız pedagoji ve halk eğitimi ile ilgili yayınlar değil, aynı zamanda sosyoloji, psikoloji, ekonomi ve teknikle ilgili yayınlar da bu slogana dayandırılmaktadır. Bu sloganın bir zorunluluk olduğundan, hatta yüksek okul eğitiminin de yaşama yaklaştırılması gerektiğinden söz edilmektedir. Bu slogana sıkı sıkıya bağlanma, onun düşük ya da yüksek düzeyde çok yönlü olarak çözümlenmesinin, bu konuda değişiklikler yapılmasının zorunlu olduğunu dile getirmektedir. Gerçekten bu soruna toplumsal açıdan, okul düzenimizin çağdaşlaştırıl-

ması ve yeniden-düzenlenmesi açısından bakılmaktadır — yalnız genel eğitim açısından değil, aynı zamanda meslek eğitimi açısından da. Bunlar gözönüne alındığında bu parolanın anlamı, açıkça ortaya çıkmaktadır. Bu slogan, Polonya koşullarında yeni idi —en azından kısa bir süre öncesine değin—, üstelik bu, Polonya’da okulun yaşamdan sürekli olarak *soyutlanması* gerçeğine bağlıydı.

Zaten bu slogan, yeni de değildir. Örneğin Sienkiewicz tarafından popülerize edilen Petronius, Roma okul anlayışı ve bu okulun yöntemleriyle alay etmektedir. Petronius, *Satiricon* adlı yapıtında Retorik okulların soysuzlaşmasını eleştirmekte; bu okulların, “delikanlıları aptal yaptığından” söz etmektedir. Çünkü, ona göre, bu okullarda gençler, yaşamda yararlı olabilecek şeyi ne görmekte, ne de işitmektedirler. Seneca’nın ünlü sözü: *Non Vitae, sed Scholae Discimus** ve bunun pedagojik postülat biçiminde yadsınması olan: *Non Scholae, sed Vitae Discimus,*** bugüne değin süregelmiştir. Bu konuda çoğu kez “çok önceleri, eski insanlar...” diye söze başlanmaktadır. Bunun amacı ise yeni-olanın bu slogandaki ölçüsünü saptamaktır. Bu nedenle de biz, Seneca ve Petronius’la konuyu bitirebilir; Montaigne, Comenius ve Locke’u bir kıyıya itebiliriz. Çünkü bunlar, aslında, Seneca’nın Lucilius’a yazdığı 106. mektubun sonunu ayrı biçimlerde yorumlamaktan başka bir şey yapmamışlardır.

OKULUN YAŞAMA YAKLAŞTIRILMASI POSTÜLATININ ÇOK ANLAMLIĞI

Bununla birlikte gazete ve dergilerin takındığı tutumun dışına çıkılarak çağdaş eğitim sosyolojisine, özellikle de genel öğretim bilgisinin bilimsel temellerine dayanıldığın-

* Yaşam için değil, okul için öğreniyoruz. —ç.

** Okul için değil, yaşam için öğreniyoruz. —ç.

da, bu çok anlamlı sloganın dışında bir şeyler yapmanın zorunlu olduğu ortaya çıkar. İşimiz, bir *postülatla*, hatta bir *ilke* ile ilgilidir. Burada genel öğretim bilgisinin bir ilkesi değil, genel-pedagojik bir ilke ile toplumsal-eğitsel bir özellik sözkonusudur. Bu, genel öğretim bilgisinin klasik ilkelerinden birisi olmasına karşın, gene de özel bir ders ilke ve yöntemlerini, özellikle de *planlanabilme*, *mantıksal sıra* ve *zorlukları basamak basamak yükseltme* ilkelerini etkiler. Bu ilkeleri gerçekleştirmek ve somutlaştırmak için girişilen farklı denemeler, sayısız zorluklar doğurmakta ve tam bir bilgi öğretisi ile genel öğretim bilgisine ilişkin bir bilgiyi zorunlu kılmaktadır. Kuşkusuz burada yalnızca 20. yüzyılın ikinci yarısında Polonya ilişkilerinde bu ilkelerin somutlaştırılması sözkonusu değildir. Sözkonusu olan şey, bizde ve dünyada bilimsel, ekonomik ve teknik aşamada tüm sosyalist ülkelerdeki eğitim düzeninin yeniden-düzenlenmesinin koşullarıdır.

Okul, hangi yaşama yaklaştırılmalıdır? Burada yüzlerce sorun karşındayız. Bu sorunların ortaya çıkardığı postüla ve sloganlar, asla tek anlamlı ve açık değildir. Çünkü ortaya koyacağımız şu üç soruda bile eğitim açısından zor, genel öğretim bilgisi açısından ise bugüne değin çözümlenmemiş sorunlarla karşı karşıya geliriz: Okul, *mutlaka* yaşama yaklaştırılmalı mıdır? Bu yapılırsa, yaşam, okul açısından nasıl kavranmalıdır? Okul, yaşam açısından nasıl anlaşılmalıdır?

Yukarıda söylediklerimiz açısından yaşam üzerine konuştuğumuzda, neyi dile getiriyoruz? Acaba yaşam, Plutarch'ın *Ünlü Yunan ve Romalıların Özgeçmişleri* adlı yapıtında; Renan'ın *Vie de Jesus* adlı yapıtında; Mehring'in *Karl Marx, Yaşam Tarihi* adlı yapıtında dile getirdiği şey midir? Bunların hepsi, yaşam; ama hangi yaşam?

"Yaşam" kavramına, lünapark, sigara dumanı ile dolu kahvehane, çamurdan geçilmeyen bir bekleme salonu da

girer. Okulun yaşama yaklaştırılması gerektiğini söylemekle, bunları mı dile getiriyoruz? Kuşkusuz hayır! Bu, güvenilir mi? Bu konuda Prus, Zeromski, Lev Tolstoy ve Camus, Hemingway ve Kruczkowski ne söylüyor? Bu soruya bu kişilerin yanıtı, bunların, edebiyat açısından bakıldığında yeterli ve haklı olduğu; ama öğretmen ve uygulama içinde bulunan eğitimci tarafından kabul edilemeyeceğidir.

Yaşam. — Bu, ağaç dikmektir; okulun spor alanını daha iyi duruma getirmektir; bahçe için toprağı düzlemektir; hayvan ve bitkilerin bakımındır. Okulun yaşama yaklaştırılması gerektiğini söylerken bunları mı anlıyoruz? Kuşkusuz evet! Yazarlar, okuru çağdaş yaşamın olumlu sorunlarına götürmek için daha iyi ve daha etkili yöntemler bilmelerine karşın, bunlar hep yaşamdır.

Örneğin şöyle diyelim: Bu kız, okul aracılığıyla yaşama atıldı. Okulun yaşama yaklaştırılmasını önerirken bunu mu anlıyoruz? Hayır! Yaşam. — Bu, bir araba ve kamyonudur; elektrikli yıkama makineleridir; bisiklettir; bu, ormandaki bitkilerdir; bu, birdenbire ortaya çıkan kazada ilk yardımdır; hasta çocukları iyileştirmektir; öğretim araçlarını onarmaktır; mobilyadır, kişisel giysidir; bu, alışveriş yapmaktır, patatesleri toplamaktır. Okulun yaşama yaklaştırılmasını önerirken bunları mı anlıyoruz? Açıkça evet!

Yaşam. — Bu, birisinin haylazlığı, diğerinin adaletsizliği, üçüncüsünün vurdum duymazlığıdır; devlet ve fabrika işlerinde savsaklık yapmaktır; bu, aşırı yüklenmiş vagonudur; doktorun bekleme salonunda, gişede ya da bir memurun masasının önündeki kuyruktur. Okulun yaşama yaklaştırılmasını isterken bunları mı dile getiriyoruz? Bu soruları yanıtlamak gereksizdir.

OKULUN YAŞAMA YAKLAŞTIRILMASI POSTÜLATININ ÖRGÜTLEME VE GENEL ÖĞRETİM BİLGİSİ AÇISINDAN DOĞURDUĞU SONUÇLAR

Burada bir bina yapılmakta, orada telefon bağlantıları ve telleri yerleştirilmekte; bir cadde asfaltlanmakta, doğrama makineleri monte edilmekte. Dün yola bir yoldüzzer getirildi. Orada bir tarım makineleri fabrikası yapılmakta; burada bekçi, okul bahçesini ve deney alanını beklemekte. Okulun yaşama yaklaştırılmasını önerirken bunları mı anlıyoruz? Elbette! Çünkü, tarım ürünlerinin üretiminde olduğu gibi, sınaî teknikte, emek araçlarında, makinelerde, kullandığımız ve kendimize yararlı kıldığımız araç ve gereçlerde *nesnelleşen yaşam* bulunmaktadır. Teknikte ve üretimde fiziğin, matematiğin yasaları; etik, kimya ve biyolojinin yasa ve görüşleri; estetiğin, ekonomi politişin, sosyolojinin görüşleri nesnelleşmektedir.

Örneşin doğa yasaları, kendi başlarına anlamlı ve amaca uygun olarak etkide bulunamazlar. Bunlar, insana bağılıdır. Buna karşın, bunlar teknikte belirlenir ve üretim sürecinde nesnelleştirilirse, amaca uygun ve başarılı olarak etkide bulunurlar. Bunlar, aynı zamanda bu biçimde doğabilim, teknik ve insan süreçlerini özel bir bağlamda birleştirmek suretiyle, bir sürü ekonomik, sosyolojik ve örgütsel olgularla birlikte ortaya çıkar. Bu nedenle okulun yaşama yaklaştırılması ilkesi, eğitim, bilim ve genel öğretim bilgisi alanlarında büyük bir anlam taşır, özellikle de sosyalist ülkelerde. Okulun yaşama yaklaştırılması, çocuk ve gençlere, teknikte nesnelleşmiş doğa yasalarını, teknik tarafından biçimlendirilen toplumsal ilişkileri ve çağdaş toplumun ekonomik hareketlilişini bulup ortaya çıkarma olanağı sağlar.

Büyük moralistler, ozanlar, yazar ve oyuncular, bu sorulara ana-babalardan farklı yanıtlar vermektedirler. Çünkü büyük yazarlar, haklı olarak, bireysel ve kolektif ya-

şaman olumsuz görünümlelerini deşmekle, roman yoluyla çö-
küntüyü ve genel olarak benimsenen ilkelerden vazgeçme-
yi göstermekle, daha iyi, daha güzel, daha usa yatkın çö-
zümlerin gösterileceğı görüşündedirler.

Olumlu ve olumsuz türden soru ve yanıtlar, okulun ya-
şama yaklaştırılması açısından ve bilimsel olarak da ve-
rimli bir biçimde genel öğretim bilgisine uygun olanı, da-
ha yakından belirlemede ve somutlaştırmada yardımcı ol-
maktadırlar. Buna göre, konu, genel-pedagojik, sosyolojik
açıdan daha açık ve daha somuttur. Ama bu konuda eğı-
tim sosyolojisinin en somut yanıtını arayacak olursak, bu
soru henüz çözümlenmiş sayılmaz. Çünkü biz, seçmecilik-
le, bugünkü uygulama içinde hâlâ geçersiz olan yanıtlarla
uğraşıyoruz.

Genel öğretim bilgisi ve örgütleme açısından sorundur
daha yakından ilk somutlaştırılması, okulun yaşama yak-
laştırılması ilkesi üzerine oldukça tam ve tüketici bir an-
layış olanağı sağlamaktadır. Kuşkusuz doğru ve yanlış yol-
lar, olanaklar ve başarılar ortaya çıkacaktır. Kendimizi
son 40-50 yılda eğitim düzeni tarihinde tanıdığımız hata-
ların yinelenmesinden koruyabilmeliyiz. Çünkü bu tarih,
birdenbire yeniden canlandı, kendini güncelleştirdi; hatta
hem sosyolojik, hem de genel öğretim bilgisi açısından ay-
rı, tamamen yeni yönler ortaya koydu.

GENEL EĞİTİM OKULUNDA "TEKNİK VE HİZMETLER" DALININ DERS TÜRLERİ

Politeknik akım —çağdaş eğitim akımlarının en önde-
gelen akımı olan politeknik akım— bugünkü pedagojide
sosyalist ülkelerdeki felsefe ve çağdaş sosyalist toplumda
ekonomi politikte, toplumda okulun yaşama yaklaştırılma-
sı ilkesinin sınır ve olanaklarının tam bir yorumunu orta-
ya koymaya yönelmektedir.

Okulun yaşama yaklaştırılmasının genel öğretim bilgi

sine ve örgütlemeye ilişkin problematiği, a) politeknik öğretim ve eğitime, b) toplumsal açıdan yararlı emeğe götürmek, bazı kişilerde bir çelişki; bazılarında kısmen aynı görüşe katılmayı; bazılarında da okul için oldukça büyük bir sınırlamanın getirildiği inancını doğurmaktadır. Öğrencilerin *kendi kendilerini yönetmeleri mi?* Bunu, herkes sorup duruyor. Bunu insan, okulun yaşama yaklaştırılması için fazla abartılmış bir etmen olarak bir kıyıya mı itmeli? Bunun yanıtı şudur: Öğrencilerin kendi kendilerini yönetmelerinden vazgeçmiyoruz; tam tersine, bunun anlamlı bir rol oynadığını görüyoruz. Tam tersine, buna bağlı olarak birçok toplumsal, ahlâksal, üretimsel ve örgütsel sorunlar, benzer biçimlerde ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin kendilerini yönetmesinde, ki bu geleneksel okul düzeninde yapay bir biçimde ortaya konuyordu, okulda sınıf dersi düzeni ve kitap okuma yöntemleri ile ilğimiz olmadığından, öğrencinin etkili olması için ilk kez bir taban oluşturulmaktadır. İlk kez böyle bir durumda kültürel, ekonomik, sportif, politik ve günlük yaşam çevresiyle birlikte çalışma olanağı, tüm genişliği ile oluşmaktadır. Bu durumda öğrenci, kendini sorumlu bir yurttaş yapacak durumla karşı karşıya kalmakta; çevre, onu bir yurttaş olarak görmektedir. Kültür ve halk eğitimi işlerine, amatör tiyatro ve halk sağlığı çalışmalarına katılma; tarım ve fabrikada ayrı ayrı görevler alma, hem öğrencilerin kendi kendilerini yönetme örgütlemesine, hem de bu örgütlemenin tek tek üyelerine saygınlık ve sorumluluk kazandırır. Öğrenci gazetesi, öğrenci mahkemesi ve sınıf dersi düzeninde ve söze dayanan ders yöntemleri koşulları altında genel eğitim veren okullarda verimsiz olan öğrencilerin birlikte çalışmaları sorunu da buna bağlı olarak ortaya çıkmaktadır.

Bazıları da şöyle diyor: Öğrencilerin kendi kendilerini yönetmeleri, okulun yaşama yaklaştırılmasında ortaya çıkan genel öğretim bilgisi-örgütleme sorununu, politeknik

eğitimi ve toplumsal bakımdan yararlı iŖe geri götürmekte; böylece de bu yönetim biçimini, bunlarla sınırlandırmaktadır. Okulun yaŖama yaklaŖtırılmasında “ ğrencilerin para biriktirme kooperatifi” gibi bir etmen nasıl yorumlanabilir? Bunun yanıtı: okulda para biriktirmenin rolünü asla yadsımıyoruz, olacaktır. Sınıf dersi sisteminin sınırlı koŖulları altında, söze dayanan yöntemlerin egemen olduğu geleneksel okul düzeninde okul gençliği, ilke olarak, ancak ana-babalarından aldıkları paraları biriktirebilirdi. Bu olgu, okul-bankasının sınıftaki eğitim atmosferini etkileme sınır ve olanaklarını ve okulun yaŖama yaklaŖtırılması Ŗansını etkiliyordu. Buna karŖın genel eğitim okullarında öğrenciler, kendi bahçelerinde sebze yetiŖtirirlerse; yüz-iki-yüz kilo patetes  retirlerse, kendi deneme bahçelerinde Ŗeker ve pancar elde ederlerse; domates ve salatalık yetiŖtirirlerse;  ocuk yuvaları için oyuncak yaparlarsa; kooperatif ve fabrikalar için tahıl  retirlerse, bundan sonra kendi  alıŖmalarının meyvelerini, yani biriktirilen, bir k Ŗeye konulan, adil olarak dağıtılan, söz edilen kiŖilere ve kurumlara gönderilmesi gereken parayı kazanırlar. Para biriktirmeye değmez mi! Çünkü bu yolla tatiller, geziler; ülkenin güneyine ya da kuzeyine geziler olanaklı olur. Bunun için de para gerekli. BaŖka bir anlatımla, ilk kez Ŗimdi, yani öğrencilerin yalnız kafaları ile değil, aynı zamanda da elleri ile  alıŖtıkları yerde; yalnız grametik ve fiziksel kavram ve kurallarla değil, aynı zamanda da kullanılan Ŗeylerle ilgilendikleri yerde para biriktirmek, tamamen gerçeklik ve anlam kazanır. Ülkeyi tanıma gezileri, tamamen gerçeklik ve anlam kazanır. Para ile doğru biçimde haŖır-neŖir olma sorunu, bu koŖullar altında pedagojik-pratik bir sorun durumuna gelir. Bu pedagojik-pratik sorunun ekonomik, psikolojik ve moral y n , kendini tam olarak ortaya koyar.

Okul kooperatifinde de benzer bir durum vardır. *Okul*

kooperatifi, kuşkusuz okulun yaşama yaklaştırılmasında bir etmendir. Okul kooperatifi, insanın nasıl alım-satımda bulunacağını öğretir; düzenli ve adaletli olma yolunda kişiyi eğitir; defter tutma yollarını, ekonomi politik alanda temel kavramları; nazik olmayı, dayanışmayı öğretir; yaşamın moral sorunları ile öğrenciyi yüzyüze getirir. Bununla birlikte çiçek ve sebze yetiştirme, kümes ve ev hayvanları yetiştirme; okul araç ve gereçlerini iyileştirme, öğretim araçlarını onarma ve koruma koşulları altında politeknik eğitim, ilk kez okulun yaşamın içine girdiği okul-dükânında yeşerir. Çünkü zorunlu olan yalnızca defter tutma değildir, aynı zamanda büyüklü küçüklü çiviler, vidalar, tutkal, kancalar, makaslar, yağ, boya, vernik, kutu vb. gereklidir. Bunlar gözönüne alındığında, geleneksel öğretim bilgisi ve ders yöntemleri koşullarında okul kooperatifinin nasıl sınırlı ve dar olduğu ortaya çıkar.

Politeknik eğitimde öğrenciler, tüm hafta boyunca kooperatifte bulunmaz, sınıfta oturmaz; tam tersine haftanın yalnızca yedide-beşinde bunları yapar; haftanın geri kalanını tamamen sınıfın *dışında*, okulun *dışındaki* laboratuvarlarda geçirir; her 45 dakikada dinlenme zili beklemes. Öğrenciler, bilgiyi ve becerikliliği kitaplardan öğrenmezler. Okulun yaşama yaklaştırılması, özellikle üç sistem aracılığı ile gerçekleştirilmektedir: küçük ekip çalışması-üretim-hizmet sistemi ve buna uygun düşen örgütsel-genel öğretim, bilgisayarlı çözüm. Okulun yaşama yaklaştırılması, teknoloji ve üretimin, tesviyeciliğin, elektroteknikğin, mobilyacılığın, tarım tekniğinin kuramsal temellerinin üstesinden gelinmesi; okul gençliğinin bedensel ve ruhsal gelişmesine uygun düşen makine bilgisinin temellerinin kavranması ile olur, yani basit araçların yardımı ile elişleri ve öğrenciler tarafından yönetilen, kullanılan makineler aracılığı ile üretime yönelik emek ile. Bu, öğrencilerin el becerisine dayanan, atelyelerde, meslek okullarında, fabrikaların öğretim

merkezlerinde ve iş yerlerinin özel olarak eğitim için ayrılmış bölümlerinde araç-gereçleri, amaca uygun ve başarılı olarak kullanma becerisine dayanan pratik türden sorunlar kompleksidir. Burada örgütleme, yönetim ve kuram öğeleri, buna bağlı olarak da pratik içinde bulunmanın kuramsal temelleri ortaya çıkar.

HERBART, ZİLLER, REİN VE
OKUL İLE YAŞAM ARASINDAKİ ÇELİŞKİ

GELENEKSEL GENEL ÖĞRETİM BİLGİSİ ANLAYIŞINDA
OKUL İLE YAŞAM ARASINDAKİ ÇELİŞKİ

Bu soruna Herbart, Ziller ve Rein'in yaklaşımları, çok anlamlı ve örnekseldir. Bu yaklaşımın çözümlenmesi ile yetinmek ve onu bizim çalışma açımızdan ortaya koymakla. Herbart ve okulunun ortaya koyduğu genel öğretim bilgisi görüşünün diğer önemli ve bugün için bile gözönüne alınan sorunları ile ilgilenmeyeceğimiz, kuşkusuz anlaşılır bir durumdur.

Herbart'a göre üretime yönelik işte, dersin genel öğretim bilgisine ilişkin sorunları, bir bilim olarak pedagojiyi ilgilendirmemektedir. Herbart, okulu, yaşamın *karşı-sına* koyuyor ve bu yüzden de bunlar arasındaki karşıtlığı ortadan kaldırma olanağını göremiyordu: *Non Scholae,*

*sed Vitae...*¹. Herbart'ta eğitimin anlam ve değeri, ilke olarak, ne iş ile ilgili sorunları, ne de üretime yönelik ders-teki, örneğin meslek okulundaki sorunları kapsıyordu. Kendi başına eğitsel olan dersin içeriği, yalnızca genel eğitim derslerine dayanıyordu. Doğa bilgisi ve matematik, eski diller ve dinsel tarih, ahlâk ilkelerinin etkisi altındadır. İyi ve güzel olan şey, üretime yönelik işteki ders ile değil, bir kural olarak, edebiyat ve geometri dersleri ile birlikte ele alınmaktadır. Herbart'ın öğrencileri olan Ziller ve Rein'in ortaya koydukları *ilgi çekici ders vermeye*, bilgilerin *yinelenmesi* ve *sabit duruma getirilmesine* katkısı olan "teknik" ve "okul saati" kuramına, üretime yönelik iş girmemektedir. Genel eğitim okullarına biçim verebilecek ve vermesi gereken biricik değerli tutum, onlara göre, üretime yönelik işin dışında bulunan tutumdur. Herbart bile okulun temel görevinin, zihinsel çalışmayı ve zevk almayı öğretmek olduğu görüşündedir. Okul, planlı çaba ilkesinin ve bireyselliğin biçimlendirilmesinin bir eşanlamlısı olarak ele alınmaktadır. Yaşam ise bu görüşün yanlış olduğunu göstermektedir. "İlkelerimiz" diyor Herbart, "yılların ve büyük çalışmaların bir ürünüdür. Onlar, yalnızca yeniden biçimlendirilebilirler."². Herbart, kendi görüşünde de yalnız değildir; tam tersine, burada şaşılabilecek derece Humboldt tarafından ortaya konan yeni-hümanizmin eğitim anlayışı ile uyuşma içindedir. Bilindiği gibi Humboldt, mesleği, üretime yönelik işi ve iş içinde ders görmeyi, pedagoji ve eğitim kuramının dışında tutmayı savunmaktadır.

Herbart pedagojisinin —tüm Avrupa ölçüsünde— 19. yüzyılın ikinci yarısında ve 20. yüzyılın ilk çeyreğinde pek büyük etkisi, genel öğretim bilgisi ile ilgili kitaplarda, ders içerikleri sorununun ve tek tek ders yöntemlerinin gördük-

¹ Karş: Johann Friedrich Herbart, *Allgemeine Pädagogik*, Göttingen 1806, s. 276.

² Aynı yapıt, s. 280.

leri eğitsel işlevin ilk ve yüksek okullarda yalnızca “zihinsel” derslere indirgenmesine yol açmıştır. Örneğin, Fransa hariç, ama Japonya dahil, Doğu ve Güney Avrupa, Rein’in bıraktığı yöntem bilgisini benimsedi. 19. yüzyılda ve 20. yüzyılın başlarında Dewey’in ortaya çıkışına değin Kuzey Amerika’da da bu yöntem kullanılıyordu.

Burada bizi ilgilendiren şey, kuramsal bir çaresizlik değil, tersine yaşamın okul üzerindeki *olumsuz* etkisinden “korkmada” dile gelen genel öğretim bilgisine ilişkin bir tutuculuktur. Herbart’a göre okul, öğrenciye yalnız kuramsal değil, aynı zamanda da pratik akıllılık sağlayabilecek durumdadır. Bunu, ona din verecektir. Ama okul, eğitimi yaşamla birleştirmeye kalkışırsa, tehlikelerle yüzyüze gelir. Özellikle spekülasyon ve din, kuramsal ve pratik akıl, gençliği, “özellikle yaşamın hata ve düşük düzeydeki akıllılığından”³ korur. Çünkü yalnız okulda ve okul aracılığıyla, zihinsel çalışma ve spekülasyonla hareket ve davranış için en iyi örnekler, iyi zevk alma görüşleri ve bu konuda neyin uygun olup olmadığı; güzellik duygusu, en iyi moral ilkeler biçimlendirilebilir. Bunun sonucunda da okul, yaşamdan soyutlanmaktadır. Çünkü yaşam, bu nedenle, spekülasyonun, iyi zevk almanın ve güzel örneklerin yadsınması demektir.

Biçimsel basamaklara dayandırılan ders, yaşamın *dışında*, üretime yönelik pratiğin ve işin *dışında* olmalıdır. Genel eğilim, şu halde, açıkça ortadadır. Bu nedenle Herbart’ta eğitim ile ders, eğitsel yaşam-durumlarının araştırılması ve keşfedilmesine değil, tersine ders sırasında “moral idelerin” öğrenciye aşılmasına geri götürülmektedir. Biçimsel basamağın değişmez ilkesi (ders saatinin amacı, birlik, çözümleme ve sentez, çağrışım ve yöntem), arı ve “düzenli” branşlardaki derslere dayandırılmaktadır. Ziller ve Rein tarafından kesin olarak belirlenen bu biçimsel ba-

³ Aynı yapıt, s. 282.

samaklar, öğrencilere bilgi aktarmak için, onların yaşı ve dersin içeriği gözönüne alınmaksızın, şematik bir biçime büründürülmektedir.

Özellikle Herbart, moralin, yalnızca bilgiye değil; tersine davranışa, davranış biçimine ve işe bağlı olduğunu da görememiştir. Öğrencilerin istem ve duyguları, ders konusunun eski İncil ya da ünlü kişilerin yaşamları olmasında değil, pratik uygulamada, iş içinde biçim alır ve pekişir. Herbart, örneğin, olgun olmanın, Sokrates ve Eflatun üzerindeki yapıtların okunması, Musa ya da İsa'nın yaşamları ile ilgili öykülerin dinlenmesi, Horatius'dan ezbere bir şeyler söylenmesi ve geometri sorunlarının hatasız olarak çözümlenmesiyle değil, tersine yaşamdan çıkan sorunların çözümlenmesiyle, tüketim mallarının ve toplum için yararlı emek (iş) ile oluşacağını görememiştir.

Herbart'ın "yardım severlik" anlayışında da benzer bir durum ortaya çıkmaktadır. Yardım severlik, genç insanda daha çok toplum için yararlı emekte (örneğin işe giden komşu kadının çocuğuna bakmak gibi) ortaya çıkar, biçim alır ve pekişir. Bu duygu, kolektif çabalar sırasında, Çiçero'dan bir okuma parçasını birlikte çevirmede gelişir. Aynı eleştiri, Herbart'ın moral ilkeleri olan doğruluk ve adalet için de sözkonusudur.

Herbart'ın görüşlerini geliştiren ve sürdüren Ziller, *Vorlesungen Über Allgemeine Pädagogik** adlı yapıtında, biçimsel basamaklar kuramını somutlaştırıp kesinleştirmiştir. Ama Herbart'ın üretime yönelik iş ve iş içinde verilen ders yöntemi anlayışı üzerine hiçbir değişiklik yapmamıştır. Bu nedenle de ders süreçlerinin düzenlenmesine dayanan hazırlanma, sunma, bağlama, özetleme ve uygulama gibi kavramlar, araçlar yardımı ile üretime yönelik dersle değil, tersine dinsel ve genel tarih, matematik ve Latince gibi "arı ve düzenli" derslerle sınırlı kalmaktadır.

* Genel Pedagoji Üzerine Dersler. - ç.

Çağdaş toplumda sınıf ayrıcalığını ve genel eğitim okullarında yönetici sınıfların çıkarlarını pekiştiren okul ile yaşam arasındaki karşıtlığı, ne Herbart, ne de Rein ortadan kaldırmaya çaba göstermiştir. Tam tersine, ortaya koydukları genel öğretim bilgisi sistemi ve tüm pedagojileri, bu karşıtlığı ayakta tutmuştur. Şöyle yazıyor Herbart: “Pedagojik duygu için dikkatsizlikten doğan başkaldırıcı bir hiçlik! Bu dikkatsizlik yüzünden, genellikle özen gösterilen bir dersin sonucu, ortaçağın spekülâtif cesaretinin ortasına atılmış ve bunun kuşku götürür başarılarına değer verilmiştir: Pedagoji, bu tehlikeli yeri göstermelidir şikâyeti, bana pek yararlı görünmüyor.”⁴

LAFAZANLIK VE ZENGİN ANSİKLOPEDİK ÇOK-BİLME KURAMI

Temsil ettiği idealist görüş açısından açıkça ortaya çıkmasına karşın, Herbart’ın, meslek eğitimi, bu eğitimin genel öğretim bilgisini ve pedagojisini tanımaması, çok ilginçtir. Üretime yönelik öğretim ve öğrenmeye ilişkin eğitimsel ve genel öğretim bilgisi sorunları, işyerinin genel öğretim bilgisine ilişkin sorunları, Herbart pedagojisinde yoktur. Bunlar, onun ilgi ve çalışma alanının dışında bulunmaktadır.

Hemen hemen 20. yüzyılın birinci çeyreğinin sonuna değin pek çok öğretmenin gördüğü meslek eğitiminin temelini oluşturan Herbart pedagojisinin zihinsel genel öğretim bilgisi, etkinlik ve üretime yönelik işle ilişki içinde olan yöntemsel, psikolojik ve moral sorunları bir kıyıya itmekle, çocuğun zihinsel bakımdan tam olarak gelişmesini gözden kaçırmıştır. Bu genel öğretim bilgisi anlayışının “öğeleri” öğrencinin zihnini, aslında, köreltmıştır. Önde gelen herbartçı pedagoğlardan Rein’in *Pädagogik in*

⁴ Herbart, aynı yapıt, s. 285.

Systematischer Darstellung (Langensalza 1902) adlı yapıtı, Herbart pedagojisinin taçlandırılmasıdır. Bu yapıtta yalnızca ve ancak iki ders türü üzerinde durulmaktadır: a) tarihsel-hümanist dersler dalı (bu diziye Rein, müziği de sokmaktadır), b) matematik-doğa bilimleri dersleri dalı. Herbart'ta olduğu gibi, Rein'da da teknik ya da politeknik dersler dalı yoktur. Bu nedenle Rein, üretime yönelik ders için ayrı bir dersler dalı yapmamıştır. Bu yüzden Rein, "modele bakarak yapma" gibi bir dersi, hümanist dersler dalının genel eğitim veren dersleri altına yerleştirmiştir. Daha kötüsü, elişleri ile ilgili sorundur. Temel teknik kültürün genel eğitim okulunu tekeline aldığı olgusunu yadsıyamadığı için, Herbart okulunun elişlerine karşı olan olumsuz tutumunu aşamadığı için Rein, araçlar yardımı ile yapılan elişleri için özel bir ders grubu ortaya koymamıştır. Bu nedenle elişini, temel derslerin dışına atmıştır. Rein, her iki temel ders dalının dışına attığı elişini, mekanik bir biçimde, müzik ve aynı zamanda doğa bilimi derslerine bağlar. Rein, elişinin, hümanist ya da doğa bilimi dersleri dalına yerleştirilip yerleştirilmemesi gerektiğini de açıkça bilmiyordu. İş, bu durumda nedir? Hümanist bir ders mi? Hayır! Matematiksel-doğa bilimsel bir ders mi? Gene hayır! İnsan, elişini insancılaştırmalı mı; yoksa onu, doğa bilimine mi sokmalı? Sorun, işte budur.

Eğitim kuramının o zamanki aşamasında —Herbart açısından— bu soruya bir yanıt bulmak, olanaksızdı. Çünkü metafizik eğitim kuramı, insan tarafından ortaya konan her üründe hem matematiksel, hem de doğa bilimsel yasaların nesnelleştiğinin farkında değildi. Rein, daha önce söylediğimiz gibi, yalnızca "örneğe bakarak yapma"dan sözetmektedir. Ama "örneğe bakarak yapma", jimnastik ve müzik gibi, hümanist dersler dalına sokulabilir! Bununla birlikte maddî araç ve gereçlerle maddenin biçimlendirilmesini sağlayan; öğrencilerin doğadan getirdikleri be-

denşel güçlerinin, en sonunda, tüketim mallarını yaratmak, onların biçimini değiştirmek amacıyla bedenini harekete geçirmesi koşulunda ortaya çıkan elişinde neler olup-bitmesi gerekir? Tüketim malları, bir yandan kullanım-değeri, diğer yandan da bir değişim-değeri, bir meta değeri taşır. Pedagog, ürünün kuşkusuz kullanım-değeri ile ilgilenir; ama onun değişim-değerini de gözden ırak tutmaz.

GELENEKSEL DERS KURAMININ İÇSEL ÇELİŞKİLERİ

Rein'ın bilgi kuramı açısından içine düştüğü çaresizlik, bilimlerin ve derslerin sınıflandırılmasındaki çelişkisi, Herbart'ın bu çelişkiye yüklediği idealist-ideolojik görüş açısından hareket edilerek açıklanamaz. Çünkü Rein, örneğe bakarak yapma ve elişlerini hesaba katmakla, ileriye doğru bir adım atmıştır. Bunun nedeni, bölümlenmenin, düzenin, zorluk derecesini yükseltmenin, hümanist ve matematik-doğa bilimi derslerinin iç mantığı ile değil, üretimi yönelik öğretim ve öğrenmenin iç mantığı ile uyuştuklarını görememesidir. 20. yüzyıl başlamıştır (Rein 1847'de doğdu, 1929'da öldü). Artık Rein, Herbart'ı sözcüğü sözcüğüne kopya edemezdi. Temelde Herbart'a sadık kalmasına karşın, hümanist dersler yanında doğa-bilimi derslerine de gittikçe artan bir ölçüde daha fazla yer vermiştir. Bununla birlikte Rein'da derslerin bölümlenmesi ve sınıflandırılması, mantıksal bir bütün oluşturmaz. Bu ders yapısı anlayışı, elişleri ve örneğe bakarak yapma gibi derslerle bağlantılı olarak ele alınırsa, sonuçtaki eksiklik, tüm açıklığı ile ortaya çıkar.⁵

Durum, mantıksal-biçimsel açıdan böyledir; sosyolojik açıdan Rein'ın anlayışı, tamamen geleneksel bir anlayıştır.

Rein'ın çağdaşı olan John Dewey, 19. yüzyılın ikinci yarısında ve 20. yüzyılın birinci yarısında toplumsal yaşa-

⁵ Karş: W. Rein, *Pädagogik in Systematischer Darstellung*, s. 98 vd..

mı ve tekniği, bu zaman aşamasındaki tarımı gözönüne almakla, daha çok ileriye gitmiştir. Dewey, herbartçılığı kuşkusuz ilk kez eleştiren kişi değildir. Ondan önce Sallwürk, Messner, Barth ve Gaudig, herbartçılığı eleştirmişlerdi. Ama bunların hepsi, Kant'ın felsefesi ve ahlâk anlayışı açısından hareket ediyorlardı. Bununla birlikte Herbart okulunun ortaya koyduğu genel öğretim bilgisi anlayışının bazı zayıf yanlarını da ortaya çıkarmışlardı. Örneğin Gaudig, Herbart'ın genel öğretim bilgisi ve onun okul düzeni anlayışının güçsüzlüğünü, ders sürecinde araçlarla yapılan üretime yönelik işle değiştirmeyi denedi. Ama kısa bir süre sonra da işi, metafizik olarak ele almaya başladı. İşin özünü, maddiliğini, mantığını; ürünü ve üretim yöntemlerini, en sonunda, metafizik olarak ele aldığı dil, gramer ve tarih derslerinin yöntemi, mantığı ve özü altında topladı.

Herbart, Ziller ve Rein'in genel öğretim bilgisi anlayışına kesin olarak dayanan okul, kendini yaşama, yaşamın pratik yönüne, deneye, işe kapalı tuttu; ders ve eğitim sürecinde simgelere, sözcüklere, soyutlamalara doğru yol aldı. Özellikle de yüksek okul, gittikçe açık bir biçimde söze dayanan derse, sözcük bilgisine, sözcüklere birinci derecede önem ve rol vermeye başladı. Bu yüzden Latinceye, Yunancaya ve yeni dillere aşırı derecede önem verildi. Buna karşılık da, pratik ve yaşam deneyleri hor görüldü. Yüksek okulda o güne dek süren derslerin düzeni, konuların seçimi, derslerin içeriği, öğretim malzemesinin ölçüsü ve son olarak da eğitim yöntemleri, üniversitelerde uygulanmış olan ve halen uygulanmakta olanın kısaltılmasından başka bir şey değildi.

Avrupa'da 19. yüzyılda ve 20. yüzyılın ilk yarısında oluşan çağdaş üniversite, tek tek bilimlerin gelişmesi, her bilim dalındaki uzmanlaşmalar, araştırma ve buluşların büyük başarılarından ötürü ortaçağda temel uğraşısı olan *üniversitas*'ı (birlik) yitirmişti. Bilimlerin ve fakültelerin

ayrılması ve belli bir alanda uzmanlaşmaları, bilimsel araştırmaların gelişmesine ve yeni bilgi dallarının ortaya çıkmasına katkıda bulundu.

ESKİ OKULDA ÖĞRENCİLERİN BELLEKLERİNE FAZLA YÜK YÜKLENMESİ VE DAVRANIŞLARININ EDİLGENLİĞİ

O zamanlar genel eğitim veren ortaokul ve liseler, bilimlerin ayrımlaşmasını ve araştırmanın uzmanlaşmasını taklit etmek yoluyla, birbiri ile bağlantılı olmayan gittikçe daha fazla dersi öğretiyordu. Öğrencilerin bellekleri gittikçe artan ansiklopedik ve gereksiz bilgilerle dolduruluyordu. Genel eğitim veren ortaokul, 19. yüzyılın ikinci yarısında ve yüzyılımızın birinci çeyreğinde insanın dürbünüle baktığı bir resimle karşılaştırılabilir: bir üniversite, ama küçültülmüş bir ölçüde. Öğretmenler bile, öğretim ve araştırma tavrında her zaman değil, ama öğrencilere karşı takınılan tutum bakımından, üniversite profesörlerine benzediler. Tıpkı üniversitenin zamanla kendi özünü —*üniver-sitas*'ı— yitirdiği gibi, onu taklit eden ortaokul ve lise de kendisi için önemli olan şeyi yitirmiştir: sentez. Böylece de öğrencilerin zihinsel ve duygusal alanlarını senteze götüren dünya anlayışını. Bu nedenle ortaokul ve lise, lafazanlık ve öğrencilerin zihinsel güçlerini aşan ansiklopedik olarak ele alınan derslerden kendilerini kurtaramadıkları için ortaya olumlu hiçbir şey koyamamıştır; tersine soyutlanmış “çekmecelerdeki” bilgilerin kalıplaşmış bir biçimde öğrenilmesi tutumunu aşamadığı için de çok şey yitirmiştir.

Yalnız eğitim psikolojisi ve genel öğretim bilgisi açısından değil, aynı zamanda üniversite yaşamında farkına varmaya başladığımız yeni değişimler açısından da bu sistemde ortaya çıkan bunalım, bugün olanca açıklığı ile gün ışığına çıkmaktadır. Her şeyden önce tek tek ders alanlarındaki ders içeriğinin ölçüsünü sürekli olarak ge-

nişletmek eğilimi, böyle bir bunalıma yol açmaktadır. Her dersin, en iyi olarak soyutlanmış öğretim programında ya da önceden saptanmış sabit yollarla değişebileceğini ileri süren ve bugüne dek gelen görüş, bu bunalımı yaşamaktadır. Her dersi bağımsız, adeta özerk bir varlık olarak gören üniversiteyi taklit eden bir okul pratiği, böyle bir bunalıma yol açmaktadır. Ortaokul ve lisede tek tek branşların ders yöntemi, aynı biçimde bu bunalımın etkisi altındadır. Üniversite sistemini taklit etmekle bunlar, dersin kusursuz oluşturulmuş bir kavramını ortaya koyarlar; ama kısaltılmış, yoğunlaştırılmış, küçültülmüş bir kavramını; böylece de buna bağlı olarak içeriğin belirlenmesi ile ilişkili özgül olarak oluşturulan bir kavramı. Buna göre ortaokul ve lisede genel öğretim bilgisi içeriğinin *yoğunlaştırılmasının* ve öğrencilerin belleklerine fazla bilgi *aktarılmasının* yararlı, bunun da bir zafer olduğundan söz edildi.

ESKİ OKULUN GENEL ÖĞRETİM BİLGİSİ MODELİNİN POSTÜLA VE TEMELLERİ

Genel öğretim bilgisinde belli bir bilimsel modelin temellerini, postülatlarını, öğelerini böylece tanımış olduk. Bu modelin temelleri ve bu temellerin *niceliği*, belli bir biçimde somut bir yapıya bağlı olarak, bugüne dek çeşitli coğrafî genişlik ve uzunluktaki farklı ülkelerin okul gerçekliğini uzun zamandan beri biçimlendirmiş ve bugün de biçimlendiren *kuramsal bir modelin* özünü oluşturmaktadır.

Bu modelde öğretmen, etmenlerden birisi değildir; tersine, öğretmen öğrencilere bilgi aktarma sürecini ve bunun gidişini, içeriğin seçimini, ders temposunun belirlenmesini düzenleyen *merkezî* bir etmendir. O, aynı zamanda, öğretim programının biricik gerçekleştiricisidir de. O, öğretim programının, ders çizelgesinin ve günlük ders dağılımının *spiritus movens*'idir.* O, öğrencilere karşı tartış-

* *Spiritus movens*: Tinsel (zihinsel) devindirici. —ç.

şılmaz bir uzman ve en yüksek bir otoritedir. İşte bu nedenle özcülük (essentializm) akımı, öğretmeni okulda genel öğretim bilgisi, yöntem ve örgütlemeye ilişkin kararlarda *merkeze* koymuş ve onu iki dayanakla desteklemiştir: *Zorunlu öğretim programı* ve *zorunlu ders kitabı*. Böylece de onu, ders *sürecinin merkezi kişisi* yapmıştır. Bu bakımdan, sınıfa karşı en yüksek otoritesi ile ona tam bir yetki vermekte ve buna uygun olarak da onu silahlandırmaktadır. Çünkü sınıf, aynı tümceyi, aynı bilgi türünü, onları anlayabilmek için, aynı biçimde öğrenir, yineler — yani *dışardan* önceden düzenlenmiş ders kitabı ve ders programına ilişkin olarak.

Bu okul türünde ders süreç, a) sağlamlaştırır, b) sabit duruma getirir, c) *ayırır*, d) *soyutlar*, e) parçalar, f) böler, g) soyutlanmış dersleri ortaya koyar, h) şematikleştirir, ı) sınırlandırır, j) yoksullaştırır, k) “inekleştirir”, l) lafa dayanır, m) darlaştırır, n) bireyselliği yok eder, o) zorlar, ö) baskı yapar... vb. Ama önemli olan şey, bunu kimin yaptığı ve hangi gerekçelere dayanarak yaptığıdır. Geleneksel okulun özcülük modelinde *öğretmenin* rolü ve yerini, işte burada görüyoruz. Geleneksel okulda ders süreci ile bağlantı durumunda olan buradaki bir sürü eylemler, bir sürü genel öğretim bilgisi kavramları ile de genişletilmektedir: Bellek—kitap—yazıtahtası—zil—konu—edilgen—dogmatik—ansiklopedik bilgi ve hatta farklı okulları bitirenlerin anıları, farklı ülkelerden gelen ziyaretçilerin haberleri; son yüzyılın farklı tarihsel takvim süreleri. Tüm bunlar, özcülük eğitim kuramı modelinin somut ve mantıksal sonucudur.

ÇAĞDAŞ OKULDA ESKİ GENEL ÖĞRETİM BİLGİSİ MODELİNİN KALINTILARI

Pek çok marksist pedagog, özellikle de en genç kuşak, iki dünya savaşı arasındaki sürede ortaya konan okul pra-

tiği ve eğitim kuramı ile ilgili yapıtları pek tanımaz; bu nedenle de Sovyetler'de 1932-1958 ve diğer sosyalist ülkelerde ise 1945-1958 yılları arasındaki okul pratiği ve eğitim kuramının, en sonunda, özcülük modeline geri götürülebileceğini; böylece de bunun öğretmenin merkezde bulunduğu geleneksel okul modeline indirgenebileceğini sanıyorlar.

Sosyalist okuldaki dersin ve eğitimin *amaçları*, kuşkusuz birbirlerinden soyutlanamaz. Bu amaçların, sözü edilen yerlerde ve tarihsel ilişkiler altında açık ve kapalı *sosyalist* olduğu kuşku götürmez. Aynı biçimde eğitimin *içeriği*, gençliğin, tarih ve biyoloji dersinde; dil bilgisi ve iktisadi coğrafyada; edebiyat ve müzik dersinde; yabancı dil ve astronomi dersinde öğrendiği şeyden soyutlanamaz. Bu derslerin özü, materyalizm, sosyalizm, enternasyonalizm açısından yaratıldı. En son olarak da kimin öğrettiği ve eğittiği de gözden ırak tutulmamalıdır. Hümanist ders dalının genel-eğitim veren derslerinde etkili bir biçimde ortaya çıkan tüm ideoloji, bu sürede sosyalizm anlayışı tarafından bezenmiştir. Eğitim ve öğretimin içerik ve amaçları, özellikle de okulun *hümanist* içeriğinin Herbart, Ziller ve Rein'in ortaya koydukları görüşlerle çatıştığı, kuşku götürmeyecek derecede açıktır.

Bununla yetinmek demek, sorunun tümüne eğilmemek ve yalnızca *kendiliğinden-anlaşılabilirliği* saptamak demektir. Bu yüzden bunun, okul *genel öğretim bilgisi, yöntemi* ve *örgütlenmesi* bakımından ele alınırsa, geleneksel görüşle, yani Herbart'ın yaşayan görüşü ile tamamen uyumlu bir duruma sokulduğu da söylenmelidir. Geleneksel, yani özcülük eğitim modeli, bu okul için 1932-1958 yıllarında bir örnek oluşturuyordu. SSCB'nde 1932-1958 ve diğer sosyalist ülkelerde de 1945-1958 yılları arasında sosyalist okul, bu biçimde oluştu. Bu sosyalist okul, ideolojik bakımdan Herbart okulunu yadsıyordu; ama genel öğretim bilgisi, yön-

tem ve örgütlenme bakımından ise onu pekiştiriyor ve onun *yinelenmesi* oluyordu. Genel öğretim bilgisinin, yöntem ve örgütlemenin bir kıyıya itilemeyeceğini eklersek, bir yandan dersin içeriği ve amaçları arasında, diğer yandan da dersin ilkeleri, yöntemleri ve örgütlenmesi arasında hiçbir uyumun olmadığını saptarsak; bunun sonucunda da dersin ilkeleri, yöntemi ve örgütlenmesinin *etken, politeknik ve üretime yönelik* genel eğitim okulu modeline uymadıklarını görürsek; bundan sonra da —kuramda— ortadan kaldırılması gereken, buna karşın pratikte dersin sosyalist içeriğinin ve sosyalist amaçlarının soysuzlaşmasına ilişkin geri-döndürülemez bir süreç çelişkisi ile karşı karşıya geliriz. Çünkü bir yandan içerik ve amaçlar arasında, diğer yandan da yöntemler ve ilkeler arasındaki çelişki, en sonunda, amaçların ortadan kaldırılmasına ve eğitim düzeyinin düşmesine yol açar.

1932-1958 yılları arasında yaşamdan kopmuş, ansiklopedik bilgiye dayanan, edilgen bir bellek okulu ile uğraştık. Bu durum, sonuçta, söylenilen yıllar arasında Herbart, Ziller ve Rein'in sisteminin *görünüşte* yadsınmasına götürdü. Gerek geleneksel okul, gerek 1931-1932 yıllarında ortaya çıkan okul modeli, genel eğitim veren okulda genç öğretimin bilgisi çözümlemelerinin tüm yapılarını, eğitimin içerik ve amaçlarındaki farklılıklarına karşın, en sonunda, sınıf-dersi sistemine geri götürüyordu. Diesterweg —onun hakkında 1948'de monografik bir makale yazmıştım— Herbart'ın, Herbart okulunun ve herbartçılığın karşısında idi. Bununla birlikte sınıf-dersi sistemini aşamadı. O da, herbartçı olmamasına karşın, bu modele dahildi. Şematikleştirme, ders sürecinin sabit ve statik olarak düzenlenmesi; belli bir zamanda öğretmenin ansiklopedik bilgiyi öğrenciye aktarması ile ilgili ilginç yöntem; zihinsel etkinlik ile bağımsızlığı birleştirmesi; öğrencinin üretime yönelik işten uzaklaştırılması. Tüm bunlar, Herbart, Ziller ve Rein'-

in sistemleri için özgüldür. Ama genel öğretim bilgisi açısından bakıldığında bunlar, bir ve aynı modeldir.

Dewey, Herbart okulunun güçsüzlüğünü ve onun içine düştüğü bunalımı göstermeyi başarmıştır. Buna karşın, Dewey'in işokulu, Herbart okulu üzerindeki başarısını niçin sürdürememiştir? Yeni bilimsel bir modele yolaçan politeknik eğitimin marksist kuramı, Herbart'ın eğitim kuramının çelişkilerini ve Dewey'in işokulu anlayışındaki çatışmaları ortaya koymayı ve onları aşabilmeyi niçin başarmıştır? Bu soruyu, gelecek bölümde yanıtlayacağız.

Okulun yaşama yaklaştırılması postülatının gerçekleştirilmesi, yalnızca genel eğitim veren okula değil, aynı zamanda da *meslek okuluna* dayanır. Tek bir işçi, tüm yaşamı boyunca bir ve aynı işi yapan tek bir işçi, makinenin yalnızca bir eki olan işçi; bu işçiler, yaşamdan çabuk uzaklaşırlar. Kapitalist fabrika ile birlikte gelen zihinsel olandan ayrılma, yalnızca zihinsel değil, aynı zamanda fiziksel güç düzeyinin düşmesi nedeniyle meslek okulunun, hatta genel eğitim veren okulda bile, yaşama yaklaştırılması postülatının küçümsenecek bir postülat olmadığını gösterir. *Emeğin (işin)* bu alanda *insancıllaştırılması*, temelli bir meslek eğitimi, her şeyden önce *hümanist* ve matematik-doğa bilimi eğitimi de hak ettikleri yere yükseltmeye dayanır. Böylece meslek okulunun yaşama yaklaştırılması, yalnızca gelecekteki işçinin üretime yönelik işinin biçimini ve içeriğini çağdaşlaştırmakla kalmaz, aynı zamanda da *genel eğitim* düzeyinin yükselmesini de sağlar. Herbart pedagojisinin tersine olarak Dewey'de, işin, meslek okulunun pedagojik sorunları, bilimsel çözüm ve düşünmenin konusu yapılmaktadır. Bu husus, Dewey'in görüşlerini incelemek için başka bir gerekçedir de.

DEWEY'İN OKULUN YAŞAMA YAKLAŞTIRILMASI
ANLAYIŞINDAKİ ÇELİŞKİLER VE ÇAĞDAŞ
AMERİKA'DA ÖZCÜLÜK AKIMI

HERBARTÇI AKIMIN OKULU YAŞAMDAN SOYUTLAMASI
ANLAYIŞININ ORTADAN KALDIRILMASI DENEMELERİ
DEWEY'İN KANITLARI

Dewey, burada yalnızca bir örnek olarak ele alınmaktadır. İlginç, örneksel; ama gene de bir örnek. Bizi burada ilgilendiren şey, okulun yaşama yaklaştırılması, okulun yaşamla olan ilişkisi sorununun Dewey'in görüşünde nasıl ele alındığıdır. Somut olarak söylersek, insanın tarihsal yaşamla, teknikle, üretimle, üretime yönelik işle olan ilişkisini gözden geçireceğiz bu bölümde. İlke olarak kendimizi bu sorunun yanıtlanması ile sınırlayacak, bu sorunu somut olarak çözümleyeceğiz. Pedagoji ile ilgili diğer sorunlara, örneğin felsefî ve bilgi kuramına ilişkin sorunlara da çok az değineceğiz. Dewey'in ortaya koyduğu “pratik”, “pratik olan” gibi kavramları, “çıkar ve

çıkarcılık” kavramları ile eşanlamli olarak asla kullanmıyoruz. Dewey’in “pratik” anlayışının ilkel bir çıkarcılık ilkesi ile —örneğin para kazanmaktan zevk almak gibi— birleştirilebileceği görüşünü kabul etmek için hiçbir gerekçenin bulunmadığı görüşündeyiz.

John Dewey’in pedagojik kuramının ve deneysel çalışmalarının, Herbart okulunun yol açtığı okulun yaşamdan soyutlanmasını ortadan kaldırmaya yöneldiği, kuşku götürmeyecek derecede açıktır. Dewey’in işokulu kuramını ve bu kuramın genel öğretim bilgisi ve yöntemsel sonuçlarını, öğrencileri ve yandaşları Amerikan ve Avrupa eğitim düzenlerinde ortaya koyup savundular; en sonunda ders sürecini elden geldiğince yaşama dayandırmaya yöneldiler. Dewey, *My Pedagogic Creed* adlı çalışmasında, eğitimin, “Yaşamın belli bir süreci olduğunu; gelecekteki yaşama hazırlanma olmadığını” söylemektedir. “Okul, günlük yaşamın belli bir biçimini temsil etmelidir — tıpkı evdeki, yakın çevredeki ve spor alanındaki yaşam gibi olmalıdır.” Dewey’in bu görüşü, yalnızca *My Pedagogic Creed* adlı yapıtında değil, aynı zamanda *The School and Society* ve *Democracy and Education* adlı yapıtlarında da ortaya koyduğu örneksel bir anlayıştır. Bu anlayış, geleneksel okul anlayışı ile savaşmak amacı ile bir zorunluluk olarak ortaya çıkmıştır.

GELENEKSEL DERS ANLAYIŞINDA ORTAYA KONAN BİÇİMSEL BASAMAKLAR ANLAYIŞININ ELEŞTİRİSİ

Dewey’in ortaya koyduğu ders anlayışında şu *ders basamakları* vardır: a) toplumsal özellik ile etkin olarak uğraşmak, b) başka kişilerin *yaşantılarının* öğrenciler tarafından öğrenilmesi, c) öğrencileri, *olayların* özünü görmesi ve bilimsel düşünmeye yönelmesi için yüreklendirmek.¹

¹ Karş: *Democracy and Education*, New York 1948, s. 250, 253.

Görüldüğü gibi burada Herbart, Ziller ve Rein'in ortaya koydukları dersin bilimsel basamakları anlayışından uzağız. Dewey'de öğrenme, kitaba, okumaya, dinlemeye, konuşmaya değil, etkinliğe, yaşantıya, pratiğe ve üretime yönelik işe dayanmaktadır.

Bu anlayışa göre okul, embirional bir toplum olarak ele alınmaktadır. Böyle bir okulda ders ve eğitim, etkinliğe dayanmalıdır. Bu etkinlikler de yetişkinlerin etkinlikleridir. Bilim ve sanat, politik çalışma ve tarih, ekonomi ve ekonomi tarihi, tüm okul yaşamının içine girmelidir. "Okulda pratik uğraşların ayrı ayrı biçimleri, ortaya konmalıdır; ama burada gözönüne alınacak nokta, bunlar aracılığı ile tüm okul atmosferinin kendini yenilemesidir. Bu sayede okul, kendini yaşama bağlayabilmelidir. Okul, çocuğun doğal yaşam yeri olmalı ve orada yaşamın yol göstericiliğinde öğrenmelidir. Okul, kişinin uzak gelecekteki yaşamıyla bağlantısı olan şeyleri öğrendiği yer olmamalıdır. Okul, minyatür bir toplum, doğuş halinde bir toplum olmalıdır."²

Bununla bağlantılı olarak Dewey'de öğretim programları ve okul kitapları, başka bir değerlendirme ile ele alınmaktadır. Geleneksel anlayışın öğretim programı, ilke olarak, geçerliliğini yitirmiştir. Öğretim programlarının içeriği ve yapısı, sürekli olarak ileriye doğru giden dirik, değişken yaşama; ekonomiye, tekniğe bağlıdır. Bununla ilgili olarak şöyle diyor Dewey: "Öğretim programlarında ve ders yöntemlerinde ortaya çıkan değişmeler, aynı ölçüde sanayi ve ticarete ortaya çıkan değişmeler gibi, yeni gelişmekte olan toplumun gereksinmelerini yerine getirecek çabaların ifadesi ve toplumsal değişmelerin sonucudur."³

Dewey, Herbart ve Rein'in biçimsel basamaklar anla-

² John Dewey, *The School and Society*, 2. baskı, Chicago 1915, yeni baskı, Phoenix Books 1956, s. 18.

³ Aynı yapıt, s. 8.

yışını, *How we think*⁴ adlı yapıtının 1910'da yayınlanmasından altı yıl önce açıkça eleştirmişti. Dewey, geleneksel Avrupa eğitim düzeninde ezbere öğrenmenin, çağdaş Amerikan okulunda "şifa bulmaz bir olgu" olduğuna dikkati çekti; geleneksel okul pratiğinde ders saatinin kazanılan bilgilerin ezbere yinelenmesine ve ezbere öğrenmeye dayandığını göstererek Rein'in ortaya koyduğu biçimsel basamakların çelişkilerini ortaya çıkardı. Sonunda da okumanın üç temel ögesini belirledi: a) tek tek olayların betimlenmesi ve çözümlenmesi, b) kavramların saptanması ve sonuçlar çıkarmak, c) saptanan kavramların ve sonuçların tek tek olaylara uygulanması.

Edilgenlikten kesin bir biçimde ayrılmayı farketmemize karşın, gene de *How we think* adlı yapıtta Dewey'in Rein'la belli bir benzerlik içinde bulunduğunu görmekteyiz. "Herbart yöntemi" diyor Dewey, "bir açıklamayı zorunlu kılan bir güçlüğe ilişkin sorunun, çıkış noktası olarak alındığını göstermemektedir. Buna göre herbartçı düşünme yönteminin, bilgi kazanma sürecinde yalnızca kısmî bir olaymış gibi ele alınabileceği ortaya çıkmaktadır; bilgilere ulaşmada düşünme sürecinde ortaya çıkan kısmî bir olay olarak görüleceği yerde."⁵ Benzerliğe karşın, burada tamamen ayrı görüş açıları, ayrı çıkış noktaları ve kuşkusuz ayrı sonuçlar kendini göstermektedir. Daha sonraki yapıtı olan *Democracy and Education* adlı yapıtında Dewey, Herbart ve herbartçılığın bir eleştirmeni olarak ortaya çıkmaktadır. Kendi pratik ve kuramsal çalışmalarının daha başlangıcında Dewey, Herbart'a karşı çıktı. Örnek olarak *The School and Society* adlı yapıtı ve özellikle de onun ikinci bölümü olan "Çocuk ve Öğretim Programı"⁶ adlı bölümü verilebilir. Bu bölümde herbartçılığa yö-

⁴ Almanca basım: *Wie Wir Denken*, Zürich 1951.

⁵ Aynı yapıt, s. 217.

⁶ *The Child and Curriculum*, 1902; yeni basım Phoenix Books, 1956.

nelittiği eleştiriler, ki daha 1902’de yazılmıştı, bugüne değin değerini yitirmemiştir; özellikle de elemanter ders basamağını gözönüne alırsak.

“YENİ” DERS TEORİSİNİN HIÇLIKÇI GENEL ÖĞRETİM BİLGİSİ KURAMI

Democracy and Education’da artık bizim, ders kavramının iyileştirilmesi, olgunlaştırılması ve dirikleştirilmesi ile ilgimiz yoktur: tersine dersin, ders konusunun, hatta tüm genel eğitim veren derslerin (hem hümanist, hem de matematik-doğa bilimi dersleri) etkinliğe, yaşantıya, pratiğe, üretime yönelik işe *bağlanmasıyla* ilgileneceğiz. O halde burada, konusuna bağlı olmaksızın, ders düzeyinin *düşürülmesi* sözkonusudur.

Ders düzeyinin düşürülmesi, derslere ve ders dağılımlarına zarar vermeyi de birlikte getirir. “Geleneksel eğitim içeriği, öğrenilmesi gereken belli bir malzeme yığınına dile getirir. Aynı eğitim yolları, aynı biçimde, bir sürü ayrı dersleri ortaya koyarlar. Bunlardan herbiri, diğerlerinden tamamen *bağımsız* olarak, kendi içlerinde bulunan görüş açısından hareketle oluşturulur. Tarih, matematik, coğrafya gibi dersler kendi içlerinde kapalı ve diğerlerinden kesin olarak ayrı olan derslerdir, tıpkı diğer tüm öğretim programlarında olduğu gibi. Bunların herbirisinin kendi başlarına bir varlıkları vardır; öğrenenin zihni ile olan ilişkisi, öğrenene türlü türlü şeyleri sağlamaya dayanır. Bu anlayış, geleneksel anlayışa denk düşmektedir. Bu anlayışa göre okul çalışmasının programı, günler, aylar ve arka arkaya gelen yıllar için “derslerden” oluşur. Bunlardan herbiri, diğerinden *ayrılmıştır*, herbirisi, kendi içinde kapalı ve tamdır; en azından dersin amaçları için... Hesap, insan bilgisinin, yani matematiğin bir dalı olduğu için ders değil, tersine etkinliklerimizin olup-bittiği evren için-

deki ilişkileri ve özellikleri dile getirdiği için, niyetlerimize ulaşmamızın dayanakları olan etmenler oldukları için bir derstir. Formül, bu genel görünümde, soyut görülebilir. Öğrenciye, öğreneceği bir malzeme sunmaktan başka bir şey olmayacaksa, bu, ayrıntılara aktardığımızda, öğrenme sürecinin *yapmacıklığını* ve başarısızlığını gösterir.”⁷

Dewey, Rein’in ansiklopedik bilgi anlayışını yadsımadır. Bu bakımdan ona bu konuda hak vermemek elden gelmiyor. Bilginin öğrenciler tarafından mekanik olarak kazanılmasına, ezbere öğrenmeye ve dile dayanan ders yöntemlerine karşı çıktığından, bugün de Dewey’e hak verilmelidir. Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini hiç hesaba katmadan, herkes her şeyi öğrenmelidir isteminin, saçmalığa götüren pedagojik ve psikolojik haksız bir istem olduğunu söylemesiyle, insanın Dewey’e hak vermemesi olanaksızdır. Öğrenci, ilgilendiği şeyi seçerse, kendisini toplumsal ve ekonomik yaşama götüren şeyi öğrenirse; öğrenme sürecinin öğeleri olan girişkenlik, kendi güçlerine güvenme, kendisinin de bir kişi olduğunu görme gibi öğelerin düzeyi yükselir. 19. yüzyılın sonunda ve 20. yüzyılın başında Herbart ve Rein’in geliştirdiği okul anlayışı ile karşılaştırıldığında, bu, ileri bir adımdır. Bu bakımdan da insan, Dewey’e hak vermek zorundadır. Bununla birlikte kendisi ve öğrencileri tarafından farkına varılmayan kuramındaki belli eksiklikler, Amerikan *High School*’un içerik ve yapısında açıkca ortaya çıkmaktadır. Bu eksiklikler, genel öğretim bilgisi ile yöntem bilgisini, öğrencinin durumunu ve öğretmenin rolünü saçmalığa götürdü. İşte özellikle zorlukları basamak basamak yükseltmek ilkesi ile dersin ortadan kaldırılması arasındaki çatlaklık, Dewey’in ortaya koyduğu genel öğretim bilgisinin hiçlikçi özünü oluşturmaktadır.

⁷ John Dewey, *Democracy and Education*. Almanca basım: *Demokratie und Erziehung*, Braunschweig 1949, s. 180. (İtalikler İ.S. tarafından.)

“YENİ” OKULDA DERS SÜRECİ, PLANLILIK VE MANTIKSAL SIRALAMA SİSTEMİ

Özellikle Birinci Dünya Savaşından sonra Amerikan eğitim düzeninde Dewey ve öğrencilerinin etkisi, çok büyük olmuştur. Bu etki, Almanya’da Weimer Cumhuriyetinde, Polonya’da, İsviçre’de, Belçika’da, hatta Rusya’da bile vardı.

Bununla birlikte Dewey’in işokulu kuramı, Dalton-Sistemi (Dalton-Sisteminin başlangıçtaki adı, laboratuvar sistemi idi), Proje-Planı; bunlara benzer ya da bunlardan çıkarılmış genel öğretim bilgisi ve yöntem akımları, hiçbir yerde kesin olarak başarı sağlayamadılar. Bu, kuşkusuz, hem Amerika, hem de Avrupa eğitim düzeninde görüldü. Acaba insan, bu olguyu, yüzyılımızın 30’lu ve 40’lı yıllarına değin süren dramatik eğitim düzeninde ve pedagojik düşünme tarihinde nasıl açıklayabilir? Dewey, Parkhurst, Stevenson ve öğrencilerinin ortaya koydukları postülatın açıklığına ve büyük çekiciliğine karşın, Dewey’in işokulu kuramının çağdaş okul yaşamından soyutlanması, nasıl açıklanabilir? *Genel* okul pratiğinin kuramdan oldukça önde gelmesi ve somut olması, işokulu kuramının *genel öğretim bilgisi bakımından hiçlikçiliğe* sürüklenmesine yol açmıştır. Biz, burada açıkça genel öğretim bilgisinin hiçlikçiliğinden söz ediyor; bunu, pragmatik pedagojinin ideolojisinden, Dewey’in politik tutumundan; onun marksizme karşı takındığı tutumdan; yüzyılımızın ilk 25 yılında olup-biten sınıf kavgasından, işçi hareketinin strateji ve taktiklerinden ayrı olarak ele alıyoruz. Bu sorunları, bunlar az ya da çok bilimsel bir biçimde incelediklerinden, bir kıyıya itebiliriz. Aynı biçimde Dewey’in yöntemsel ve genel öğretim bilgisine ilişkin tutumunun da açık ve seçik, somut olarak ortaya konması gerekmektedir. Sorunu, bilgi kuramı özelliklerine indirgersek, işokulunun, Dalton-Sisteminin, Proje-Planının ve hatta yönergeye göre ve kümelerle ders

yapmanın genel öğretim bilgisine ilişkin temellerini açığa çıkarabiliriz. Özellikle işte bu temeller, tüm öğretim ve öğrenme süreçlerini hiçlikçiliğe sürüklemiştir.

Dewey, haklı olarak, Herbart'ın genel öğretim bilgisi anlayışına ve psikolojisine karşı çıkmakla ve bunların, çoğunun değil, öğretmenin genel öğretim bilgisi ve psikolojisi olduğunu alaylı bir biçimde söylemekle, yalnız her zaman geçerli olduğu söylenen öğrenmenin ve öğretimin yöntemleri olan Rein'in biçimsel basamaklar anlayışından ayrılmakla kalmadı, aynı zamanda da planlanabilme, mantıksal sıra ve zorlukları basamak basamak artırma sisteminden de ayrıldı.

“İdeal bir okulun öğretim programında” diyor Dewey, “*derslerin mantıksal bir sıralaması yoktur*. Eğitim, eğer yaşam ise, tüm yaşamın başlangıçtan itibaren bilimsel, sanatsal, kültürel; en sonunda da bildirimsel bir yönü vardır. Bu nedenle belli bir aşama için gerçek dersin, yalnızca okuma ve yazmadan oluştuğunu; bunun gelecek aşamadaki okumaya, edebiyata ve doğa bilimlerine götürebileceği görüşü doğru değildir. İlerleme, *derslerin sırasına* bağlı değildir; tersine ilerleme, yaşantıya karşı yeni tutumların ve yaşantıdaki yeni ilgilerin gelişmesinde ortaya çıkar.”⁸

Genel öğretim bilgisi açısından ortaya çıkan sonuç, açık ve ortadadır: Okul, yaşam yaşantılarına bağlı olmalıdır. Botanik dersi, orman ve arazideki yaşama; fizik dersi, mekanik ve teknik süreçlere; tarih, buluşların, keşiflerin, tekniğin tarihine; edebiyat, çocukların ve gençlerin yakın ve uzak çevresindeki aracısız yaşantılarına yönelmelidir. Pratik açıdan böyle bir görüş, ders sürecinde bilgi kazanmada sistematik ve temellendirilmiş yolların ortadan kaldırılması demektir.

⁸ John Dewey, “My Pedagogic Creed”, *Dewey on Education, Selected Writings*, Ed. by Reginel D. Archambault, New York 1964, s. 434. (İtalikler İ.S. tarafından.)

DEWEY'İN GENEL ÖĞRETİM BİLGİSİ ANLAYIŞINDA SINIF DERSİ SİSTEMİNİN YAZGISI

Çocukların gerçek ve pratik türden olan yaşam *tasarı- larını* gerçekleştirme çabaları, öğrencilerin kendi tasarı- larını gerçekleştirme çabaları, Rein'in geleneksel genel öğ- retim bilgisi anlayışı ile, geleneksel okulun sınıftaki öğ- renme süreçleri anlayışı ile uyumlu bir duruma getirilemez. Bu nedenle, Dewey'e göre, sınıfı *ortadan kaldırmak*; sıra- ları, okuldan atmak gerekir.

Köktenci tez şöyle ortaya konuyor: “Ders saati düzeni *ortadan kaldırılmalıdır*. İş sırasında, etkinlik içinde, doğa ile, teknik ile doğrudan doğruya ilişki içinde öğrenilmeli- dir.” “Örneğin bahçe-çalışmasının, ne bahçıvan eğitiminin hizmetinde olmaya, ne de hoşca zaman geçirme olmaya ge- reksinimi vardır. Bu çalışma, araziye düzeltmenin ve bah- çe yapmanın insanlık tarihinde kazandığı ve insanların top- lumsal yaşamda bugün bile sahip olduğu anlamının anla- şılmasına bir girişi sağlar. Bunlar, eğitsel açıdan oluşturu- lan çevrede yapılırsa, büyüme olgusunun, toprağın ya- pısının; ışığın, ısının, nemlilik derecesinin etkilerinin; hay- vanların yararlı ya da zararlı etkilerinin, vb. öğrenilmesini yüreklendirir. Bitki biliminin temel görüşleri açısından bu- rada bitki bakımı ile birlikte ele alınmayan bir şey yoktur. Öğrenme malzemesi, daha önce bitki bilimine dahil edi- lirken, şimdi *yaşama* dahil olmakta ve toprak, hayvan ve insan yaşamı üzerindeki bilgimizle doğal bir ilişki içinde ortaya çıkmaktadır.”⁹ İşte bu türlü öneriler, sınıf—dersi sisteminin yazgısını belirlemektedir.

Dewey'in ortaya koyduğu yöntemsel temeller, bilgi ku- ramı, özellikle de *hakikatın tanınması ve onun öğrenilmesi* kuramının öğrenciler tarafından okulda öğrenilmesinin sı- nırlı ve karmakarışık olması nedeniyle bu çekici program,

⁹ John Dewey, *Democracy and Education*, s. 266.

kendini pratikte uygulanamaz bir program olarak ortaya koydu. Bu program, sınırlıdır; çünkü ilkokuldaki, değişmez bir biçimde, eğitim ve derse dayanmaktadır. Dewey, dersi bir ön-alıştırma düzeyinden, özellikle de planlı kurs düzeyinden ayıran sınırı aşamamıştır. Dewey, ortaokul ve onun genel öğretim bilgisine ilişkin sorunları olan planlılık ve temellendirilmiş-olmayı kavrayamamaktadır. Ders sürecinin örgütlenmesi ve içeriği, yalnız genel eğitim veren branşlarda değil, hatta teknik-ekonomik branşlarda bile öğretmenler tarafından yapılacak soyut bir incelemeyi gerektirir. İç yapı, psikolojik-genel öğretim bilgisi ilkeleri üstüne kurulan düzen; birisinin iç mantığı, diğerinin iç mantığı ve yapısı ile uyum durumunda değildir. Buradan çıkan sonuç ise şudur: Bir yapının diğeri ile olan *bağlantısının* bir “bütün” altında toplanmaması.

Dewey’in ortaya koyduğu kuram, karmakarışık bir kuramdır. Çünkü Dewey, çeşitli dersleri, öğrenen çocuğun psikolojisi açısından ele almakta; onları, doğa bilimleri, ekonomi ve teknik yaşamın toplumsal temelleri açısından ele alma zorunluluğunu görmemektedir. Bu, Dewey’in, öğreniciyi eğitim ve öğretimin merkezine alan kuramının (païdozentrizm) en büyük paradoksu ve temel görüşündeki en göze batan çelişkilerinden birisidir: dersi, psikoloji temeline dayandırmak. Bu önde gelen psikolog, öğretim ve öğrenme psikolojisi zorluk derecesini basamak basamak yükseltme ilkesi ve alıştırma ile çelişkiye düşmektedir.

DERS SÜRECİNİN ÜRETİM SÜRECİNE BAĞLANMASI

Tek tek dersleri, tarımsal ve endüstriyel üretim sürecine bağlamak, başlangıç düzeyindeki bir ders yılında olanaklıdır ve belli bir ölçüde de kabul edilebilir. Ama bu, daha ileri okul aşamalarında kabul edilemez ve aynı zamanda da olanaksızdır. Dewey’in ortaya koyduğu genel öğretim bilgisinin bilgi kuramına ve yönteme ilişkin ön-

koşulları, aritmetikteki ders süreçlerinin mantığı ile defter tutma ya da kasiyerlik mantığı arasındaki *ayrılığı yoketmektedir*. Dewey, bitki ve hayvan evrenini tanımanın iç mantığı ile orman ve yaşamın iç mantığı arasındaki *apayrılığı* kabul etmemektedir. Biyoloji ve kimyadaki ders sürecini, yemek hazırlama ve yemek pişirme süreci ile *aynılaştırmaktadır*. Gerçi bunlar, birbirlerine karşılıklı olarak yardım ederler; ama gene birbirlerinden ayrı ayrı süreçlerdir. Dewey, işte bunu bilmiyordu. Şöyle diyor Dewey; “Orta düzeydeki bir insana, on, oniki, onüç yaşlarındaki oğlan çocuklarının kızlarla birlikte dikiş diktiklerini, bez dokuduklarını görmekten daha garip görünen bir şey olamaz. Eğer bu durumu, oğlan çocuklarının düğme dikmeleri ve yama yamamaları açısından ele alırsak, hem faydacı bir kavrama ulaşırız, hem de okulda bu türlü etkinliklere özel bir önem vermeyi haklı gösterecek bir gerekçe bulamayız. Ama buna başka bir açıdan baktığımızda, bu işler, *insanlığın ortaya çıkış tarihini bulup izlemek için çocuğa bir çıkış noktası, aynı zamanda da kullanılan materyaller ve bunlarla bağlantılı olan mekanik ilkeler kazanmasını sağlar*. Bu işler, bu gibi işlerle bağlantılı olarak, insanlık tarihin gelişmesini özetlemektedir. Örneğin, çocuklara henüz işlenmemiş bir şey verilir, keten, pamuk kozası, kirli yapağı (çocukları koyunların kirkıldığı yere götürebilirse, daha iyi olur) gibi. Daha sonra da bu maddeler, kullanım açısından, birbirlerine uygunlukları bakımından ele alınır, *incelenir*. Örneğin pamuk ipliği ile yün ipliği karşılaştırılır... Bir gruptaki çocukların yarım saat içinde çekirdeklerinden ayırabildikleri pamuk, otuz gramdan azdı. Sonunda bir insanın elle günde yarım kilodan az çekirdeklerinden ayrılmış pamuk elde edebileceğini kolaylıkla kavradılar. Böylece de pamuklu kumaşlar yerine yünlü kumaşlar giymelerinin nedenini anladılar...

“Daha sonra çocuklar, pamuk ipliğini kumaş durumu-

na getirmek için gerekli olan süreçleri izlediler. Yapağı taramak için kullanılan ilk tezgahı icat ettiler, yani yünü taramak için üzerine sıra sıra çiviler takılmış tahtayı. Yün bükme için en ilkel çareyi yeniden buldular... *Tüm insanlık tarihini, keten, pamuk ve yün ipliğinin kumaş biçimine dönüştürülmesindeki ilerleme sürecine indirgemek olasıdır.*"¹⁰

İşte Dewey, *The School and Soceity* adlı yapıtını yazdığında böyle bir görüş ortaya koyuyor ve bu görüşünü, *Democracy and Education* adlı yapıtında da sürdürüyordu.

DEWEY, MARX'TAN NEYİ ALDI; GENEL EĞİTİMİ ÜRETİME YÖNELİK İŞLE BİRLEŞTİRME HAKKINDAKİ MARKSİST GÖRÜŞÜ NASIL ELE ALDI?

Dewey, Hegel'in dışında, Marx'ı da, kuşkusuz, tanımıştı. Gerçi pragmatik psikoloji, pedagoji ve felsefenin geliştirilmesinde *Kapital* yazarının adı, Amerikan filozofları tarafından genellikle gözönüne alınmamaktadır. Ama gene de Dewey'in, Karl Marx'ın toplumsal felsefesinde pek çok pragmatik öğeler bulunduğunu da saptamaktayız. Bu nedenle Dewey'in bu öğeleri değerlendirmesi ve onları kendi pedagojik çalışmalarına aktarması, benim için şaşılaçak bir durum değildir. Marx, pratik üzerine pek çok şey söylemiş ve yazmamış mıydı! Böyle bir sav, Dewey'in öğrencisi olan ve onun tarafından ortaya konan toplumsal ilişkilerin gelişmesi hakkındaki kuramını sürdüren New York Üniversitesi profesörü Sidney Hook'a dayanmaktadır. Hook, bir yandan Dewey'in Marx'da pragmatizmin pek çok öğesini bulunduğunu, onları devir aldığını ve bunları *de facto** benimsediğini itiraf etmektedir. Dahası var: Hook, Marx'ı *bilimsel* pragmatizmin öncüsü saymaktadır; ama

¹⁰ John Dewey, *The School and Society*, s. 19-22. (İtalikler İ.S. tarafından.)

* *De Facto*: Gerçekten, fiilen. —Ç.

öte yandan da bunun, Dewey'in 19. yüzyılın sonunda ve 20. yüzyılın başlangıcındaki pedagojik yapıtlarıyla ilişki içinde olduğunu itiraf etmeye bir türlü yanaşmamaktadır.

Biz, burada, kendimizi, Dewey'in şu ya da bu tarihte yaratıcılığının ne olduğu polemiğine kuşkusuz sokamayız. Ama olaylar, kavramlar ve olguların değerlendirilmesinin gösterdiği gibi hem *The School and Society*, hem de *Democracy and Education* adlı yapıtlar, *Kapital*'den alınan öğeler tarafından biçimlendirilmiştir. Hook'un *From Hegel to Marx* adlı çalışması, Dewey'in politik düşünmesine ve bu politik düşünmenin çağdaş marksist etkinlikle olan ilişkisi üzerinde kuşkusuz etkisi olmuştur. Bununla birlikte, bu, Dewey'in bir pedagog olarak, Marx'ın *Kapital*'indeki bilimsel-devrimci görüşlere dayandığı hakkındaki değerlendirmemizi, görüşümüzü daraltmaz.

Dewey, yalnız *The School and Society*'de değil, aynı zamanda da *Democracy and Education* adlı yapıtında okulun yaşamdan soyutlanmasını aşmayı sürekli olarak dener. İşte bu nedenle o, iş eğitimi ile ilişki kurmaya yönelmektedir. Bu yüzden manüfaktür tarihini, okulun amaçları için kullanılması açısından, çözümlemektedir. Toplumda ve pamuklu dokuma sanayiinde manüfaktürün ortaya çıkışını ve bunun sonuçlarını incelemektedir. Dewey'in iş hakkında öne sürdüğü kuramını, Marx'tan aldığı ve onu pedagojik dile, okul yaşamı diline; okulun, işokulu aracılığı ile, yaşama yaklaştırılması postülatına aktardığı, kuşku götürmeyecek kadar açıktır. Dewey'in, Marx'ın tersine, fabrikada işe giriş ve çıkışları, fabrika işçilerinin gördükleri işleri doğrudan doğruya gözlemesi; bir fabrikadaki işlerin örgütlenmesi ile ilgili koşulları yerinde öğrenmesi ve böylece de aracısız olarak elde edilen malzemeleri incelemesi; fabrikayı, öteki yazarların, özellikle de Marx'ın çalışmalarına dayanarak tanınması ya da tanıyabilmesi, bunun kanıtıdır.

Aynı biçimde Dewey, hareket ilkesini, *gelişme* ilkesi

olarak; bilgi ilkesini de *etkinlik* ilkesi olarak Marx'tan almış ve bunları genel öğretim bilgisinin diline aktarmıştır. Örneğin okul ile yaşam arasındaki çelişkinin ayrı tarihsel-teknik biçimlerdeki toplumların ve tekniğin bilimsel gelişmesini tanımak yoluyla aşılabileceği. Bunu o, çok büyük bir özenle, büyük bir uzmanlaşmış bilgi ve büyük bir inançla yapıyor; ama daha önce de kuramının tüm *ideolojik* içeriğini ve *politik* anlamını, politeknik eğitimin uygulanmasını bir kıyıya itiyor. Dewey'in işokulu kuramının, eğitim psikolojisinin, eğitim felsefesinin, James'in, Peirce'ün, St. Hall'ın ve Frobel'in etkisinde kaldığından sözedilir. Buna karşın, Marx'ın etkisi, görmezlikten gelinir; bu etki, asla söylenmez. Çünkü Dewey, zaman zaman ya da sık sık Marx'a dayanmadığını söyler. Hegel'e gelince ise evet! Çünkü Hegel, Dewey'e göre, *Democracy and Education*'dan yanadır; Marx ise değildir.

Bununla birlikte *Kapital*'in, *The School and Society* ile *Democracy and Education* üzerindeki etkisi, bugüne değin pedagojik bir çözümleme yapılmamasına karşın, gene de apaçıktır. İçerik bağlantılarını, sayısız yerlerde görmekteyiz. Örneğin Dewey, *Democracy and Education* adlı yapıtında çağdaş insanın zihinsel düzeyi ile uygulama arasındaki trajik ayrılığı; yaşam ile okul, öğrencilerin ve yetişkinlerin etkinlikleri ile düşünceleri arasındaki ayrılığı; hayvan ile insanın işleri arasındaki ayrılığı incelerken Aristoteles ve Hegel'e dayandığını söylemektedir. Ama *Kapital*'i ciddi bir biçimde okuyan biri, burada Dewey'in yalnızca Aristoteles ve Hegel'e dayanmadığını kolaylıkla saptayabilir. Gerçi Marx da bunlara dayanmaktadır. Yalnız felsefe tarihinde değil, aynı zamanda da *Kapital*'in birinci cildindeki önsözden de anlaşılacağı gibi Marx, kendisini Hegel'in bir öğrencisi saymaktadır. Ancak bir farkla: hocanın tersine Marx, insan ile hayvanın çalışması arasındaki benzerlik ve ayrılıkları; etkinlik ile düşünme ara-

sındaki ayrılığı; emek (iş) süreci ile onun özü arasındaki ayrılığı, Hegel’de “başaşağı duran” bunları, ayakları üzerine oturtmaktadır.

Democracy and Education adlı yapıtı okuduğumuzda, insanın yaptığı işlerin çeşitli biçimlerinin ayrı ayrı meslekler için örneksel olduğunu; kişinin, bunlardan ders sürecinde yararlanması gerektiğini; böylece de bunların, öğrenciler için, hem zihinsel, hem de moral gelişme açısından yararlı olduklarını öğreniyoruz. Bu doğru postülatı Dewey, teknikte ve üretime yönelik işte (bahçe çalışması, örgü, tahta ve metal işlerinde, ev işleri ve tarımda) fiziğin, kimyanın, biyolojinin ve matematiğin nesnelleştirilmiş yasalarının bulunduğu; bunların, çalışan öğrenciye başarılı ve anlamlı olarak etkide bulunmaya zorladığı görüşü ile temellendirmektedir. Dewey’in yararlandığı kaynağa açıklık kazandırmak için burada Marx’ın, *Kapital*’in birinci cildine yazdığı önsöz ile V., XII., XIII. bölümlerini anımsamak yeter. Dewey, bu bölümlerden hareket ederek, çocukların ve gençlerin üretime yönelik işlerinin pedagojik çözümlenmesi için deneysel malzeme ve bu malzemelerin bilgi kuramı açısından haklı gösterilmesi görüşünü almıştır. *Kandırıcı* profesyonelleştirmeye karşı Dewey’in yadsınamaz olumsuz hareket noktası, sınırlı mesleklerde tek yönlü eğitim için olumsuz tutumu; gelecekteki meslek işçisinin tek yönlü etkinliği, meslek eğitiminde doğa bilimsel bilgi ve tek yönlü eğitime istemi. Tüm bunlar, Marx’ın ortaya koyduğu görüşlerdir. Dewey’in bu görüşleri de Marx’tan çıkardığı, kapitalist fabrikada görülen işin etkisine ve işçinin zihinsel, fiziksel olarak düzeyinin düşmesine dayanan sonuçlara verilen aracısız yanıtta başka bir şey değildir.

“Kişinin, günlük işinde derin insancıl anlamı olan şeyleri algılamasını yetenekli kılan böyle bir eğitimi elde etmesi, önemlidir. *Pek çok işçi, bugün, kullandıkları maki-*

nenin bir ekidir! Bu, kısmen makinelerin yapısına ya da makinelerin ürettiklerine büyük bir değer veren düzene geri götürülebilir; ama büyük bir oranda da işçinin kendi işinde içerik olarak bulunan toplumsal ve bilimsel ürünlerde, kendi ilgi ve tasavvur gücünü geliştirebilecek hiçbir olanağa sahip olmaması olgusuna geri götürülebilir.”¹¹ Bunlar, *The School and Society* adlı yapıtta bulunsa bile, Marx’ın düşünceleri ve çıkardığı sonuçlardır. Buna göre Dewey’in, Marx’ın yalnız politeknik eğitim kuramından değil, aynı zamanda da klasik fabrikalarda ve klasik manüfaktürde işçinin yaptığı üretime yönelik emek (iş) sürecinin yapısı üzerindeki görüşünden ve bu yapıyı çözümlemesinden de yararlandığının farkına varmak zor olmayacaktır.

Dewey, insanın, toplumsal örgütlenme biçimleri sayesinde, toplumu yeniden biçimlendirdiğine; bilimin sayesinde doğaya egemen olduğuna; doğayı, makinelerin ve araçların yardımıyla değiştirdiğine; bunları yaparken de aynı zamanda kendi doğasını değiştirdiğine dikkati çekmektedir. Buna karşın daha önce Marx, insanın, kendi bedenindeki doğasal güçleri harekete geçirmekle, doğasal malzemeler kazandığını; kol ve bacaklarıyla, kafa ve eliyle doğayı etkilemek ve onu değiştirmekle de kendi doğasını değiştirdiğini söylemişti. Dewey’e göre çocukların yaptıkları iş, eğitimin ve bilginin gerçek kaynağıdır. Bu kaynak, öğrenciyi çağdaş kültürün güzel ve özgün yapıtlarına götürür. İşte burada Dewey’in, emeğin (işin) insancıllaştırılması ve insan çabalarının anlam ve anlamsızlığı (bunlar arasında kadınların ve çocukların fabrikada çalışmaları gibi) açısından teknik ve ekonomik-politik sorunların çözümlendiği ve incelendiği Marx’ın yapıtlarına dayandığını anlamak zor değildir.

¹¹ John Dewey, *The School and Society*, s. 24. (İtalikler İ.S. tarafından.)

DEWEY, DOĞA BİLİMİNİN TEKNİKTE NESNELLEŞTİĞİNE İLİŞKİN MARKSİST TAHLİLDEN NE ANLAMAKTADIR?

Dewey, yıldan yıla, tekniğin *bilimselleştiğini ve zihinselleştiğini*; aynı zamanda sanayiın tek tek işçilerden git-tikçe daha az eğitim ve bilgi istediğini; fabrika, işçilerden yüksek zihinsel çaba istemediği için okulun, öğrencisine, yani geleceğin işçisine meslek eğitimi sürecinde teknikte nesnelleşmiş en yüksek bilgiyi vermek zorunda olduğunu saptadı. Ama genel-pedagojik ve toplumsal özellikte olan bir yanıt vermeyi denediği yerde Dewey, marksist çözüm-leme alanını, tüm yönlü gelişmiş insan eğitimine ilişkin marksist postülatı, makinelerin ve büyük sanayiın işçiler üzerine yaptığı etkilerin gözlenmesinden çıkarılan mark-sist sonuçları yadsımaktadır.

Dewey, haklı olarak, üretime yönelik işin sayılamaya-cak sayıda eğitsel değeri içerdiğini söylemektedir. Ona gö-re bir elışı olarak sanayideki üretime yönelik iş, tekniğin bilimsel temellerini ve araştırma yöntemlerini kavrayabil-mek için, zengin olanaklara sahiptir. Dewey, sorunun fab-rikada ekonomik-üretimsel süreçlerin doğrudan doğruya et-kisi altında bulunan basit işçinin, ister laboratuvarı, is-ter fabrikada olsun, bir araştırmacının olanaklarına sahip bulunmaması olduğunu vurgulamaktadır. İşçinin tersine, makineleri kullanan ve üretime yönelik işle uğraşan öğren-cinin ise üretimin doğa-bilimsel temellerini kavrayabilme olanağı vardır.”¹²

Dewey, okulun yaşamdan soyutlanmasını, ortadan kal-dırılması için giriştiği savaşımında pragmatik genel öğretim bilgisi için tamamen yararlı ve pratik için uygulanabilir saydığı politeknik eğitim kuramını, işokulu kuramı saye-sinde elde etmiştir. İşokulu kuramını geliştirmiş; okulda üretime yönelik işte ortaya çıkan dersin biçimlendirilmesi-

¹² Karş: *Demokratie und Erziehung*, s. 406.

ne de yardımcı olmuştur. Ama genel öğretim bilgisine ilişkin çözümlemelere gelince, çözemeyeceği bir çelişki ile karşı karşıya kalmıştır. İşte bu çelişki, Dewey'i genel öğretim bilgisine bağlı hiçlikçiliğe (nihilizme) sürüklemiştir. 1910'da yayınlanan *How we think* adlı yapıtında bu hiçlikçilik, kendini açıkça göstermiyor; ama buna karşın daha önce adını andığımız *Democracy and Education*'da ise açıkça ortaya çıkmaktadır. Şimdi Marx'ın, Dewey üzerindeki etkisine yeniden dönelim.

İşte klasik bir örnek: "Sınai uğraşlar, bugün, dünyadan sonsuz denecek derecede zihinsel içeriğe ve gene sonsuz denecek kadar büyük kültürel olanaklara sahiptir. İşçiye, yaptığı etkinliğin bilimsel ve toplumsal temellerini ve etkilerini tanıtan bir eğitim, kaçınılmaz bir *istem* olarak ortaya çıkmaktadır. Çünkü böyle bir bilim olmadan işçi, kullandığı makinenin zorunlu bir *parçası* olur... Bir yandan sanayiın ortaya çıkardığı zihinsel olanaklar kendilerini çoğaltırlarken, öte yandan da bugün kitleler için sınai emeğin (işin) eğitim-öğretim değeri düşmektedir; bu nedenle okulu işin içinde bulunan zihinsel olanaklardan yararlanmaya yöneltmek, bir görev olarak ortaya çıkmaktadır."¹³ Bunlar, Marx'ın düşünce, gözlem ve postülatlarıdır; ama onun kullandığı sözcükler ve formüllerle ortaya konmamıştır. Çünkü bu sözcük ve formüller, Kapital'in onikinci bölümünde değil, tersine *Democracy and Education*'un 23. bölümünde yer almaktadır.

Dewey ve öğrencileri, sayısız kuramsal karşıtlıkları ve pratik çelişkileri aşamamışlardır. Bunun nedeni, yalnızca politik ve ideolojik değildir.

¹³ Karş: '*Demokratie und Erziehung*, s. 406. Marx'ın, Dewey üzerindeki etkisi için bkz: Oskar Anweiler; "Die Internationale Zusammenhang der Reformpädagogik zur Beginn des 20. Jahrhundert", *Bildung und Erziehung*, 14. jg., 1961. s. 385-404.

DEWEY'İN MESLEK EĞİTİMİNE İLİŞKİN KURAMSAL VE PRATİK GÖRÜŞÜ VE MARX

Çağdaş meslek eğitiminde (özellikle Batı Almanya, Fransa ve ABD'de), hatta işyerlerinde bile mesleğin ve uzmanlaşmanın, çalışanın *tüm* yaşamını *belirlemesi* gerektiği kanısı, gücünü yitirmektedir. Mesleğin *stabilitesi* kavramı, görünür bir değişmeye uğramakta; yakın bir dalda başka bir mesleğe *geçmek* konusu, gittikçe artan bir ölçüde gözönüne alınmaktadır. Bu, teknik devrimin yeni aşamasının zorlaması ve bunu olanaklı kılması ile olmaktadır. Teknik meslek eğitiminde, hatta genel eğitim veren okulda öğrenciyi yaşam boyunca aynı mesleğe bağlamayı istemenin, haksızlık olduğu söylendi. Bu nedenle genel eğitim veren okulun, öğrencinin tüm yaşamını *mesleğe uygun olarak belirleyemeyeceği* ve belirlemesine de izin verilmeyeceği görüşü ortaya çıktı.

Dewey, 19. yüzyılın ikinci yarısında ve 20. yüzyılın birinci yarısında teknik gelişmenin, matematiğe ve doğa bilimlerine bağlı olduğuna; sanayiın ve üretimin de doğa bilimlerini nesnelleştirdiklerine dikkati çekmekle, meslek eğitiminin, geleceğin işçisine kendi emeğinin bilimsel temelleri ve teknik gelişmenin toplumsal sonuçlarını tanıtmayı da gözönüne alması gerektiği sonucuna ulaşmıştı.¹⁴

Meslek eğitiminin ve üretime yönelik işin eğitsel ve genel öğretim bilgisine ilişkin problematiği, Dewey pedagojisinin önemli bir kısmını oluşturur. Özellikle de meslek eğitiminin zihinselleştirilmesi ve mesleğe hazırlık sözkonusu olduğunda.

Dewey'in bu girişimi, Herbart'la karşılaştırıldığında, ileriye atılmış büyük bir adımdır. Böyle bir eğitimden geçmemiş geleceğin işçisi ve öğrencisi, kullandığı makinenin

¹⁴ Karş: Dewey'in konferansı: "Culture and Industry in Education". Bu konferans, 1906'da verildi ve 1919'da da *Teachers College Bulletin*'in 10. sayısında yeniden yayınlandı.

bir eki rolünü kaçınılmaz bir biçimde oynayacaktır. Burada da Dewey, Marx'ın doğrudan doğruya etkisi altındadır.

Ayrı bir yarım küreden bir filozofun; çağdaş sanayideki üretime yönelik iş üzerinde araştırmalar yapmakla ve bir fabrikanın gözlenmesi ile ulaşamayacak olan ekonomi politik anlayışından oldukça uzak bulunan bir pedagogun; yıllarca, iki dünya savaşından önce ve sonra, Avrupa ve Amerikan okullarında gelenekçiliğe karşı savaşında canlı bir soluk olan ve kendisine dayanılan bir kişinin, böyle bir görüşe ulaşması ya da ulaşabilmesi, ancak ve ancak Marx'ın etkisi ile açıklanabilir. Aynı şey, Dewey'in *meslek eğitimi* anlayışı için de geçerlidir. Böylece en azından iki önemli akım ve bunlardan çıkan genel öğretim bilgisine, yöntem bilgisine ve örgütlemeye ilişkin eğitim akımları, Dewey'e dayanmaktadır.

Birinci akım, Avrupa'daki çeşitli türleri ile, "işokulu" akımıdır. İkincisi ise *meslek eğitimi* akımıdır. Yalnızca İsveçre, Polonya, Belçika ve Weimer Cumhuriyeti'nde değil, aynı zamanda da "Birlikli Üretim Okulu"nun egemen olduğu sürede tüm yapıtları Rusçaya çevrilen Rusya'da bile hiçbir kimse, Dewey'in ortaya koyduğu işokulu kuramı ile *meslek eğitimi* kuramının, tüm yaşamı boyunca emek, fabrika sanayiindeki makineleşmenin toplumsal, teknik ve bilimsel sonuçları üzerinde duran kişiden, yani Karl Marx'tan etkilendiğini görememiştir. Amerikan sanayiinde teknik ilerlemenin ekonomik, pedagojik ve genel öğretim bilgisine ilişkin sonuçlarını incelemek için Dewey, Marx'ın *Kapital*'ini okumuştur. Bu nedenle de meslek eğitiminin ciddi hiçbir kuramcısı ve meslek eğitiminin karmaşık bilimsel yapısını araştıran hiçbir araştırmacı, bu olguyu görmezlikten gelemmez.

Bazılarının sandığı gibi meslek eğitimi kuramının yüzyılımızın 20'li ve 30'lu yıllarında ortaya konduğu görüşü, doğru değildir. Çünkü gerçeklikte böyle bir kuram, daha 19. yüz-

yılın 50'li ve 60'lı yıllarında ortaya konmaya başlanmıştır. Birisi, bu kuramın gerçek öncülerini bulmak isterse, birçok olguyu ve kişiyi bir kıyıya itip, ta Eflatun'a kadar geri gitmesine hiç gerek yoktur; doğrudan doğruya Pestalozzi ve Owen'a yönelmelidir. Çünkü, birbirinden tamamen bağımsız olarak, her ikisi de aynı şeyi yapmıştır. Pestalozzi, kendi deneylerine dayanarak ve İsviçre'deki fabrika sanayiinin başlangıcı ile bağlantılı olarak, Owen da kendi deneyimlerine dayanarak ve İngiltere'deki fabrika sanayiinin başlangıcı ile bağlantılı olarak, sanayi devriminin başlangıç aşamasında çocukların ve gençlerin meslek eğitimlerinin genel öğretim bilgisine bağlı temellerini ortaya koydular. Marx, Owen'ı tanımıştı ve yapıtlarında da onun adını anıyordu. Yalnız bu kadar değil. Gençlerin üretime yönelik işlerinin hem örgütleme, hem de genel öğretim bilgisi ile ilgili sorunları, burada fabrika sanayii ile bağlantı içinde, emeğin insancıllaştırılması temel postülatına bağlıydı.

DEWEY'İN DERS KURAMININ BİLİMSEL AÇIDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Kısa bir süre öncesine değin herbartçı özcüler (essentialistler), Dewey'i kutsallaştırıyorlardı. Ama biz, onu kutsallaştırmaktan çok uzağız. Herbartçı özcüler, herbartçılığın mutlak olarak yadsınmasını dile getiren "yeni okul"u göklere çıkarıyorlardı. Onların bu övgülerinde, Herbart ve Rein'in ortaya koyduğu okul anlayışını bilmeleri engel çıkarmıyordu. Bunlar, *The School and Society* yapıtının yazarını, pedagojik bilimler alanındaki ilerlemenin en büyük temsilcisi ve onun ortaya koyduğu kuramı da eğitim psikolojisinde, genel öğretim bilgisinde ve pedagojide "son söz" olarak gördüler. Ama bunu yapmakla da, onu, sonuna kadar anlamaktan uzak kaldılar. Bu nedenle Dewey'i, kendi ölçülerine göre, yorumlamaktan ileri gidemediler. Bu yüzden biz, Dewey'in etkilerini bilimsel olarak çözümleme

girişimimizde yalın bir saygıdan uzak olacağız; ama aynı zamanda da psikoloji tarihinde ortaya çıkan bu büyük olguyu ve pedagoji tarihinde ortaya çıkan dahiyane bir model olan öğrenci-merkezde (paidozentrizm) kuramını basitçe *yılmak* anlayışından da kendimizi uzak tutacağız. Aynı zamanda da, Dewey'in bir pragmatist olması nedeniyle, pragmatizmi, W. James'in bilimsel çocuksuluk açısından değerlendirmekten de uzağız. Gene pragmatik pedagojide, psikoloji ve sosyolojide, pragmatizmin *tüm* temsilcilerinin çıkarıcı-pratik ya da çocuksu-hümanist görüşlerini aramaktan; bu görüşlerin hepsini adi bir ampirist ya da kesin olarak sensualist ders kuramları olarak nitelendirmekten de uzağız. Dewey, komünizmi öven, proletarya devriminin propagandasını yapan bir kişi değildi. Bu nokta bilinmektedir. Bu tutum, öğrencileri ve yandaşları için de aynıdır. Bununla birlikte Dewey'in pedagojisi ve bilgi kuramı, James'in pedagojisi ve bilgi kuramı değildir. Öğrencilerinin felsefe ve sosyolojileri, Peirce'ün pragmatik felsefesi ve sosyolojisi ile çok az ortak noktalara sahiptir.

Buna karşın Dewey ve öğrencileri, marksist ya da materyalist olmaksızın, *marksizmden pek çok şey* almışlardır. Bu yüzden biz Dewey'i, ucuz ve yersiz sözlerle çözümlemeye girişmeyeceğiz. Biz, onun ortaya koyduğu ders anlayışının kaynağını; kendisinin aşamadığı, özellikle de ortaya koyduğu genel öğretim bilgisi anlayışına yük olan, çeşitli ülkelerde ve çeşitli zamanlarda hayranlarının ve karşıtlarının farkına varamadığı bilgi kuramındaki çelişkileri aydınlığa çıkaracağız.

Dewey'e yönelttiğimiz bilgi ve genel öğretim bilgisi kuramına ilişkin eleştiriler şunlardır: Ders sürecini, araştırma sürecine benzetmek (her birisinin kendilerine özgü özelliğini gözönüne almaksızın); derste çocuk ve gençlerin düşünmelerinde, daha yüksek bir basamağa yükselmeleri gerektiği zorunluluğunu ihmal etmek; genel eğitim veren

dersteki öğrenme süreci ile üretime yönelik iş sürecini, benzer süreçler olarak ele almak (her birisinin iç mantıklarını kesin olarak ayırdetmeksizin); genel eğitim veren derslerin, üretime yönelik işteki ders ve pratik uğraşlar altında toplanması; yaşantı kavramının yüzeyselleştirilmesi; okulun değerlendirilmesinde “yaşantı”nın aşırı dereceye varan değerlendirilmesi; okul ile yaşamın büyük oranda özdeşleştirilmesi; bunların sonucu olarak da klasik ders ilkelerinin ve öğretmenin gördükleri temel işlevlerin yadsınması; genel eğitim veren derslerin sistematik ve esaslı olarak öğretilmesi zorunluluğunun vülgarize edilmesi. Tüm bunlar, Dewey’in öğrenme, düşünme ve etki-lemeye ilişkin anlayışını, Marx’ın bunlar hakkındaki anlayışından tamamen ayırmaktadır.

Dewey şöyle diyor: Okul sistemindeki kısımların gerçek bir birleştirilmesinin biricik yolu, *bu kısımlardan her birisinin yaşamla birleştirilmesidir!* Acaba bu postülatın genel öğretim bilgisi açısından çözümleri nelerdir? Şöyle devam ediyor Dewey, bu konuda: “Çocuğun günlük yaşamı ile onu çevreleyen ekonomik yaşamı arasında doğal bir bağ olmalıdır. Okulun görevi, çocuğa bu bağlantıyı açıklamak, bu bağlantının içine girmesini sağlamak; bu iki etmen arasındaki canlı ilişkiyi ayakta tutmakla, çocuğun bu bağlantının bilincine varmasını sağlamaktır. Yoksa belli derslerin okutulmaması ile değil... Canlı ilişkinin genel öğretim bilgisine ilişkin temelleri nelerdir? Pratik, buna bir yanıt vermediğinde, özellikle de yaşam ile organik bağlantıyı ortaya koymayı denediğinde, bu uygun postülatın dilek alanında kaldığını ve çağdaş eğitimin özünü yıktığını göstermektedir. Böylece okul, soyutlanmış durumdan çıkartılır ve onun toplumsal yaşamla *organik bir bağlantı kurması sağlanır.* İşte biz, bundan sözediyoruz.”¹⁵

¹⁵ John Dewey, *The School and Society*, s. 72, 76, 79. (İtalikler İ.S. tarafından.)

Kopernikus’un heliozentrik anlayışını eğitim anlayışına aktarmakla, özellikle de çocuk-öğretim programı çatışmasını ortaya koymakla Dewey, pedagojide kendisinin yol açtığı kopernikvari bir devrimin başladığına inanmaktadır. Bu andan itibaren Dewey ve öğrencilerinin pedagoji anlayışında çocuk, tüm okul etkinliklerinin ve düzenlemelerinin çevresinde dolaştığı bir güneş olmaktadır. Çocuk, karmaşık ders ve eğitim süreçlerinin kendi çevresinde dolaştığı bir merkez yapılmaktadır. Dewey şöyle diyor: “Bugün bizim eğitim sistemimizde ortaya çıkan değişiklik, ağırlık noktasının değişmesini dile getirmektedir. Bu, *Kopernikus’un ortaya koyduğu astronomik merkezi, yeryüzünden güneşe aktarmasında ortaya çıkan değişikliğe benzemektedir. Bu durumda çocuk, eğitim çabalarının çevresinde dolaştığı bir güneş; tüm eğitim çabalarının çevresinde örgütlendikleri bir merkezdir.*”¹⁸

Burada belli ve kendini sürekli olarak yeniden ortaya koyan özelliklerin sözkonusu olduğunu görüyoruz. Ayrıca burada ikinci dereceden ya da raslantıyı kapsayan bir *özelliğin* sözkonusu olduğunu da görüyoruz. Bunlar, her somut genel öğretim bilgisine ve okula ilişkin durumlarda ortaya çıkmaktadır. Bunun sonucu olarak “ilerici” denilen okul için tamamen *yeni* bir yapı ve içerik gerekiyordu. Bu okul, örgütlenme biçimleri, ilkeleri, araçları, özellikleri, etkinlikleri, operasyonları açısından tam bir kataloğu kapsamaktadır. Başka bir yerde şöyle diyor Dewey: “Başka okulların bizim yaptığımızı taklit etmesini beklemiyoruz. İşleyen bir *modelin* zorunlu olarak benimsenmeye gereksinimi yoktur. Onun görevi, daha çok, belli bir *ilkenin* uygulanabilirliğini kanıtlamak; böyle bir örgütlemenin tüm

¹⁸ Aynı yapıt. s. 34.

eğitim için zorunluluğunu ve olasılığını ve onu uygulanabilir yapan yöntemler önermektedir.”¹⁷

Dewey’in ortaya koyduğu işokulunun çocuk-merkezde modeli, bilimsel soyutlamanın istem ve koşulları için yeterli bir modeldir. Bu model, belli bir *ilkeye* göre çalışma varsayımlarını, olayların gözlenmesini ve düzenini; olgu ve süreçlerin çözümlenmesini; son olarak da soyut, somut biçimde genellemeleri içermektedir. Çünkü model, okul pratiğinin benzer olay, süreç ve olgularını biçimlendirmek; onları iyileştirmek ve olgunlaştırmak; öğelerden hangilerinin sabit, hangilerinin ikinci sıradan ve geçici olduğunu saptamak için bir araçtır.

Buna göre “yeni eğitim” ve “yeni okul”un modeli, Herbart ve Rein’in “kitap—öğretmen—öğretim programı” modelinin karşıtı olarak ortaya konmaktadır. Çocuk-merkezde modeli, bir yandan, yalnız ilerleyiciliğin (progressivizmin) değil, aynı zamanda da “yeni eğitimin”, “işokulunun”, “özgür eğitim kuramının”, “çocuktan hareket etmeye dayanan genel öğretim bilgisinin”, “okulun ortadan kaldırılması” kuramının temellerini ortaya koyan koşulların dışsal bir çözümlenmesini; öte yandan da içerik olarak bu koşulların tek tek sayılmasını içermektedir. Bu, aslında, çocuk-merkezde modelinin temelini oluşturan koşulların bir kataloğudur. Bu kataloğu biz, öğrencilerin öğrenme biçimlerine dayanan birçok belirtecin yardımı ile ortaya koyabiliriz. Anlaşılır bir nedenden ötürü, bu kataloğun tek tek öğelerinin daha yakından bir çözümlenmesini yapamayacağız. Zaten katalog da değersiz bir katalogdur. Çocuk, bu model içinde öğrenmekte; insanın, doğanın ve tekniğin dünyası, bu model içinde gerçekleşmektedir; a) *integral*, b) *bütün*, c) *geniş*, d) *aynı noktaya yönelik*, e) *ortak*, f) *birleşik*, g) *karşılıklı olarak birbirine bağlı*, h) *yapısal*, i) *karmaşık*, j) *diyalektik*, k) *karşılıklı olarak birbirini belirleme*,

¹⁷ Aynı yapıt, s. 94.

l) çok boyutlu, m) çok yönü gösteren, n) çok yönlü biçimlendirilmiş, o) çok yüzlü, p) çok yönlü vb..

Katalog, ayrıntılı değildir. Bununla birlikte bu kataloglaştırmada çocuk-merkezde modelinin tüm özü açığa vurulmaktadır. Burada, gerçek bir diyalektik sürecin oldukça uygun bir tablosunu bulmaktayız. Çocuk-merkezde eğitim sisteminde ders süreci, kendisi için önemli olan, örneğin şu türlü durumları gözönüne almaktadır: a) dirik, b) yalpalama, c) kendiliğindenlik, d) mücadele, e) rengarenk, f) hareket, g) pratik, h) bağlantılar, i) karmaşık, j) zenginlik, k) canlılık, l) sonsuzluk, m) değişebilme, n) etkenlik, o) bağımsızlık, p) ilgi, r) sorunların, projelerin ve onların çözümünün formüle edilmesi. Önemli durumların çözümlenmesi yapılmadan, sayılması durumunda bile çocuk-merkezde modeli için belli koşullar altında neyin özgül olduğu hakkında bilgi elde etmekteyiz.

Bu açıdan yalnız ana-babalar değil, öğretmenler de çocuklara, gelişmelerine zarar vermeden, yardımcı olan yetişkinlerdir. Onlar, kendilerini çocukların dilek ve isteklerine tabî kılmalıdır. Şu halde çocuk-merkezde kuramı, yalnız ana-babanın ve yetişkinin denetiminden değil, aynı zamanda da öğretmenin işe karışmasından ve yönetiminden de bağımsızlaşmaya bir çağrıdır. Bu nedenle Dalton-Sistemi (Parkhurst) ve Proje-Yöntemi (Stevenson), Winetka-Sistemi (Washburne) ve "Hall-Quest"-Yöntemi altındaki ders anlayışı, belli bir süre büyük itibar gördüler. Bunlar, o güne dek gelen yöntem bilgisinin ve genel öğretim bilgisinin bazı alanlarında yalnız önemli bir yenilik getiriyor, aynı zamanda özellikle de öğrencinin, öğretmenin sınırlamalarından ve yönetiminden her sınıfta, her öğretim durumunda ve tüm derslerde bağımsızlaşmasını dile getiriyordu.

Amerika ve Avrupa'da okul deneyimleri ve "progres-sivizmin" ("ilerleyiciliğin") acıklı tarihi, yalnızca çağdaş

Amerika alanında değil, Dewey'in çocuk-merkezde kuramının eğitim anlayışını açıkça çürütmektedir.

ÖZCÜLÜK VE AMERİKAN OKULUNUN KAYGILARI

Amerika'da özcülük akımı, ideolojik-politik olaylarla değil, özellikle çocuk-merkezde eğitim akımının durumuyla bağlantı içindedir. Bu akımın 30 yıllık bir geçmişı vardır. Bununla birlikte teknik devrimin üçüncü aşaması, doğa ve teknik bilimlerdeki hızlı değişmeler, yeni sanayi dallarının ortaya çıkması, özcülük akımının son yıllarda kendini yenilemesine, hem pratik içinde bulunan öğretmenlerden, hem de felsefeci ve sosyologlardan yandaşlar edinmesine ve etki alanını genişletmesine yol açtı.¹⁸ Çünkü sanayiinin gelişmesi, teknik devrim, tekniğin doğrudan doğruya kullanıldığı her bilim dalındaki devrimci değişmeler, ABD'de pek çok yaşam alanındaki, bunlar arasında okulun içeriğinin de geri kalmışlığını ortaya çıkarmıştır. Burada yalnızca bugünkü kötü durum söz konusu değildir. Amerikan okulu ve pedagojisi, okulun yaşama yaklaştırılması için girişilen zamansız denemeler ile ilk ve ortaokul sisteminde etkinliklerini sürdüren *eskimiş* örgütlenme türlerinin sonucunda ortaya çıkan bir sürü hatanın baskısı altındadır.

Birleşik Devletler'de bağımsız 40.000 okul bölgesi vardır. Bunların her biri, eğitimin amaçlarını, özellikle de eğitimin içeriğini birbirlerinden farklı olarak ortaya koyuyor, öğretim programlarının ve öğretmenin rolünü ayrı ayrı ele alıyorlar. ABD'de 50 eyalet vardır. Her eyaletin kendine özgü öğretmen yetiştirme ve halk eğitimi politikası bulunmaktadır.

ABD'de üretimin değişen türleri ve temel bilimler ışığında, okulun iç yaşamında genel öğretim bilgisi ile ilgili

¹⁸ Karş: Ignacy Szaniawski, *Politeknik Eğitim ve Elişi*, Varşova 1959. Özellikle bölüm XVIII, 3 ve 4. Amerikan özcülüğünün ayrıntılı bir incelemesini ve güncel eğilimlerini Kazimierz Sosnicki'nin, *ABD'de Özcülük Pedagojisi* (*Kwartalnik Pedagogiczny*, 1959, n° 4) adlı yapıtında bulmaktayız.

süreçlerin örgütlenmesinde eskimiş bir ilişki ortaya çıkmaktadır. Bu eskimiş düşünce, etkisini gittikçe göze batacak bir biçimde artırmaktadır. “... *Those who cannot do teach! Those who cannot teach-teach how to teach!*” (Hiçbir şey yapamıyorsan öğretmen ol! Öğretmesini beceremeyen, nasıl öğretilceğini öğretsin!) denmekte ve kişi, buna uygun bir tutum takınmaktadır.

Bu, bir atasözü değildir. Ama bu tümceler, tıpkı bir atasözü gibi, sanayi ve ticaret kesiminde yinelenmektedir. Burada yalnız olay değil, aynı zamanda horgörme de vardır. Bu tümceler, yalnız ilk ve ortaokul öğretmenleri için değil, aynı zamanda da üniversite profesörleri için de söylenmektedir. Bu tümceler, öğretmenler ve pedagoji bilimi kesiminde çalışanlar arasında kızgınlık ve telaşla yinelenmektedir.

Amerikan okulunun başka bir rahatsızlığı, yalnız öğretim programlarının kusurlu oluşu değil, aynı zamanda da öğrenciye aşırı özgürlük verilmesi ve öğretmenin çaresizliği; yalnız öğrencinin zihinsel çalışması ile eğlencesi, öğrenmesi ile oyun arasındaki ayrımın karıştırılması değil, aynı zamanda öğretmenin otoritesini yitirmesidir. Burada kuşkusuz Amerikan toplumunda öğretmenin maddî durumu söz konusu edilmemektedir. Özellikle söz konusu olan şey, temsil ettiği ya da etmek zorunda olduğu dersin uzmanı olarak öğretmenin otoritesinin ortadan kaldırılmasıdır. Çağdaş Amerikan okulu, özellikle de *high school* bir bunalım içindedir. Bunun nedeni, zorunlu ve seçmeli dersler arasındaki ayrımın ortadan kaldırılması ve derslerin fazlalığıdır: bu dersler yüzlercedir. Öte yandan *high school*'da “progressiv” eğitim idealleri, “progressiv” pedagojik tasavvurlar, “progressivistlerin” dilek ve postülatları ile okul *gerçekleri* arasındaki çelişki, henüz aşılmamıştır. Ayrıca *high school*, özellikle de öğrencilerin yeteneklerini geliştirebilecek, kendisine dayanan her öğretim kurumunun

bugünkü ve gelecekteki görevleri açısından, temel eğitim verebilecek bir durumda değildir. Amerikan eğitim düzeyindeki eskimiş biçimlerin kökleri, yalnızca Kuzey Amerika Kıtasının kolonileştirilmesi tarihinde ve burada çıkan yerleşme yerleri ve binaların topoğrafyasında değil, tersine, bu kökler, ders kitaplarının ve öğretim programlarının merkezî bir denetlemeden yoksun oluşundadır. Öğretmenlik, Amerikan toplumunun öğretmene karşı tutumu ve öğretmenin toplumdaki yeri, son 150 yılın geçmişi ile sarılmıştır; rahatsızlık hâlâ sürmektedir.

Demek ki, bulunduğumuz zaman kesitinde Amerikan okulu, marksist bir deyim kullanırsak, yalnız canlılar tarafından değil, aynı zamanda ölümler tarafından da rahatsız edilmektedir. *Le mort saisit le vif!** Canlıyı da birlikte götüren ölü, Dewey'in okulun yaşama yaklaştırılmasına ilişkin genel öğretim bilgisi anlayışıdır. İşte bu nedenle özcülük, ona karşı acımasız bir savaş açmıştır. Özcülük, Dewey ve öğrencilerini, yalnız sınıf dersi sistemini ortadan kaldırdıkları ve genel eğitim veren derslerde öğretmen ve okulun düzeyini düşürdükleri için değil, aynı zamanda da genel eğitim veren okulda ders sürecini planlamayı ortadan kaldırdıkları için eleştirmektedir.

ÇOCUK-MERKEZDE MODELİ VE ELEŞTİRİNİN ATEŞİNDEKİ OKUL

Genel eğitimin ve genel eğitim veren okulun rolü, yani tarihsel ve ekonomik koşullar altında *büyürken* Dewey'in ders kuramı, Amerikan okulunun genel öğretim bilgisini hiçlikçiliğe sürüklemiştir. Paul K. Crosser'in birkaç yıl önce yayınlanan yapıtı, *The Nihilism of John Dewey*¹⁹ başlı-

¹⁹ K. Crosser Paul, *The Nihilism of John Dewey*, New York 1955. Bu yapıt, Harry K. Wells'in Lehçeye çevrilen *Pragmatism-Philosophy of Imperialism*, Varşova 1956'dan daha inandırıcı, felsefî ve yöntemsel bakımdan daha değerlidir.

* Ölüm, yaşayanı yakalar! —ç.

ğını taşımaktadır. Crosser'in yapıtının bazı bölümlerinin başlıkları, hemen hemen "özcülük manifestosu"nun görüşlerinin sözcüğü sözcüğüne alınması olup, özcülerin *bugün* Dewey'in eğitim kuramına ve okuluna yönelttikleri eleştirilerin sentezini içermektedir. Crosser'in yapıtının VII. bölümünün başlığı "Ders Sürecinin Tahrip Edilmesi" ve VII. bölüm de "Okul Sisteminin Ortadan Kaldırılması" başlıklarını taşımaktadır. Böylece özcülük akımının ne için savışım verdiğini, neye karşı olduğunu kolaylıkla anlamaktayız.

Bununla birlikte Crosser de sorunu, kesin olarak açıkça ortaya çıkaramamış, şu soruya bilimsel bir yanıt verememiştir: Niçin ve neden hiçlikçiliğe sürüklenilmiştir? Hiçlikçiliğin *nedenleri* nelerdir? İlerde göreceğimiz gibi, bu soruya, ancak ders süreçlerini birbirine bağlayan sistemin genel öğretim bilgisine ilişkin temellerini üretim süreci ile birlikte *temele* almakla bilimsel bir yanıt verilebilir.

ÖZCÜLÜĞÜN VE ÇOCUK-MERKEZDE KURAMININ ÖZLERİ VE POSTÜLATLARI

Özcülük, eğitimin özünü gözönüne almakta; geri dönüşü, böylece de ders içeriğinin temeline geri dönmeyi istemektedir. Buna karşın progressivizm ise *neyi* öğrendiğimizin değil (bu nedenle öğrencilere yüzlerce 'ders' gösterilebilir), *nasıl* öğrendiğimizin önemli olduğunu ileri sürmektedir. Özcülüğü savunanlar da bunun tam tersini önermektedirler. Onlar, öğrendiğimiz şeyin özellikle özü ve içeriğinin önemli olduğu görüşündedirler. İşte burada belli yönetsel sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Bu nedenden ötürü özcülere göre ders yöntemleri, olması gereken ders yöntemleri olmalıdır: Amaca götüren araçlarla yolların bağılılığı, yani temel genel eğitim dersleri içeriğinin üstesinden gelinmesini sağlayan seçilmiş araçlar ile etkinlikler

sisteminin birbirine bağlanması. Bu olmazsa, Amerikan *high school*'da görüldüğü gibi, bunlar amaç olamazlar. Bununla bağlantı içinde özcülük, öğretim programlarına ve ders kitaplarına okulda hak ettikleri yerin verilmesini istemektedir. Ama progressivist Amerikan *high school*'un genel öğretim bilgisi, genel eğitim veren okulun içeriği ve yapısına ilişkin bu iki temel ögenin, büyük bir oranda, yok olmasına yol açmıştır. Özcülüğü savunanlar, son olarak, öğretmenlerin mesleksi eğitiminin tam olmasını, özellikle de *high school*'lardaki öğretmenlerin tam bir mesleksi eğitimden geçmelerini istemektedirler. Onlar, öğretmenin yöntemsel becerikliliğini yadsımadıkları gibi, geleneksel okulun "*recitation*"* aşamasındaki tutumunu da övmüyorlar. Bununla birlikte yöntemsel becerikliliği değil, tersine bir uzmanlık konusunda bir bilgi sahibi olmayı, birinci plana koyuyorlar. Öğretmenin saygınlığının, özellikle temel branşlardaki derslerde zorunlu olan mesleksi niteliğinin yükseltilmesi ile sağlanabileceğini söylüyorlar. Özcülük, sorunu bu biçimde ele almakla, kuşkusuz, öğretmenin diğer pedagojik ve yönetime ilişkin bilgilerini yadsıyor değildir.

Boston Üniversitesinde pedagoji profesörü ve *Philosophy of Education in Cultural Perspective*²⁰ adlı yapıtın yazarı olan Theodor Brameld'in hareket noktası, çok ilgi çekicidir. Bu ilgi çekicilik, yapıtın üçte-birini kapsayan özcülüğe VII., VIII. ve IX. bölümlerde yer ayırmasından değil, tersine Amerikan pedagojisinde progressivizmin kuram ve çözümlemesini ortaya koyması ve başlığın "*Progressivism-Education as Cultural Transition*" (s. 89-200); "*Özcülük*" başlığının ise "*Education as Cultural Conservation*" adlı bir alt-başlığı olmasından ileri gelmektedir.

²⁰ Theodor Brameld, *Philosophy of Education in Cultural Perspective*, New York 1955.

* *Recitation*: ders takriri. —ç.

Brameld'in yorumunda iki nokta göze çarpmaktadır: a) Hem progressivizmin, hem de özcülüğün önde gelen problematiğinin, onların genel öğretim bilgisi ve örgütlemeye ilgili özlerinin, okumuş kişilerce bile kolaylıkla ortaya çıkarılamaması, anlaşılmasının zor olmasıdır. Bu, kuşkusuz, Brameld'in felsefî-ideolojik ve axiolojik*-ontolojik** yorumuna bağlıdır. b) Brameld, progressivizmin ve özcülüğün çözümlenmesinde *güncel* felsefî-bilgi kuramına ilişkin gözlemden uzak kalmakta; progressivizm ve özcülüğün, özcülük akımının somut amacı ve gerçek yönünü, gücünü örten, karartan ve bu nedenle de ortaya koyduğu görüşleri de değersizleştiren oldukça geride kalmış (Eflatun, Hegel) metafizik görüşlere saplanmasına neden olmaktadır. Bunun nedeni, Brameld'e burada özcülüğü savunan bazı kişilerin yardımcı olmasıdır. Bundan başka bu, özcülük için gerçekten önemli olan ve denetlenebilen, kuramsal ve pratik açıdan anlamlı olan şeydir; bu, *ders verme* kuramının temel konusunda, bunun öğretim yöntemiyle ilişkisinde, genel eğitim içeriğinin kesin ve açık çıkış noktasında, genel eğitim veren derslerdeki ders sürecinde ve son olarak da genel eğitim veren okulun iç yaşamının örgütlenmesi sürecinde ortaya çıkan şeydir. Bunlar, yalnız Amerika'da değil, Avrupa'daki genel eğitim okullarının deneyim ve pratiğinde denenmiş ve yenelleştirilmiş olan öneriler, kanıtlanabilir temeller, ilkeler ve yöntemlerdir.

Brameld, özcülüğü *tutucu* ve geleneksel bir akım olarak nitelendirmektedir. Bu nitelendirme, yalnız Amerika'da değil, tersine tüm dünyada benimsenmiştir. Bununla birlikte Amerikan *high school*'u bir bunalım içindedir. Bu bunalıma bilim ve teknikteki devrimci değişimler yol açmıştır. Bu bunalım Amerika'nın önde gelen devlet adamları ve politikacıları tarafından (örneğin amiral Hyman G. Rickover

* *Axioloji*: değerler öğretisi. —ç.

** *Ontoloji*: varlık bilimi. —ç.

ve bir zamanlar Batı Almanya'da kültür ateşesi olan James B. Conant) ortaya konmuştu. Bunlar ve bunlara benzer diğer Amerikan politikacıları, pedagog ve filozof olmayanlar bile, büyük bir uzmanlar grubuna dayanarak, Dewey ve öğrencilerinin ortaya koydukları genel öğretim bilgisi anlayışının etkisinde kalan Amerikan *high school*'un bundan böyle artık "ilerici" diye nitelendirilemeyeceğini gün ışığına çıkardılar. Bu nitelendirme, özcülük için de geçerlidir. Bu biçimde progressivist akım, yalnız özcülüğü savunanların gözünde değil, okulun ilerlemesini gerçekten engelleyen bir akım olmaktadır. İnsan, onun ilerici olmadığını söylemekle yetinmiyor, aynı zamanda da onu çağdaş *high school*'daki genel öğretim bilgisine ilişkin bunalımın nedenlerinden biri olmakla da suçlamaktadır. Brarneld, Eflatun'la bağlantılı olarak, ne Sokrates'in felsefesine, ne progressivizmin "yaşantı", "etkinlik", "değişebilme" gibi öğelerine, ne de kendisi tarafından ortaya konan progressivizmi yokedici darbelere dayanmaktadır.

Özcüler, genel öğretim bilgisinin saplandığı hiçlikçilikten söz ederlerken; Amerikan dünyasının önde gelen kişileri de bir bunalımdan söz etmektedirler. G. Rickover, *Education and Freedom* adlı yapıtında *high school*'un yürekler acısı durumunu, gözler önüne sermiştir. Bu bunalımı, *The American High School* adlı yapıtında (bu yapıt arka arkaya 250.000 adet basılmıştır) James B. Conant, daha uzmanca ele almaktadır. Son olarak da N. A. Rockefeller'in *The Pursuit of Excellence* (1958) adlı raporu, Amerikan okulundaki bunalımı aydınlık bir biçimde ortaya koymuştur.

Özcülük ile çocuk-merkezde kuramı arasındaki savaşım ve buna bağlı olarak Conant ve Rockefeller'in raporları üzerine Beyaz Sarayın bu bunalımı atlatmayı amaçlayan önlemler alması, anlaşılır bir noktadır. Bu konuda birinci planda, L. B. Johnson'un da katıldığı ve başkan

Eisenhower'in onayladığı 1958 tarihli "National Defence Educational Act" (kısaltılmışı NDEA) yasasını söyleyebiliriz. Halk eğitimi alanında ortaya konan bu yasa, yurttaşların eğitimi ile askerî güçler arasındaki bağlantıya dik-kati çekmektedir. Bu yasasının (NDEA) girişi çok ilginç-tir. Rockefeller'in yapıtının başlığı olan sözlerle konuya gi-rilmektedir: "The Pursuit of excellence for the individual is the prime defense measure in a democracy". Başka bir anlatımla, "bireyin çok yönlü gelişmesini güvence altına alan çaba, demokrasinin savunulmasında en önemli şans-tır."²¹ Ayrıca burada L. B. Johnson'un doğrudan doğruya katkısı olan 1965 tarihli "Elementary and Secondary Edu-cation Act"ı da sayabiliriz. Bu yasa, bir deklerasyon değildir, ama Beyaz Sarayın milyarlarca dolar tutan pa-ra yardımına da yol açmıştır.²² Amerikan eğitim politi-kası tarihinde o güne dek görülmemiş bir olguyu da anım-sayalım: 1965 Haziranında Johnson 700 öğretim üyesi, öğ-retmen, halk-eğitimi uzmanlarını Beyaz Saraydaki "Peda-goji Konferansı"na çağırır. Bu konferansın amacı, Ame-rika'da halk eğitiminin durumunu aydınlatmak ve bu alan-da reformun zorunluluğunu kamuoyuna inandırmak olarak belirlenmişti.

²¹ Karş: E. Carlson Theodora, *Guide to the National Defense Act of 1958*. Wash, D.C. 1963.

²² Karş: Albert L. Alford, *What to Anticipate-The Elementary and Sec-on-dary Education Act of 1965*, PHI DELTA KAPPA. Haziran 1965. Bd. 46, n° 10.

ÇOCUK-MERKEZDE KURAMINDAN AYRILMA
AMERİKAN GENEL ÖĞRETİM BİLGİSİNDE BİLİMSEL
YENİ BİR MODELİN ARANMASI

AMERİKAN TOPLUMUNDA OKULUN GENEL İŞLEVİ

Amerikan toplumunda *hızlı bir dilsel özümleme* yapma zorunluluğu vardır. Böyle bir toplumun ekonomik ve teknik atmosferine iki *okyanusun* dalgalarıyla Amerika'ya sürüklenip gelerek giren, Amerikan toplumunun *toplumsal* ve *teknik* havasına ayak basan ayrı ulus ve dinlere bağlı yurttaşları elden geldiği kadar kültürel ve zihinsel bakımdan kültürlenme, 19. yüzyıl ile 20. yüzyılın ilk çeyreğinde Amerikan okulunun biricik amacı idi. Ama dersin genelliği, okul sürecinin uzatılması, derse katılan 17-18 yaşlara kadarki gençliğin gittikçe artan sayısı, Birleşik Devletler'in *ikinci dünya savaşına* katılmasıyla Amerikan toplumundaki *teknik ve bilimsel devrimin* doğurduğu yeni sorunların

çözümü için yeterli koşullar olmadıklarını göstermişlerdir. İkinci Dünya Savaşından sonra bile Amerika'da *ayrı kültürlerin, dinlerin, ırkların ve dillerin kaynaştırılması*, tek tek eyaletlerin bir numaralı eğitim politikasını oluştuyordu. İsteklerin ölçüsü, hem *comprehensiv high school*'un, hem de uzmanlaşmaya yönelen *high school*'un daha önce sunduğu ve savaştan sonra da vermek istediği bilginin içeriği ve sınırı hakkında bir bilgi vermektedir. 8 yıllık ilkokula dayanan *high school*'lardan bazıları, 4 yıllıktır; diğerleri de 6 yıllık ilkokula dayanmaktadır. Bunlar altı yıllık kurs vermektedirler. Altı yıllık *high school*'lar, üç yıllık *Junior High School* ve üç yıllık *Senior High School* olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Bu, iki yüksek okulu bitiren için de sözkonusudur. İster mühendislik diplomasına sahip olsun veya bir beden eğitimi öğretmenliği ya da tüccarlık diplomasına sahip olsun; ev ekonomisi ya da toplum bilimlerinin başka alanları ile ilgili bir diploması olsun, bunların hepsine *College Graduate* denmektedir. 60 yıl öncesinde olduğu gibi, Amerika'da yüksek okullar ve bunlar arasında üniversiteler, bir derecelendirmeye, derecelendirme skalasına sahip olmadıkları gibi, yüksek okul alınma ve bitirme koşullarıyla ilgili kurallara da sahip değildirlir.

JAMES CONANT'IN AMERİKAN *HIGH SCHOOL*'UNU AVRUPA'DAKİ DENGİ OKUL İLE KARŞILAŞTIRMASI

Conant, kimse seslenmektedir? Gözlemlerini kime aktarmaktadır? Okulu ziyaret eden heyetlere mi? Müfettişlere mi? Okul kurucularına mı? Yoksa 50 eyaletin kent ve kasabalarında birbirlerinden tamamen bağımsız olan; devlet örgütü olmaksızın, merkezi bir yönetim ve ortak bir öğretim planı hazırlama merkezi olmaksızın iş gören program komisyonlarına mı ya da veliler komitesine mi?

Birleşik Amerika'da halk eğitimi ve okul denetimi ile

ilgilenen 50.000 ayrı bölgede aşağı yukarı 200.000 etkin üye çalışmaktadır. Bunların, halk eğitiminde, öğretim programı yapımında ve eğitimde yetkileri oldukça geniştir. Aynı zamanda da okulun parasal olarak desteklenmesi, yalnız müdürlerin değil, sık sık da öğretmenlerin atanması hakkında kararlar verirler; okul yönetimini oluştururlar, öğretmen ve müfettiş önerirler. Conant'ın bu yerel mercilere ve kişilere seslenmesi olgusu, pek çok yönden anlamlıdır. Çünkü Amerikan okulunun geleceği, Washington'un az ya da çok işe karışması ile değil, tersine bu 50.000 okul bölgesine bağlıdır. Ayrıca örgütlemeye ilişkin istemlerin ve ilkelerin *birleştirilmesi*, Beyaz Sarayın açıklamalarına değil, onlara bağlıdır. Conant'ın, Avrupalı uzman ve gözlemcilerin gözünde Amerikan okulunun "bir sistem değil, bir kaos" olduğunu ve kendisinin de aynı görüşe katıldığını yurttaşların gözleri önüne sermesi, çok anlamlıdır. Conant, Amerikan eğitim düzeninin özgül özellikleri ile işe başlamaktadır. Bilindiği gibi Amerikan okulunun kendine özgü özellikleri Avrupalı pedagoglar, sosyologlar ve halk-eğitimcileri tarafından pek az bilinmektedir. Ama Amerikalı pedagog, sosyolog ve halk-eğitimcileri, Amerikan okulunu iyi tanımaktadırlar. Bu nedenle de bu konuda söylenenler, Avrupalı için ilgi çekicidir; buna karşın Amerikalı için bir sansasyon değildir.

Conant, Amerikan halk-eğitimcilerince şu ya da bu biçimde bilinen olgu ve görünümünün bilincine varılmasına çalışmıyor, tam tersine, genel olarak *bilinmeyen* hastalığın belirtilerini gün ışığına çıkarıyor. Conant, a) *karşılaştırmalı*, b) genetik, c) kronolojik-tarihsel yöntemi kullanarak, Amerikan *high school*'ün örgütsel *eskimişliği* ve dersin, içeriği yüzünden, zamana uygun düşmediğini ortaya çıkarmıştır.

Conant'ın Amerikan eğitim düzeni ile Avrupa eğitim düzeninin *karşılaştırılmasından* hareket etmesi, bir raslan-

tı değildir. Bu karşılaştırmada açık olarak sızlanmalar ve kuşkular bulunmuyor; ama içerik olarak kitabın seslendiklerine yönelen rahatsız edici bir çağrı gizlidir. Amerikan *high school*'un içinde bulunduğu örgütsel karmaşadan gerekli sonuçları artık çıkarın! Conant, reformlardan açıkca sözetmiyor; ama okurda, güncel durumu nesnel olarak aydınlığa çıkarmakla, esaslı reformların *zorunlu* olduğu inancını uyandırmaya yönelmektedir. Kitabın seslendiği kişiler de yazarın ortaya koymak istediği isteği, kolaylıkla çıkarabilmektedirler; İçinde bulunduğumuz durumun kaynağını biliyoruz; bununla birlikte çağdaş bilim ve teknikteki değişmeler karşısında Amerikan toplumunda ortaya çıkan yığınlarca sorunlar karşısında ne *Amerikan high school*'u, ne de *Amerikan üniversiteleri*, ayakta kalabilir. Özellikle *high school*, içeriği ve yapısı Avrupa örneğine göre yeniden biçimlendirilir ve çağdaşlaştırılırsa, büyük kişiler yetiştirebilir.

Conant'ın ortaya koyduğu sonuçlarda ve olguları nesnel olarak betimlemesinde, Amerikan okulunun içeriğini ve örgütsel düzenini dile getiren “karışıklık”, “düzensizlik”, “dağınıklık ” gibi deyimler kullanılmaktadır. Bilindiği gibi bu üç kavram, “örgütlenme”, “düzen”, “sistem” anlayışlarının yadsınmasını dile getirmektedir. Bu yüzden Conant, yukardaki sözcükleri kullanmakla, Avrupalıya, Amerikan okul düzeninde benzer ve ortak öğeleri bulmanın zor geldiğini de gizlememektedir. Bu, *high school*, daha fazla da üniversite yaşamı söz konusu olduğunda özellikle daha da zorlaşmaktadır. Avrupalının üniversiteden anladığı şey ile Amerikalının üniversiteden anladığı şey, birbiriyle uyusmaz bir durumdadır. *Avrupa* üniversitesinin örgütsel yapısında, genel eğitim, genel eğitim veren liseler tarafından verilmesi gerektiği için, *general education*'a yer verilmediğinin gözönünde bulundurulması yeterlidir. 4 yıllık genel eğitim veren yüksek okul tipi olan *Undergraduate Li-*

beral Arts College, lise olgunluk derecesi vermekte ve bu okullardan en azından *yarısı* Avrupa'daki *lisenin* programında bulunan bir öğretim programına sahip bulunmaktadır. Son olarak da Amerika'daki fakülte anlayışı ile Avrupa üniversitelerindeki fakülte anlayışları, birbiriyle aynı değildir. Öte yandan, Avrupa'daki anlamıyla üniversite öğrencisi, Amerika'daki öğrenci anlayışı ile aynı anlamda değildir. Lise olgunluk derecesine sahip birisi gözönüne alındığında, bunun, Avrupa'daki bilgi ve bilimsel çalışmaya hazırlanma açısından, üniversiteyi bitiren birisiyle karşılaştırılmayacağı gözönüne getirilmelidir. Aynı biçimde Amerika'daki üniversite ve kolejlerdeki derslerin düzeyi ile Avrupa üniversitelerindeki derslerin düzeyi, birbirleriyle karşılaştırılamaz. 100 yıl öncesine değin Avrupa'da öğretimin, Latince ve Yunanca olmadan olanaksız olduğu düşünülürdü. Amerika'da bu sorun, asla bu biçimde ele alınmamıştır. İlk kez 50 yıl öncesinde Avrupa'da bir elektrik mühendisnin, bir tüccarın, bir zooteknikçinin yüksek öğrenimi, Latince ve Yunanca bilgisi olmaksızın bitirebileceğine izin verilmiştir. Ama Amerika'da bugün ne klasik dillerin bilgisi, ne de yeni bir dilin bilgisi, eğitimin ölçüsü olarak ele alınmaktadır.

Karşımıza bir soru çıkmaktadır: Conant, bu koşutluğu niçin yapmaktadır? Hangi amaçla? Amerika'da *high school* ve yüksek okulun içinde bulunduğu durum hakkında bilince ulaşmak için mi? Burada yüksek okula ilişkin bir korkuyu açığa vuran ve reformun gerekliliğini ortaya koyan bir ilişki noktası bulunmaktadır. Birinci olarak, teknik ve bilimde ortaya çıkan devrim düşüncesi; ikinci olarak da üniversite ve diğer yüksek okul öğrencilerinin gösterdiği eğitim düzeyinin, *high school* öğrencilerinin eğitim düzeyine *doğrudan doğruya bağlı olduğu*. Bununla birlikte yüksek okuldaki eğitim düzeyinin, *high school*'daki eğitim düzeyinin dolaylı bir göstergesi olduğu gözönüne alınmaz

ve *high school*'un yapısı ve içeriğinin çözümlenmesine geçilirse, başka ülkelerde öne sürülen itirazlara ve pek çok benzerlik eksikliğine karşın, pek çok olgu ve görünüm, en sonunda, karşılaştırılabilecek bir duruma gelir. Bu karşılaştırma noktaları şunlardır: 1) Yüksek öğretime ayrılan *ders yılı sayısı*, 2) genel eğitim veren okulları bitirmekle elde edilen *hak ve yetkiler*, 3) 8 ya da 10 genel eğitim dersleri alanında *derslerin içeriği*, 4) temel genel eğitim derslerindeki *öğrenme sonuçları*, 5) okuldaki laboratuvarların, kitap ve ders araçlarının niteliği ve sayısı gözönüne alınarak, genel eğitimin *türü ve düzeyi*. Kişi, bu biçimde karşılaştırmalar yapabilir; bu karşılaştırmayı yapmak için de yeterli malzeme vardır. Tıpkı kesirlerin toplanması ve bu toplamı bir ad altında adlandırmak gibi, bu durumda da bir modelin tek tek tümcelerini aksiyomlaştırmak; bu aksiyomları temel önkoşullara ve postülatlara ayırmak yeterlidir. Bu biçimde onları birleştirmek, karşılaştırmak, ayırmak, karşı karşıya koymak olasıdır.

HIGH SCHOOL'DAKİ ÇOCUK-MERKEZDE DERS ANLAYIŞINA ROCKEFELLER'İN YÖNELTTİĞİ ELEŞTİRİ

Rockefeller'in raporuna bir gözatalım. Bu raporda “karışıklık”, “kayıp”, “yazgının alayı”, “sanı”, “iki cephele savaşım”, “dogmatik polemik”, “bunalım”, “saçmalık”, “aşırılık”, “seçenek”, “karşıtlık”, “çelişki”, “uyarı” gibi sözcükler sık sık kullanılmaktadır. Özellikle de okulun, ticaretle uğraşan ve sanayide çalışan kişilerin halk-eğitimiyle ilişkisi sözkonusu olduğunda; *high school*'da *matematik-doğa bilimleri derslerinden* sözedildiğinde; kişinin, Amerikan demokrasisi koşulları altında başarısı sözkonusu edildiğinde; devletin *high school* ve yüksek okuldaki programların içeriğine elatması sorununa değinildiğinde; orta düzeydeki *high school* ve yüksek okulun yapısı ve bütçesi eleştirildiğinde; teknik ve bilimin istemleri açısından okulda

ders içeriğinin ve öğretmen yetiştirmenin *yeniden-düzenlenmesi* istekleri incelendiğinde; son olarak da Amerikan toplumunda eskimiş halk-eğitimi örgütlerinin önünde duran yeni sorunlar açısından *öğretmenlerin meslek eğitimleri* sözkonusu olduğunda kullanılmaktadır. Öğretmenin zihinsel düzeyi ve mesleksel niteliği sözkonusu edildiğinde, Rockefeller'in raporunda "yaşama yabancı", "biçimsel", "yüzeysel", "sudan" gibi nitelendirmeler kullanılmaktadır. Buna karşın halk-eğitimi parasal olarak desteklemek ve *devletin sorunlara ivedi olarak elatması* zorunluluğu sözkonusu olduğunda ise "korkaklık", "eskimiş görüşler", "göze batan eşitsizlik", "acı zorunluluk" gibi sözcükler kullanılmaktadır.

Burada da kavramların toplanması, bize zor gelmedi. Bunlar, Birleşik Devletler'e düşman bir görüş açısından yazılmış bir yapıttan da alınmadı. Bunlar, mültimilyoner, Başkan adayı Rockefeller'in yönetiminde yazılan bir yapıttan alındı. Hannah Arent'in eleştirici yapıt ve makalelerinden değil, tersine, uygulama içinde bulunan öğretmen ve öğretim üyelerinden oluşan bir heyetin çalışması ile yazılan Rockefeller'in 1958 tarihli "The Pursuit of Excellence" adlı yapıtından, *pek çok okulda hiç İngilizce öğretmeni bulunmadığını; hatta daha sık raslanan, yabancı dil öğretmeni bulunmadığını öğreniyoruz*. Ayrıca bu rapordan tüm derslerin, bunların yüzlercesi seçmeli derstir, progressiv genel öğretim bilgisi açısından *aynı düzeyde ve eşit derecede önemli* görüldüklerini; pek çok *high school*'da *matematik, fizik, kimya gibi genel eğitim derslerinin öğretim programından kaldırıldığını; bunun nedeninin ise bu dersler için öğretmen bulmanın çok zor olduğunu öğreniyoruz*. Bu dersleri okumadan da, onların yerine steno, daktilo, ev yönetimi ya da bir ehliyet almakla, kişi okulu bitirebilmektedir.

Rockefeller raporunun yazarları, yeniden-düzenlemeye

karşı duran engelleri çözümlenmekte; Amerikan gençliğinin günlük kazanca yönelmesi için yüreklendirilmediğini de vurgulamaktadırlar. Bu yüzden, burada, bilimin ve tekniğin ilerlemesi açısından çok önemli olan, örneğin öğretmenlik mesleği gibi, meslek ve uğraşılara asla çok para verilmediği paradoksal olgusu ortaya çıkmaktadır. Bugün Amerika'da bilimin, kültürün, tekniğin, ekonominin gelecekteki gelişmesi için önemli olmayan meslek ve uğraşılara büyük para ödenmektedir. İşte bu nedenle Amerika'da öğretmenlik mesleği, maddî durum açısından, sızlanmalara yol açmaktadır.¹ Bu yüzden öğretmenlik mesleğini seçenler, yetenekli kişiler olmamaktadır. Öğretmen, genel eğitim yanında, güveni, bağımsız düşünmeyi; kendi başına karar vermeyi, etkinlikte bulunmayı yetenekli kılma, öğrencilerin yaratıcı güçlerini sürekli olarak yüksek düzeyde değerlendirebileceği koşullarda bulunmalıdır. Bu temele dayanarak şöyle sorular güncelleştirildi: Öğretmenin içinde bulunduğu hangi maddî koşullar, hangi toplumsal atmosfer, hangi eğitim düzeyi, çağdaş okulda öğrencilerin önüne çıkarılan istemlere uygun olmalıdır? Çünkü eğitimin düzeyi, en son aşamada, öğretmenin eğitim düzeyine bağlıdır. O, öğretmenin eğitim düzeyinden daha iyi olamaz. Rockefeller'in raporunda çağdaş dünyada insanın mesleksiz ve belli bir alanda uzmanlaşması olmadan yaşayamayacağı gözler önüne serilmektedir. Bununla birlikte meslek ve uzmanlaşmanın, insanı, doğa bilimsel ve teknikle ilgili şeylerin daha geniş bir bilgisine götürmek, yerine bir çıkmaza götürdüğü, acınacak bir olgudur. Tek yönlü, dar ve uzmanlaşmaya dayanan meslek eğitiminin yol açtığı bu durum, çağdaş okulun ortadan kaldırması gereken bir ödevidir. Daha somut olarak söylendiğinde, Amerikan

¹ Jozef Chatasinski, "Amerikan Toplumunda Okul", Karakov 1936. Bu yapıttaki öğretmenlik mesleği ile ilgili görüşler, Amerika'da bugün bile geçerlidir.

okulu, meslek ve iş sorununu *birlikte* ele alacak bir yeteneği uyandırmalı; öğrencilere *genel eğitim* vermeli ve onlarda *çok yönlü* yetenekler geliştirmelidir. Sözün çağdaş anlamıyla meslek, bir yandan sözkonusu alanda uzman olmayı; uzmanlar arasında bulunmayı anlayabilmek için, uğraşı alanında uygun bir yetkili olmayı; öte yandan da kendi uğraşı alanının dışında toplumsal rolleri anlayabilmek ve toplumsal işlevleri yerine getirebilmek için *çok yönlü* gelişmeyi gerektirir. Şu halde burada, uzman olmak için uğraşı alanının kölesi olmadan bu alanda yetkili kişi olmak sözkonusudur.

ÖĞRETMEN YETİŞTİRMENİN VE BİR BİLİM OLARAK PEDAGOJİ ANLAYIŞININ ELEŞTİRMENİ OLARAK CONANT

Bugünkü Amerika'da öğretmen yetiştirmede ortaya çıkan olayların hem seçimi, hem de bir araya toplanması ile ilgili Conant'ın eleştirisi, bu olayların çözümlenmesinden daha az kaygı uyandırıcı değildir.² Bu eleştiri, yalnız Amerika'da öğretmen yetiştirme tutumundan sözettiği için değil, aynı zamanda dolaylı ya da dolaysız Amerikan *okulundan* sözettiği için bir hastalığı da açığa vurmaktadır. Bu eleştiri, öte yandan, çocuk-merkezde eğitim anlayışına da bir darbedir. Çocuk-merkezde kuramının yöneldiği şey, öğretmen değil, çocuktur, öğrenci idi. Çocuk-merkezde modelinin temel görüşleri, öğretmene değil, çocuğa dayanmaktadır. Eğer öğretmen yetiştirmenin düzeyi araştırılırsa, bilinçli ya da bilinçsiz, okulun yapısı ve içeriği sorun ile karşı karşıya geliriz. Conant, bilinçli olarak bu konunun üzerine gitmektedir. Çünkü Amerikan *okulunun* geleceği hakkındaki kaygı, onu, *öğretmen yetiştirme* kurumları üzerine araştırma yapmaya zorlamıştır. Daha önce, özellikle de

² J. B. Conant, *The Education of American Teachers*, New York 1963.

Rockefeller'in raporunda da okulun düzeyi ile öğretmenin eğitim düzeyinin birbirine bağlı olduğu ortaya konmuştu. Carnegie-Corporation kurumunun sağladığı parasal olanakla Conant, 1961-1963 yıllarında öğretmen yetiştirme düzeyi üzerinde yeni araştırmalar yaptı.

Bu kez Conant, bir heyetle birlikte öğretmen sorunlarına eğildi; öğretmen yetiştirmede reform çalışmalarına ve tartışmalarına katıldı; öğretmenin gördüğü işin düzeyini gözlemledi, öğretmen yetiştiren okullardaki eğitim programlarını toplayıp, onları çözümledi. Bu amaç için kendisi ve heyeti, ABD'ndeki 22 eyalette 77 yüksek okulu gezdi. Her eyalette uzmanlarla birlikte, o eyaleti temsil edici özellikte olduğu söylenen üniversite ve yüksek okulları inceledi. Bu geziler sırasında profesörlerle konuştular; ders kitaplarını çözümlediler; öğrenci ve okul yöneticileri ile sorunlar üzerinde tartıştılar. Son olarak da okulu ziyaret edenlerin görüşlerini aldılar. Tüm konuşmalar, *öğretmen yetiştirme*de içerik ve plan üzerinde oluyordu.

The American High School adlı yapıtının yayınlanmasından daha birkaç yıl geçmesine; Başkan Kennedy ve daha sonra da Johnson'un sorunu *yumuşatmak*, Amerikan okulunun özünün kaygı uyandıran durumunu aşmak için bazı adımlar atmalarına karşın, Conant'ın, yapıtında ortaya attığı tehlike işaretleri güncel bir konu durumuna gelmedi. Bu konuda Conant, yalnız değildi. Örneğin J. D. Koerner de 1963'te yayınlanan *The Miseducation of American Teachers* (Boston 1963) adlı yapıtında, Conant'tan daha açık bir biçimde, durumu aynı biçimde değerlendirmektedir.

Güncel bir sorunu çözümlemekle Conant, Amerika'da öğretmen yetiştirmenin kaynağını; özellikle de önce yapısı ve içeriğini, daha sonra da okulun yapı ve içeriğini gözden geçirdi. Ama aynı zamanda da çağdaş durum ve koşulların oluşturduğu bir görüşü, Conant dikkatli bir bi-

çimde incedi. Bu görüş, aşağıdaki biçimde özetlenebilir: *Avrupa, kendi araştırmacılarına, profesörlerine, bilim ve teknikte önde gelen yetenekli insanlarına Amerika'ya gitme iznini verirse; Amerika'daki enstitü ve üniversiteler bu kişilerle birlikte gözönüne alınırsa; Amerika'da bilimsel-teknik devrimi geliştirmek ve onu güçlendirmek olasıdır.* Ancak, bu şans azalınca ve yıldan yıla azalan bir eğilim gösterince, durum değişti. Kişi, yeni yetenekleri ortaya çıkaran geleceğin araştırmacı ve keşiflerini; bilim ve teknikteki devrimcileri yetiştiren tabanı nerede aramalıydı? Bu taban, *high school*'da ve burada görev yapan *öğretmenlerin* planlı ve esaslı bir biçimde yetiştirilmelerinde bulunabilir. Amerikan bilim ve tekniği, çözümleri ve şifayı *burada* aramalıdır, yoksa Almanya'dan, Polonya'dan, Avusturya'dan, Macaristan'dan, İtalya'dan, Çekoslovakya'dan gelen bilim adamlarında değil. İşte bu nedenle hiçbir geleneksel, eskimiş, tutucu kurumlar; progressivizmin giysisi giydirilmiş merkezler; özel, sendikal ya da devlet örgütleri, *öğretmenin* sistematik meslek eğitimi hâlâ sürdürmeye hakları olduğunu ileri süremez. Conant, özcülük ile çocuk-merkezde kuramı arasındaki uzun süren çetin savaşımın, zorunlu olarak yalnızca ilkökul öğretmeni yetiştirilmesine değil, aynı zamanda da *high school* için *öğretmen yetiştirmeye* de olumsuz olarak yansıdığını açıkça gözler önüne sermektedir.

Bugün bile sendika merkezlerinde ve halk eğitimi örgütlerinde; hatta daha fazla olarak bunlar içindeki yönetim kademelerindeki çocuk-merkezde kuramının temsilcileri, Amerika'da öğretmen yetiştiren kurumların örgütsel yapısını ve öğretim programlarını belirlemişlerdir. Bu yüzden Conant'ın Amerikan öğretmenin yetiştirilmesinde yapısal reformları öngören istemleri, üç grupta toplanmaktadır.

a) Conant, özellikle "*general education*" denilen alanda reform yapılmasını istemektedir. Burada, her insanın

genel eğitimi için temel olan anadil, edebiyat, tarih, doğa bilgisi ve matematik gibi dersler sözkonusu edilmektedir. Bilindiği gibi bu dersler, Avrupa eğitim düzeninde oluşan *genel eğitim veren liselerde* olgunluk sınavlarının özünü oluşturmaktadırlar. Avrupa'da bu derslerin bilgisini almamış bir kişinin yüksek bir okulda okuması, olanaksızdır. Çocuk-merkezde anlayışının ders kuramı ve bunun uygulanmasına uygun olarak Amerika'daki *high school*, genel eğitim için temel olan bu en az sayıdaki derslere hiç önem vermemektedir. Conant, *high school*'daki bu durum değişmediği sürece öğretmen eğitiminde *ilk iki yılda* içerik ve örgütlenme bakımından "*general education*"u oluşturan derslerin okutulması gerektiğine inanmaktadırlar.

b) Conant'ın ikinci istemi, "*profesional education*"a, yani felsefe ve eğitim sosyolojisi ile birlikte meslek derslerinin programında reform yapılmasına yönelmektedir. Conant, bu derslerin, geleceğin öğretmenini yetiştirmede büyük bir zaman ve yer alacağından emindir. Bu, öğretmenin mesleksel, branşsal ve belli alandaki *uzmanlaşmasına* ilişkin eğitimi etkilemektedir. Burada genel öğretim bilgisi ve buna bağlı ve uzman profesörler tarafından yürütülen mesleksel uygulama, bir istisnayı oluşturmaktadır. İşte burada biz, Conant'ın pedagoji bilimleri hakkındaki anlayışını saptamaktayız. Bu bölümün sonunda gene bu konuya döneceğiz; ama burada Conant'ın tüm pedagojiyi ve onun dallarını kabul etmediğini söylemekte yarar var. İlkokul öğretmeni yetiştirilmesinde felsefe ve eğitim kuramı, yetişkin eğitimi, kültür tarihi gibi derslerin öğretim programının %40'ını ve *high school* için öğretmen yetiştirme kurumlarında ise %25'ini oluşturduğu gözönüne alındığında, Conant'ın Amerikan öğretmeninın zamana uygun yetiştirilip yetiştirilmemesi üzerindeki kuşkusu ve buna bağlı olarak da Amerikan okulunun yazgısı hakkındaki kaygısı, tamamen temellendirilmiş bir biçimde ortaya çıkmaktadır.

c) Conant'ın üçüncü isteği, "özel" (akademik) çalışmaların oynadığı rolün genişletilmesine ilişkindir. Conant, "*general education*"ın da önemli derecede kısaltılmasını önermekle, *uzmanlık çalışmalarının* sınırı, yükseltmek istenmektedir. O, Amerikan *high school*'un yazgısının, en sonunda, öğretmenin bilgisine; öğretmenin çağdaş araştırmalarla ne dereceye değin donatıldığına; onun öğrenimi sırasında temel bir *branşın* üstesinden ne dereceye değin gelip gelmediğine bağlı olduğu sonucuna varmaktadır. Conant, birkaç yıl önce *high school*'da öğrencilerin yanlış ele alınan özgürlüklerine ve özellikle de onların genel eğitim derslerindeki geliş-güzel ders seçmelerine karşı çıktığı gibi, şimdi de üniversite öğrencilerinin öğrenimlerinde aşırı özgürlüğe ve geliş-güzel branş seçme ve değiştirmelerine karşı çıkmaktadır. O, derslerde zaman öldürmeyi değil, bitirme sınıflarının düzeyini ve sonucunu vurgulamaktadır. Bu yüzden Conant'a göre yüksek okul, *öğretmene temel bir meslek eğitimi, kendi kendini yetiştirme becerisi sunmalıdır*, yoksa uzun yıllar süren sonsuz pedagojik —tattillerde ve yıl ortalarında verilen— kurslar değil. Çünkü kurslar, zorunlu olarak öğretmene günlük etkinliklerinde gerekli olan bilginin ancak *yedek-bilgisini* aktarabilir.

Avrupa'daki eğitim kuramcıları, karşılaştırmalı öğretim bilgisi ile uğraşanlar ve karşılaştırmalı okul-örgütleri temsilcileri, Conant'ı, bu biçimiyle, sözcüğü sözcüğüne benimseyemezler. Conant, pedagojik bilimlerin tüm dallarını, bunlar arasında psikolojiyi, ders kuramını, *ders yöntemleri* açısından incelemek istemektedir. Ama bu paradoksal tutumu, onu istemeden bir *eğitim kuramına* götürmektedir. Bu kuramda *öğretim ve öğrenme, bir elipsin gerilim alanında olup bitmektedir*; daha doğrusu *a) çocuk ve b) öğretmen tarafından belirlenen iki temel noktanın gerilim alanında olup bitmektedir*. Bu anlayış, ne çocuk-merkezde kuramının, ne de özcülüğün temel görüşleri

ile uyuşan bir bakış açısıdır. Conant, çocuk-merkezde eğitim anlayışı ile aynı görüşte değil; ama aynı zamanda da özcülük eğitim anlayışı ile de. Ama onun, her iki akımın hem tartışmaları, hem de karşılıklı suçlamaları üzerine yeteri kadar eğildiği görülmektedir. Conant'ta elle tutulur bir rol oynaması gereken ve *pedagojiyi* bir bilim olarak anlamada ona yardım edecek olan *tıpla* ilgili benzetme, onu, pedagoji alanında anlamlı olan şeyin ortaya çıkarılmasını değil, tersine pedagojide bilimsel olan her şeyi özel bir *pedagogik teknoloji* olarak ele alınan ders yöntemine indirgemeye götürmüştür.

Conant, pedagoji ile tıp arasındaki benzerliği daha çok pratik açıdan ele almaktadır. Çünkü onu, pedagojinin ivedi ve özellikle de aracısız, doğrudan doğruya kullanımı ilgilendirmektedir. Bu yüzden pedagoji, psikoloji, genel öğretim bilgisi, okul örgütü, okul yönetmelikleri, genel ve meslek eğitimi kuramı, halk eğitimi tarihi —Conant'ın göz-önüne aldığı klinik psikoloji, özel pedagoji ve psikopatoloji hariç— normal çocuk ve öğrencilerin eğitimi ile uğraşmaktadır. Başka bir deyişle, Conant'ın önerileri ve benzetmeleri, en yüksek düzeyde, psikopatolojiye ve özel pedagojiye dayanabilir. Öte yandan, tıpkı formal mantık gibi, gramer, geometri, cebir ve pedagojinin pek çok dalı, bir *genel-eğitim* verme niteliğine sahiptir. Buna göre, bunların sürekli ve doğrudan doğruya pratik anlamları yoktur. Pedagojinin hümanist içeriği de, bu arada, unutulmamalıdır. Pedagoji profesörleri kendi görev ve rollerini, tıp ve teoloji profesörleri gibi, yerine getirmeyecekleri gibi, Conant'ın gözlemleri de olduğu gibi ve tam olarak benimsemez. Bu konuda pek çok çağdaş eğitim kuramcısının, kibernetiğin, lojistiğin, programlanmış dersin ve genel ve meslek eğitimi süreçlerinde öğretim makinelerinin kullanımı ile ilgilendiklerini anımsatmak yeterlidir. Bunlar, aynı, teknolojide ders kuram ve pratiği ile; cebir kuramları

ve bunların genel ve meslek eğitimindeki kullanışları ile ilgilenmektedirler. Buna, istatistik ve *oyun kuramı* da dahildir.

Conant'ın pedagojinin bilimselliği ve onun öğretmen yetiştirmede kullanılma derecesi ile ilgili çok tartışmalı bir soruna değinmesi, çok önemli bir konudur. Burada, pedagojinin bir bilim olarak bilimsellik derecesi ile değil, daha çok çocuk-merkezde modeline dayanan Amerikan pedagojisinin görüşlerindeki bilimsellik derecesi sözkonusudur. Son olarak da bu türlü görüşlerin, orta düzeydeki *Amerikan* öğretmenin meslek eğitiminin içeriğine ve zihinsel donatımına ait olduğu sözkonusudur. Çünkü bilim, *önceden kestirmeyi olanaklı kılan, gözlem ve deneysel araştırma zorunluluğunu önkoşul olarak öne süren, bilimsel kuramın istemlerini yerine getiren bir disiplindir.*³

Özellikle çağdaş genel öğretim bilgisi ve psikoloji (genel ve gelişme psikolojisi), bilimin bu gereklerini tamamen yerine getirmektedirler. Böylece Conant, pedagojiyi eleştirmede başarısızlığa uğrayan eleştirmen, *eğitim kuramının* bilimsellik ve onun öğretmen yetiştirmedeki rolünün derecesini yükseltme konusuna katkıda bulunmuştur. Genel eğitim, politeknik ve meslek eğitimi, karşılaştırmalı pedagoji ve karşılaştırmalı okul-örgütleri kuramları, bu bakımdan, “*science*” ve aynı biçimde “*arts*”ın yerine getirdiği koşullara uygun düşmektedir. Çünkü *formel mantığın, lojistiğin, kibernetiğin* ve genel öğretim bilgisine ilişkin makro ve mikro *deneyleri* olanaklı kılan *programlanmış dersin* kapsamı, kesin önceden görmeyi ve belirlemeyi olanaklı kılmaktadır. Genel öğretim bilgisi, *istatistiğe* ve bilimsel *modellere* dayanır. *Nasıl ve neyin* öğretilmesi sorunu ile ders sonuçlarının önceden kestirilmesi ve kesin önceden kestirmelerin belirlenmesi sorununa ve-

³ Karş: *The Education of Amerikan Teachers*, s. 117.

rilen yanıt, *etkinlik* kuramına ve genel öğretim bilgisine ilişkin bir kategori olarak cebire dayanır; öte yandan *praksolojik* ve *kibernetik* olarak ele alınan ders araçları da “*science*” diye kabul edilen bilimin temel istemlerine uygun düşmektedir. Bu, kuşkusuz, pedagojinin tüm alanları için geçerli değildir. “Bilim” ve “bilimsel” kavramı, bu sözcüğün yalnız Avrupa’daki anlamına dayanmaktadır. “*Science*” sözcüğünün Amerika’daki yorumuna, genel öğretim bilgisi, pek çok ders yöntemleri, meslek eğitimi ve üretime yönelik ders bile girmektedir.⁴

HIGH SCHOOL’DA MATEMATİK-DOĞA BİLİMSEL DERSLERİN DÜZEYİNİN YÜKSELTİLMESİ ÜZERİNDEKİ SAVAŞIM

Yetenekli kişileri ortaya çıkaran, seçkin kişileri keşfeden ve yetiştiren; bilimsel ilgiyi yönlendiren ve geliştiren okul türü, *lisedir*: Bugün Kuzey Amerika, çıkar yolu, göçmen ve ithal edilmiş bilim adamları ve araştırmacılarda değil, *high school*’da aramalıdır. Özellikle de matematik, fizik, kimya, biyoloji ve yabancı diller alanında ortaya konan öğretim programlarını yeniden düzenlemekle. Bu, ders yöntemlerinde, böylece de Amerikan *high school*’un ortalama düzeydeki öğrenciye yönelttiği istemlerde bir reformu gerekli kılmaktadır. Yanlış olarak yorumlanan özgürlük, yanlış olarak ele alınan ders yöntemleri kadar eğitim düzeyinin düşmesine yol açmıştır. Okul yapımının ve onun parasal olarak desteklenmesinin, sorunun bilincinde olmayan ya da çok az bilincinde olan, yerel yöneticilerin lütuflarına bırakılması, Amerikan okul düzeyini olumsuz yönde etkilemiştir. Bu yüzden Massachusetts teknoloji enstitüsü, matematik, kimya ve biyoloji derslerinin Amerikan *high school*’daki sorunlarını ele aldı; en sonunda 1962-1963 yıl-

⁴ Yeni eğitim kuramının bu yeni öğeleri için bkz: Szaniawski, *Model ve Yeni Eğitim*, Polonya Bilim Yayınevi, 1965.

larında okul yapımı ve öğretmen yetiştirme sorunu, ABD kongresinin gündemine getirildi. Ama biz, Conant, Rickover ve Rockefeller'in ortaya koyduğu tanımdan henüz uzaklaşmış değiliz; ama gene de zorunlu reformlar için adımlar atılmıştır.

Amerika'da son 5-6 yıldan beri fizik, kimya, matematik ve biyoloji derslerinin öğretim programları üzerinde çalışılmaktadır. Ama bu programların, önde gelen kişilerin, deneyleme yapan merkezlerin *anlayışından* okul yaşamına girmesi daha epeyce zaman alacağa benziyor. Amerikan *high school*'un öğretim programlarındaki yapısal değişme süreci, bazılarında kaygı, bazılarında ise sabırsızlık uyandırmaktadır. Bu yüzden araştırmacı, biyolog ve doktorların parasal bakımdan çok elverişli koşullarla ithal edilmesi, şimdilik sürmektedir. Bununla birlikte matematik-doğa bilim derslerinin öğretim programlarının *high school* yaşamına sokulmasıyla birlikte giden savsaklık, eski örgütlenme temellerinin bir etkisidir. Burada eyaletlerin kararı ile ABD hükümetinin verdiği kararların, okulun yazgısı üzerinde nasıl çatıştıkları apaçık ortaya çıkmaktadır. Dört yıl içinde, yani 1958-1963 yılları arasında, *bir milyar* doların üzerinde, öğrencilere burs vermek ve matematik-doğa bilimi ile yabancı diller dersi alanında öğretim programları üzerinde yapılacak araştırmaları parasal olarak desteklemekle Amerikan hükümetinin yetkili kıldığı 1958 tarihli kongrenin kararı, yalnız yüksek okulun yazgısı üzerindeki kuşkuyu değil, aynı zamanda öğrencilere hâlâ yeterli bir genel eğitim sunamayan *high school*'un yazgısı üzerindeki kaygıyı da dile getirmektedir.

ÇOCUK-MERKEZDE KURAMININ HASIMLARI NEYİ ORTAYA KOYUYORLAR?

Çocuk-merkezde eğitim kuramının hasımları, Amerikan okulu üzerinde uzun süren gözlemlerden çıkan kaygıyı,

özellikle de Amerikan okulunun yeterli bir temel eğitim vermediği ve yetersiz derecede temel derslerin seçildiği üzerindeki kaygıyı ortaya koymaktadırlar. Çünkü bilimin ve tekniğin çağdaş gelişmesi açısından bu derslerin üstesinden gelinmeksizin, Avrupa'daki anlamında, yeterli bir genel eğitim söz konusu olamaz. Bu yüzden eleştiriciler, öğretim programlarının ve ders kitaplarının yeniden düzenlenmesini ve genel eğitim veren derslerin ulusal eğitimde daha önceki yerlerini almalarını istemektedirler. Bunlar, tek tek eyaletlerin merkeziyetçiliğe karşı yürüttükleri *görünüşteki* savaşımın, okulun eskimiş yapısını koruduğu; tek tek eyaletlerin özgürlük ve bağımsızlık savaşımının halk eğitimi alanında, en sonunda, nüfus patlamasının sonuçlarının örgütlenme ile ilgili sorununu çözümlenmesini engellediğini ileri sürmektedirler: Okulda yer sayısı (sıra sayısı), *high school* ve yüksek okulda öğretim araç ve gereç sayısı. Eleştiriciler, en sonunda da, *high school* öğretmenlerinin mesleksel niteliklerinin yükseltilmesini istemektedirler.

Mesleksel pedagog, filozof ya da üniversite psikologu ve genel öğretim bilgisi ile uğraşanlar olmaksızın, bunlar, progressivist eğitim anlayışının temel öğeleri olan ilgi, kendi kendine dayanma, çaba, amaç, zekâ, sorun, alışkanlık, gelişme, proje, gruplarla ders, kültür gibi öğelerin *high school'* da birleştirilmediğini, bir senteze ulaştırılmadıklarını ve hatta birleştirilemeyeceklerini; daha önemli olarak da bunların eğitim üzerinde etkili olamayacaklarını, zaten etkili olmadıklarını açığa çıkardılar.

Conant, Rickover ve Rockefeller'in hareket noktası, bilimsel bir araştırma heyetinin hareket noktasıdır. Bunların çalışmaları, yalnız özcülüğün durumunu güçlendirdiği ve bu açıdan özcülerin pedagojik kanıtlarını güçlendirdiği için değil, aynı zamanda yayınları ile Amerikan eğitim düzenindeki bunalımın *politik derecesini* açıkça ortaya koydukları için de ilgi çekicidir. Bu yayınlar, eğitim kuramı ve karşı-

laştırmalı-pedagoji alanlarını aşmakta ve bizde genel olarak çok az çözümlenen bir olguya, yani Amerikan *high school*'da görülen çağdaş burjuva okul bunalımının göze batıcı ve köktenci bir biçimde ortaya çıktığı olgusuna yönelmektedir. Filozof ve *Vita Activa* gibi çok ilginç bir yapıtın yazarı olan Hannah Arendt, 1959 yılında *iflas* sözcüğünü kullanmaktan çekinmemiştir. O, progressivist pedagojinin ve onun yaratıcısı olan Dewey'in⁵ iflasından söz etmektedir. Bununla birlikte Hannah Arendt, eğitimdeki bunalıma, pedagojide ortaya çıkan bunalıma değinmektedir. Buna karşılık *nüfus patlaması* sonucunda Amerikan eğitim düzeninin eskimiş örgüt yapısından söz etmemektedir. O, Amerika'da özel ve dinsel okulların genel öğretim bilgisine ilişkin ve örgütsel bunalımından; onların parasal ve örgütsel bunalımlarından, eskimiş eğitim örgütünün gerek eyalet ölçüsünde, gerek bir ülke olarak Amerika ölçüsünde nüfus patlaması ile açıkça çelişkiye düştüğünden söz etmemektedir. Amerikan toplumunun üçte-biri okul ve üniversitelerdeki dersaneleri doldururken Hannah Arendt, diğer ölçekleri de ortaya koymak suretiyle, bu durumu bir "iflas" olarak nitelendirdiğinde, sorun, açıkça ortaya çıktı. Amerikan toplumunun %33'ünün öğrenci olduğu ortaya çıktığında her eyaletin ne yeterli öğretmene, ne ders kitaplarına, ne de halk eğitimi ve ders için paraya sahip olduğu görüldü. Bu tarihte, ayrıca, sınıflarda öğrencilerin oturabileceği yeterli yerin de olmadığı saptandı. 1964-1965 ders yılında bile bu konudaki zorluklar ortadan kaldırılmamıştı. Batı Avrupa'da eğitimle ilgili olarak *felaket* diye adlandırılan durum, ABD eğitim düzeninin yalnız 1958 yılındaki durumuna değil, aynı zamanda 1964 yılındaki durumuna da tam olarak uymaktadır.

⁵ Karş: Hannah Arendt, "Die Kriese der Erziehung", *Monat*, 1959, n° 1.

ÖZCÜLÜĞE GERİ DÖNÜŞ MÜ, YOKSA ELİPTİK MODELE GİRİŞ Mİ?

Yazarlar grubu, Conant ve Rockefeller, progressivizm ile özcülük arasındaki savaşıma dayanmıyorlar. Onların düşüncelerinin merkezi, matematik-doğa bilim derslerindeki *planlılık* ve *temelli olmaya* dayanmaktadır. Rockefeller'in raporunda buhranın gerçek bir buhran olduğu; bunun şu ya da bu bilimsel görüşün veya şu ya da bu devletteki yönetim biçiminin etkisinde kalan gazetecilerin bir buluşu olmadığı görülmektedir. Amerikan genel öğretim bilgisinde buhrana yol açan şey, Sovyetler Birliği de değildi. Bu buhran, *çağımızın nefes-kesen olayı olan teknik devrim* tarafından yaratılmıştır. Sovyetler Birliği, bu devrimin sonuçlarını, zor bir biçimde, aydınlığa çıkarmıştır.

Bu yüzden Amerikan eğitim kuramında ve Amerikan eğitim örgütünde, *high school*'da temelli değişikliklerin nedenini, felsefeci, pedagog ve gazetecilerin düşmanca ideolojilerinde değil, zamanımızdaki şu devrimci olgularda aramak gerekir: 1) Atom enerjisinin kullanılması, 2) uzayın araştırılması, 3) insan beyni ile ilgili devrimci ve şaşırtıcı araştırmaların sonuçları, 4) canlı hücre üzerinde yapılan yeni araştırmalar. Bu yüzden *high school*'da, kız ve erkek öğrenciler toplumsal bilimlerin yerini tutacak dersler yanında sistematik ve uzun bir süre matematik, fizik, kimya ve biyoloji okumak *zorundadır*. Yukarda sözü edilen Conant, Rickover ve Rockefeller'in tutumları, bir yandan Amerikan okulundaki çocuk-merkezde modelinin kuramsal, örgütsel ve genel öğretim bilgisine ilişkin temellerinde ortaya çıkan çelişkilerin; diğer yandan da eğitim politikası, kültür ve ekonomik gelenek tarafından okula yüklenmiş somut koşullardaki çelişkilerin bir görünümü olarak ortaya çıkmaktadırlar. Bizim araştırma yaptığımız zaman kesitinde nüfus patlaması olmuştu. Bu zaman kesitinde özel ve devlet

okulları, o güne değin merkezi bir yönetim ve birleştirilmiş bir halk-eğitimi politikasının olmayışı nedeniyle, göz önüne alınmayan zorluklarla karşı karşıya idi.

Amerika'da kızların ve delikanlıların *high school* ve üniversitelere yığılmaları, bir şaşkınlığa yol açtı. Bazıları uzun yıllar süren yüksek öğrenime geçtiler; diğerleri *high school*'un duvarları arasına sıkışıp kaldılar; bazıları da, yeterli meslek eğitimi almadıklarından, işsizlikle yüz yüze geldiler. İnsanın, Amerikan eğitim politikası ve pedagojisindeki çelişkileri bulup ortaya çıkarmak ve bunları vurgulamakla uğraşmak istemesi, yanlış bir tutum olurdu. Çelişkiler hâlâ vardır. Bunalımın belirtileri de bugüne dek ortadan kalkmamıştır. Bununla birlikte bilimsel açıdan hareket edildiğinde, Amerikan *high school*'un içinde bulunduğu elverişsiz durumun nedenleri üzerine *araştırmalar* yapılmasının gerekli olduğu, haklı olarak, vurgulanmaktadır. Bu yüzden bu sorun, özcülerle progressivistler arasında polemik ve tartışmalarla bitmemektedir; tersine Amerikan *high school*'da bugüne dek benimsenen temellerin, geçerli ölçeklerin, amaçların yeniden çözümlenmesinin, örgütlenme koşullarının içeriğinin ve ders sonuçlarının *gözden geçirilmesi* gerekmektedir.⁶ Özellikle Conant ve Rockefeller'in yönetiminde çalışan çalışma gruplarının yaptıkları genel öğretim bilgisi-bilimsel çalışmalar ve bu çalışmaların sonuçları, bu zorunluluğun bir kanıtıdır. Ama hem Conant'ın, hem de Rockefeller'in geleneksel eğitim kuramına ve genel öğretim bilgisindeki eskimiş görüşlere *karşı* bir savaşıma başlamaları bir paradoks olarak ortaya çıkmaktadır. Buna göre, bunların ortaya koyduğu görüşlerin, progressivistlerin pedagojik görüşlerinin yerine geçmeleri gerektiği kabul edilmelidir. Çünkü bu sonuç; özçülüğün geleneksel genel öğretim bilgisi ile okulun yapısına

⁶ Conant'ın daha sonraki, yani 1967'de yayınlanan raporu. Dipnotu 7'ye bkz.

ilişkin eski örgütsel temelleri eleştirmelerinden çıkmaktadır. Bununla birlikte bilimin çağdaş istemleri, çağdaş tekniğin gelişmesi; ekonomik süreçlerin canlılığı; yetenekli insanları arayıp bulmak sarhoşluğu, bu yazarlar ve yazarlar grubu için Dewey'in genel öğretim bilgisi anlayışına ve progressivist eğitim politikasına geri dönmeyi olanaksız kılıyordu. Tam tersine Conant, Rockefeller ve onların çalışma grupları, özcülük anlayışının yanında olmak zorundaydı. O güne değin yetenekli bilim adamları ve araştırmacıları Avrupa'dan gelen göçmenler arasında aramak yerine, Avrupa'dan gittikçe azalan sayıda fizikçi, kimyacı, biyolog, doktor ve matematikçileri beklemek yerine, Amerikan gençliğini yeniden-düzenlenmiş ve çağdaşlaştırılmış *high school*'da sistematik ve esaslı bir biçimde yetiştirmeye karar verildi. Kuşkusuz burada, çocuk-merkezde kuramının anarşist ve ilke-tanımaz eğitim anlayışına değil, Conant'ın kanıtlarına ve *Avrupa lise* geleneğinde en iyi örneklerle dayanıldı. Bu konuda Eisenhower ve Johnson'un kararname-leri, örnek olarak verilebilir.

Böylece 'problem dersi'nin kendi vatanında Amerikan eğitim kuramının bir sorunu olması sona erdi. Ayrıca bu eğitim kuramını benimseyen yabancıların sayısı gittikçe azaldı. Küme çalışması ve esnek program, 1964-1965 yıllarında Amerikan genel öğretim bilgisinin önüne tamamen yeni öğretim bilgisine ilişkin sorunlar, özellikle öğrencinin bilgisini güvenilir kılan yeni ders araçları sorununu çıkardı. Benzer bir yazgı, çocuk-merkezde eğitim kuramının diğer ürünlerinin başına da geldi: Grup içinde ders, yönergeye göre ders, gruplarda problemlere uygun olarak ders. Burada anılan çocuk-merkezde kuramının genel öğretim bilgisi kategorilerinin, artık kuram ve uygulamada öldüğü kolaylıkla saptanabilir. Öğretim makinaları (dil laboratuvarı, computer), Dalton-Sisteminin ve Winnetka-Planının özelliklerinden uzaklaşmaktadırlar. Bu, kuşkusuz, çok yavaş

ve asla genel bir biçimde olup bitmemektedir. Bununla birlikte *high school*'da öğretmen yetiştirmeye ilişkin yeni eğitim anlayışı çerçevesinde Amerikan genel öğretim bilgisinde, tamamen yeni koşullar ve postülatlar ön plana çıktı. Yüzyılımızın başlangıcından hemen sonra çok tutulan çocuk-merkezde modelinin anarşist görüşlerini gündemden çıkarmak için tamamen yeni kurumlar ortaya çıktı.

Düzeltilme, görünüşe göre, çocuk-merkezde kuramının ve progressivizmin kategorileriyle, özellikle de bağımsızlığa yönelmeyi yüreklendirme kategorisiyle ilgilidir. Progressivizm ve özcülük arasındaki savaşında hiçbir kimse, özellikle Conant ve Rockefeller'in çevresinde toplanan bilimsel araştırma gruplarının hiçbirisi, ders sürecinin psikolojik olarak temellendirilmesini ve harekete geçirilmesini; genel öğretim bilgisi açısından temellendirilmesini ve bağımsızlığa yönelmeyi yadsımamışlar ve yadsımamaktadırlar. Çünkü bu özellikler, çocuk-merkezde kuramını bunları kendi programının tepesine yerleştirmesine karşın, çocuk-merkezde kuramının genel öğretim bilgisine ait kategoriler değildir. Çocuk-merkezde kuramı, 50 ya da 60 yıl önce onların yalnızca rollerinin ve anlamının derecesini keşfetmiştir. Bu yüzden 1964-1965 yıllarında yalnızca *görünüşte-etkinlik* ve *görünüşte-bağımsızlık*, yani genel öğretim bilgisi kategorilerinin çocuk-merkezde eğitim anlayışında mistikleştirilen biçimi yadsınıyordu. Çünkü çocuk-merkezde kuramında etkinlik ve bağımsızlık gerekli yerlerde değil, örneğin matematik ya da fizik sorunlarının çözümünün ve bir yabancı dilin üstesinden gelinmesi dışında, esaslı bilgi elde etme alanlarının dışında ortaya konuyordu.

Fakat Amerika'da bilim adamlarının, organizatörlerin, doktorların, teknologların, biyologların ve matematikçilerin ithali, henüz durmamıştır. Bununla birlikte son yıllarda, Conant ve Rockefeller'in raporlarının ve Johnson'un karar-namesinin yayın tarihinden beri, Amerikan endüstrisinde;

bilimsel araştırma merkezlerinde, *high school* ve yüksek okullarda belli değişiklikler ortaya çıkmıştır. Conant'ın yeni raporu, bunu göstermektedir.⁷ Bununla birlikte okul eğitiminin dayandığı temeller ve öğretmenlerin eğitim düzeyi, özellikle de *high school*'daki öğretmenlerin eğitim düzeyi, çok yavaş iyileştirilmektedir. Bu ulusun ulusal eğitim düzeninde gözden ırak tutulmaması gereken bir nokta daha vardır: *zorunlu okuma çağında olan 14-18 yaşlar arasındaki gençlerin okula devam etmeleri yüzdesi*. Fakat Birleşik Devletler'de ortalama bir *high school* öğrencisinin ve öğretmenin eğitim düzeyi, pek çok Avrupa ülkesinden hâlâ (1968'de bile) geridedir. Amerika Birleşik Devletleri'nde, diğer ülkelerle karşılaştırıldığında, 14-18 yaşlar arasında okula gitmek zorunda olan gençlerin yüzdesi yüksektir. Bu, yalnız eyaletlerin çoğunluğu tarafından onaylanan okul yasası ile değil, tersine aynı zamanda kız ve oğlanların 18 yaşından önce üretim işlerine girmelerini yasaklayan genel bir yasa ile korunabilirdi. *High-school*'da ders düzeyini yükseltmek girişimi, bu konuda Conant'ın diğer çalışmaları bize yeterli bilgi vermektedir. Birleşik Devletler'de yüksek okullardaki istem ve derslerin düzeyini çağdaşlaştırmak girişimi, gözden ırak tutulamaz. Çünkü endüstriyel üretimde sürekli olarak yenileşme ve teknik yeniliklerin ürünleri, buluş ve keşiflerin hızlı bir biçimde birleştirilmesi, çağdaş üretim etmenlerinin yüksek düzeyde örgütlenmesi, artık Avrupa'dan göçeden bilim adamlarının kullanılmasına ve onların sömürülmesine dayanamazdı. Endüstride ürünleri yükseltmek, çeşitli türden hizmetleri iyileştirmek ve büyütme için, ki bunlar olmadan bugün çağdaş, kültürlü bir toplum düşünülemez, yetenekli kişilerden yararlanma yeteneği; elektronığın, kibernetiğin endüstriye, araştırmalara, ülke savunmasına gittikçe artan

⁷ B. James Conant, *The Comprehensive High School. A second Report to Interested Citizens*. New York, 1967.

yoğun etkisi, Amerika'ya göçeden kişilerin bilim ve tekniğine dayanamazdı.

Son olarak başka bir olguya, daha önceki olgu ile bağlantı içinde olan olguya değinmeden geçemeyeceğiz: Dünyada yüksek okulda okuyan öğrencilerin üçte biri, Amerikalıdır. Burada *high school*'da dersin genelliği ile Amerika'da yüksek okullardaki sayısı arasında doğrudan doğruya bir bağlantı olduğu açıkca ortaya çıkmaktadır. Bununla birlikte öğrenci sayısının çokluğu, bugün Amerika'da genel olarak üzerinde durulan başka bir bağımlılığın ögesini oluşturmaktadır. Bu bağımlılık burada bir eşitlik ile dile getirilebilir: Esaslı olma + eğitiminin çağdaşlığı = genişleme + toplumun savaştanlığı. Bu yüzden Amerika Birleşik Devletleri'nde hesap makinaları yapımının, kamyon üretiminin, petrol endüstrisinin, uzay çalışmalarının ve çağdaş kimya endüstrisindeki üretimin, dünya üretiminde aşağı yukarı %65-85 oranında yer alması, şaşılacak bir durum değildir.

Böylece, kesin olmasına karşın, tam bir bilgi elde etmek için Amerikan eğitim düzeninin daha önce nasıl olduğunu, şimdi ise nasıl olduğunu ortaya koymak ve hangi saldırıların ABD'de halk-eğitimi stratejisi ve taktiğinde saptanmış olduğunu gözler önüne sermek gerekir. Toplumların ve devletlerin bilim alanlarındaki dirikliği, teknolojik ve politik alandaki yayılma; değişikliklerini rasyonel olarak örgütlenme, birey ve toplumu çağdaşlaştırma yeteneği; yeni yöntemlerin sürekli olarak yönetim alanına sokulması yeteneği, 19-24 yaşlar arasındaki gençlerden ne kadarının yüksek okulları bitirdiğine ve 14-18 yaşlar arasındaki kız ve oğlanların da ne kadarının genel ve meslekî *high school*'ları bitirmiş olduğuna bağlıdır. Burada, kuşkusuz, istatistik ve onun yarattığı yanıltmalar değil, tersine gerçek olgular söz konusudur. Başka bir anlatımla, burada yüksek öğretimin ve *high school*'daki eğitimin çağdaşlaştırılması ve esas-

lı bir temele dayandırılması söz konusudur. Bu yüzden bir formel mantık profesörünün ya da bitki fizyologunun, matematik veya coğrafya, filoloji ve organik kimya, genel tarih ve astronomi profesörünün görüşü, politikacı ve eğitim yöneticilerinin geleneksel kavram ve tasavvurlarında bugüne değin hiçbir yeri olmayan bir düzeye çıkmaktadır.

Robert McNamara'nın⁸ bu konu üzerinde söylediği şey, Conant ve Rockefeller'in görüşlerinin, Johnson'un kararnamesinin geliştirilmesi değildir, tersine bankacılıkta, otomobil endüstrisinin örgütlenmesine, askerî strateji ve taktikte son yıllarda ilgi çekici bir rol oynayan bir insan tarafından sorunun derinleştirilmesi ve genişletilmesidir. McNamara 1967 şubat ayında Mississippi eyaletinin Jackson kentinde bir konferans vermiş ve konferansında, tıpkı Conant ve Rockefeller gibi, bir yandan ulusal savunma ile toplumun güvenliği, diğer yandan da ekonomik gelişme ile bilimsel gelişme arasındaki bağımlılığı gözler önüne sermiştir. Burada McNamara, insanlık tarihinde en büyük deliliğin tek tek ülkelerin, savaşları önlemek yerine, savaş araç ve gereçleri için daha fazla para harcamak olduğu hakkında paradoksal bir iddiada bulundu. Savunma ve savaşları önleme olanağı, sayısal üstünlükte ya da orduların veya tek tek askerlerin kendilerini ölüme hazır bulundurmalarının derecesinde değil, tersine toplumun teknik, bilimsel ve zihinsel potansiyelinde bulunmaktadır.

Niyetimiz, McNamara'nın tarih felsefesini daha yakından incelemek değildir. Bununla birlikte onun, yeni bir sömürgecilik çağının, *zihinsel-teknik sömürgeciliğin* doğuşunu ortaya koyduğu gözden ırak tutulmamalıdır. Buna karşın, daha önceki sömürgecilik, savaşlara, istila ve renkli halkların köleleştirilmesine yol açıyordu. Avrupa' toplum-

⁸ Bkz: "Teknolojik Uçurum" üzerindeki konferans, Şubat 1967. *News Release*, Office of Assistant Secretary of Defense. (Public Affairs, Washington 1967, n° 154-67.)

ları bu nedenden ötürü, şu rahatsız edici soruyu sormak zorundadır: Teknolojik sömürgecilik nasıl önlenabilir? Günümüzün endüstriyel özgürlüğünden nasıl korunulabilir? Bunun yalnızca bir yanıtı vardır. Genel eğitim veren meslek okullarında eğitimin, yüksek okullarda araştırma ve çalışmaların çağdaştırılması ve bir temele dayandırılmasıyla. Fakat şu, yeniden ortaya konmalıdır: Beyin göçü, asla durmamıştır, sürmektedir. Mantıkçılar, biyologlar, fizikçiler, doktorlar, matematikçi ve astronomlar, kimyacı ve fizyologlar, sosyolog ve ekonomistler, Amerika Birleşik Devletleri'ne göç etmektedirler. İngiltere, Federal Almanya, Fransa gibi ülkeler, az ya da çok başarılı bir biçimde, ayrı düzeylerdeki ayrı kuşaklardan bilim adamlarının göç etmelerine karşı savaşım vermeye başlamışlardır. Bu göç, acaba neye dayanmaktadır? Bu, bütün olarak ele alındığında, yalnız maddî yöne değil, aynı zamanda çağdaşlaşma gözönüne alındığında, *bireysel ve kolektif işin çekici bilimsel yöntemlerine bağlıdır*. Ayrıca bu, bireysel ve kolektif başarıların *birleştirilmesi* olanak ve şansına; bireyin ve bilim heyetlerinin gösterdikleri *çabaların etkinliklerini* birbirine bağlama olanaklarına da bağlıdır. Bu göç, en son olarak da, *bilimsel yaşamı örgütlemek*, bireysel başarıyı kolektif başarı ile birleştirmek ve araştırma ile buluşların sonuçlarını *düzenli bir biçimde* kullanma sanatına bağlıdır.

İş, bununla bitmiş değildir. Amerika Birleşik Devletleri'nin teknolojik sömürgeciliği, yani sömürünün yönetim yöntemlerine bağlanması, hesap makinaları, computer, otomatik endüstri malzemeleri, çağdaş bildirişim alanındaki malzemeler biçiminde ortaya çıktı. Bu araçlarla, özellikle de *hesap makinaları* ve mikro-elektrik devrelere dayanan yönetim araçları ile Amerika Birleşik Devletleri, Avrupa'yı kaygıya sürükledi. Çünkü bu yolla Amerika, Avrupa'nın beyin-göçü ve personel kaybını yükseltmekle

kalmıyordu, aynı zamanda da Amerika, roket, televizyon, meteoroloji, gemi yapımı, çekirdek motor, hesap makinaları ve her türlü mikro-elektrik devreli araçlar alanında egemenliğini ortaya koyuyordu. Bu elektronik mikro-elektrik devreli araçlar ile içlerinde birkaç ton yük bulunan füzeleri uzaya gönderme, olağan olmuştur.⁹ Bu yüzden daha önce söylediğimiz eşitlik şu biçime dönüştü: Esaslı olma + eğitimin çağdaşlığı = savunma + toplumun gelişmesi. Bu, her çağdaş toplumda ortaya çıkan çağdaş eğitim kuramının merkezi sorunu durumuna gelmiştir.

BİLGİN VE POLİTİKACILAR JOHN DEWEY'İN 100. DOĞUM GÜNÜNÜ NİÇİN KUTLAMADILAR?

Özcülükten tamamen bağımsız ve aynı zamanda bu akımın dışında 20. yüzyılın başında pedagojide bir *devrim* olarak ortaya çıkan progressivizmin, özcülerin öne sürdüğü gibi, genel öğretim bilgisini ve ders yöntemlerini hiçlikçiliğe götürdüğü ortaya çıktı. Ama özcülük akımı, son yıllarda açıkça görüldüğü gibi, tamamen haksız bir biçimde “tutucu”, “geleneksel”; hatta “Herbart’a geri dönüş” olarak nitelendirildi. Gerçekten Dewey’i eleştirmeye girişen her deneme, gelenekselcilik ve Herbart’a, Rein’a geri dönüş olarak suçlandı.

Bununla bağlantılı olarak belli bir tarih gözden ırak tutulmamalıdır. Burada, 1959 yılı sözkonusudur. 1959’da pragmatik felsefeci ve politikacılar, Dewey’ci pedagog ve sosyologlar, genel öğretim bilgisi ile uğraşanlar ve psikologlar, “progressivizmin” yöntem bilimcileri, yandaşları, Amerikan *high school*’unu savunanlar, hep birlikte Dewey’in 100. doğum yıldönümünü kutlamak istemişlerdi. Bununla birlikte son anda törenleri iptal edildi; devlet kurum-

⁹ Jean-Jacques Servan-Sreiber, ünlü “Le défi américain” adlı yapıtında bu sorunu dramatik ve heyecan uyandırıcı bir biçimde ortaya koymaktadır. Paris, Denoël, 1967.

ları bu kutlama işine asla katılmadılar. Bunun niçin böyle olduğu açıktır. Bilim, halk eğitimi ve kültür dünyası, bu yılı suskunluk içinde geçirdi. Bazıları, bu olguda kuram ile uygulama arasındaki, okul ile yaşam arasındaki eski çelişkiyi; bazıları da ideal ile gerçeklik arasındaki, özellikle de şimdiki Amerikan toplumunun içsel yaşamına nüfuz eden çelişkiyi gördüler. Ama bu saptama, hiçbir şeyi kesin olarak açıklamamaktadır. Zamanımızın tüm endüstri ülkelerine nüfuz eden çelişkiler üzerine pek çok şey yazıldı. Bu çelişki nerede yok ki! Diğer yandan halkadaki belli bir öge eksikti. Dewey'in genel öğretim bilgisi anlayışındaki hataların bilgi kuramsal açıdan kaynaklarını göstermek, Dewey'in eğitim kuramındaki yokedilemeyen çelişkileri ortaya çıkarmak; Dewey'in, öğrencilerinin ve çeşitli ülkelerde onu benimseyenlerin genel öğretim bilgisi görüşlerinde bugüne değin saptanamayan hataların ortaya konması, bizi çok güncel, önemli, verimli çözümleme ve açıklamalara götürmektedir. Burada bugüne dek süren genel eğitim veren okulun yöntemsel-örgütsel düzeninde *dünya ölçüsünde* çok önemli, pratik bakımdan önemli bir ögesi sözkonusudur. Bununla birlikte daha önce 1917-1932 yılları arasındaki Sovyet okulunun genel öğretim bilgisi modelini esaslı bir biçimde incelemek, onun Blonski, Krüpskaya, Lunaçarski gibi önde gelen temsilcilerinin örgütsel-pratik ve kuramsal etkinliklerini gözden geçirmek gerekmektedir.

İlk olarak 1932'den, daha doğrusu 1936'dan sonra Sovyetler Birliği'nde ilk sosyalist devletin *birlikli üretim okulunun* önde gelen kuramcılarına karşı yöneltilen suçlamalar, 1937'den beri, yani İkinci Dünya Savaşının patlak vermesinden hemen önce Amerikalı özcülerin tartışmalarına nüfuz eden suçlamalardır. Bu suçlamalar, Amerika'da İkinci Dünya Savaşının sona ermesinden bugüne dek çocuk-merkezde eğitim anlayışını savunan pedagoğlara çev-

rilmiş bir silah deposudur.

İkinci olarak örgütsel etkinliklerinin çözümlenmesi, özellikle de Blonski, Krupskaya ve Lunaçarski'nin ortaya koydukları genel öğretim bilgisi anlayışının çözümlenmesi, yalnız sosyalist okul modelini değil, aynı zamanda çağdaş endüstri devletlerindeki ayrı okul tiplerinde ortaya çıkan ders kuram ve pratiğinde bugüne değin birbirleriyle çarpışan her iki bilimsel modelin pratik olarak kullanılabilirliği hakkındaki tartışmanın kaynağını da aydınlığa kavuşturmaktadır.

Üçüncü olarak bu çözümleme, Almanya'da 1918-1923 yılları arasında görülen "çocuktan hareket etme" ve "iş-okulu" pedagojisinin acıklı tarihini daha iyi ve tam olarak anlama olanağı sağlamaktadır. İdeolojik ve politik noktalar bir kıyıya itildiğinde, "işokulu" ve "çocuktan hareket etme" pedagojisinin Üçüncü İmparatorluğun* dağılmasından, yani 1945'ten sonra yalnız Demokratik Alman Cumhuriyeti'nde değil, aynı zamanda Federal Almanya'da da niçin ortadan kalktığı ve kaldırıldığını kavramak, böylece, daha kolay olacaktır.

* Weimer Cumhuriyeti kastedilmektedir. —ç.

GELENEKSEL GENEL ÖĞRETİM BİLGİSİ İLE OKULUN
YAŞAMDAN SOYUTLANMASINA KARŞI ÇIKAN
BLONSKİ, KRUPSKAYA VE LUNAÇARSKİ

SOSYALİST GENEL ÖĞRETİM BİLGİSİNİN TEMELLERİNİ
BELİRLEMEDE BLONSKİ'NİN GİRİŞTİĞİ DENEMELER

Okulun yaşama yaklaştırılması alanında sosyalist pedagojinin ilk kuramsal temelleri, Blonski tarafından atılmıştır.¹ Blonski'nin çalışmaları, eğitim ve ders kuramlarının bilimsel olarak yenileştirilmesini dile getirmektedir. Genç Sovyet okulunun çarlık zamanından devraldığı, belleğe ve kitaba dayanan ders yöntemlerinin ortadan kaldırılması, Blonski'nin başarılarıyla ilişki içindedir. Blonski'nin pedagojik kuramı, karmakarışık ve çelişkilerle dolu bir kuramdır; ama bu, marksist pedagoglar içinde Blonski'nin ço-

¹ Burada bilerek Pistrak, Sulgin, Pinkevic vb. kişileri dışladık ve okul reformlarının ilk yıllarında tipik bir kişi olan Blonski'yi örnek olarak ele aldık.

cuk ve gençlerin üretime yönelik işlerinin eğitsel anlamını aydınlatmak için en fazlasını yaptığı gerçeğini de örtbas edemez.

Blonski, pedagojiye, felsefe ve psikoloji alanında verdiği ciddî yapıtları ve başarıları ile girmiştir. O, Plotin'i, Hegel'i ve kuşkusuz Marx'ı biliyordu. Pedagoji alanındaki kuramsal çalışmalarına, Herbart ve Rein'in ortaya koyduğu genel öğretim bilgisinde bunalım başgösterdiği ve Dewey'in işokulu ve pedagojisinin ilk kez zafere ulaştığı zaman kesitinde başladı. Haeckel, Stanley Hall'i de tanıyordu. Pedagojik çalışmalarında hem Marx'a, hem de Dewey'e dayanıyordu. Blonski'nin pedagojideki başarısı, çarlık lisesinin temel özelliği olan genel eğitim veren okulun yaşamdan ve çevreden soyutlanmışlığının ortadan kaldırılması ile bağlantılıdır. Blonski, "okulun ölümü" kuramcıları olan bir grubun üyesi olarak, bilimsel çalışmalarıyla okulun fabrikaya, yaşama, tarıma ve çevreye bağlanmasına katkıda bulunduğu için suçlanmaktadır. Bu tutum, sınıf dersi sisteminin düzeyinin düşmesini ve genel eğitimin çöküşünü birlikte getirmektedir. Ayrıca şurada ya da burada Blonski'nin birçok yıl boyunca, Pyotr Kropotkin'in ortaya koyduğu anlamda, "özgür eğitim" kuramının bir yandaşı olduğu da söylenmektedir. Bu suçlamalar, nedenlere değil, ama sonuçlara dayanmaktadır. Nedenler ise Blonski'nin, tıpkı diğer karmaşık ders, özgür eğitim, okul-ölümü kuramcıları gibi, yaşamın mantığı ile genel eğitim veren okulun iç mantığı arasında; genel eğitim veren derslerdeki ders süreçlerinin iç mantığı ile fabrikadaki üretim süreçlerinin iç mantığı arasında; çocukların kendiliklerinden yaptıkları girişimleri ile matematik dersinde planlılık ilkesinin katı istemleri arasında bir ayrım görmediği gerçeğinde aranmalıdır. Bu çelişki, genel öğretim bilgisi bilgularına ayrı biçimlerde bakmanın sonucu olarak; daha 1917'de yazdığı "Pedagojik Heveskarlığın Aksiyomla-

rı” adlı makalesinde ortaya çıkmaktadır. Bu sıralarda Blonski, sınıf dersinin ve geleneksel okulun bir savunucusu idi. Bu sıralarda ancak küçük düzeyde reformların yapılmasını savunuyordu. Daha sonra genç devletin tüm yaşamda yaptığı devrimci değişikliklerin, öte yandan da Krupskaya’nın doğrudan doğruya etkisi altında kalarak *birlikli üretim okulunun* bir savaşçısı oldu.

BİRLİKLİ ÜRETİM OKULU, OKULUN YAŞAMDAN SOYUTLANMASI ANLAYIŞINI KIRIYOR

Blonski, okulun yaşamdan soyutlanmasını ortadan kaldırmayı kendisine amaç edinirken, aynı zamanda da edilgen okulun yeniden düzenlenmesini de gözönüne almaktadır. Bu, kuşkusuz, onun en büyük başarısıdır. Edilgen okulu reforma tâbi tutma girişimlerinin, özellikle de egemen politik ve toplumsal sistemler yüzünden, sonuç vermediğinin, tam bilincindedir. Bu, apaçık. Dewey, Amerikan demokrasisinin koşulları altında, yani 19. yüzyılın sonunda ve 20. yüzyılın başındaki kapitalist toplumda okulun yaşama yaklaştırılmasını istedi. Blonski ise tamamen ayrı bir tutumla ortaya çıktı. O, okulu yeni Sovyet toplumdaki yaşam ile, kolhozlardaki yaşam ile, sosyalist fabrikadaki yaşam ile birleştirmeyi amaçlamaktadır. Bu iki pedagoğ arasındaki ayrılık, bu yüzden, çok büyük ve apaçıktır. Bununla birlikte Blonski’nin ilkesi genel öğretim bilgisi açısından yorumlandığında ve ortaya koyduğu çözümler yöntem açısından ele alındığında, onunla Dewey arasında ortak olan şeyin ne olduğunu anlamak olanaksızdır.

Blonski, geleneksel okulun, fizik, dil bilgisi, yabancı dil, matematik, kimya gibi dersleri ile farklı işletmelerdeki üretim ve teknolojik süreçlerin *iç mantığı* arasındaki ayrımı ortadan kaldırmak suretiyle, okulu *yaşamdan soyutladığı* görüşündedir. Bu özelliği nedeniyle de geleneksel okulu suçlamaktadır.

Bununla birlikte bu suçlamanın, Sovyet okulunun ve genel eğitim veren okulun daha sonraki deneyimleri ışığında yanlış bir suçlama olduğu görüldü. Okul, daha önce değindiğimiz gibi, bilgi açısından; öğretim bilgisine ilişkin hususlar ile öğretim ve öğrenme süreçlerinin özel mantığı açısından sürekli olarak yaşamdan soyutlanmaktadır. Özel otomobil üreten fabrika, özel sentetik madde üretme; hatta özel tuğlacılık ve özel kereste fabrikası, yaşamdan *soyutlanmış* girişimlerdir. Çünkü bunların üretimsel-örgütsel özelliği, belli kimya, fizik, biyoloji ve matematik yasalarının, yani canlı ve cansız doğanın belli görünümünün soyutlanması ve bunların mekanik, kimya ve teknikte kullanılması sayesinde oluşmaktadır. Çünkü bunlar, belli doğasal, insana ilişkin ve toplumsal görünümünün yaşamdan soyutlanmasına ve bir fabrikanın ya da keresteciliğin somut teknolojik ve üretimsel ödevlerine dayanmaktadırlar.

Burada bizi ilgilendiren şey, yalnız sınıf dersi sisteminin diğer yaşam türlerinden *zorunlu* olarak soyutlanması olgusu değil, aynı zamanda da benzer zorunlu bir olgunun, fabrika sisteminin, yani teknolojinin diğer toplumsal olgulardan, canlı ya da cansız doğadan, insanın *doğal* yaşamından soyutlanmasıdır. Ama buna karşı da bir şey yapılamaz. Bu, işletmenin iç yapısının gerekli kıldığı bir durumdur. Bu yüzden okulun yaşamdan ayrılması üzerine sosyolojik yakınlıklar ve pedagojik kuşkular olmadığı gibi, okulun fabrika temeline dayandırılmasının şifalı bir çözüm olduğu hakkında kanıtlar aramanın da bir temeli yoktur. Çünkü fabrika, “yaşamın bu sığınağı” da yaşamdan soyutlanmış durumdadır. Eğer böyle bir soyutlamanın şu ya da bu durumda kaçınılmaz bir zorunluluk olduğu düşünülmezse, okuldaki yaşamın iç sürecinin fabrikadaki yaşamın iç sürecinden tamamen ayrı bir kaynağı olduğu bir yana bırakılabilir. Bundan sonra fabrika okulunun, aynı biçimde soyutlanmış bir kuruma *dayandırılacağını* kavramak, zor

olmayacaktır. Okulun yaşama bu türlü bir “yaklaştırılma-sı”, beraberinde çözülme ve yokolmadan başka bir şey getirmez. Blonski, geleneksel okulun sosyolojik açıdan *soyutlanmasının* dışında, kuramsal derslerin, yani genel eğitim veren derslerin oynadıkları rolün değerlendirilmesinde aşırılığa kaçtığı gerekçesi ile de suçlanmaktadır. Yeni okulda, böylece diyor Blonski, öğrenci, kuramsal bilgiyi değil, yaşamı öğrenmelidir. Okul, çocuk için akla uygun bir yaşamı düzenleyen bir kurum olmalıdır.

Blonski, örneğin genel eğitim veren bir ders olarak *soyutlanmış matematiğe* karşı çıkmaktadır. Matematik, hem fizikte, hem de kimyada, özellikle de üretimde kullanım alanı bulmaktadır. Bu nedenle matematik, niçin soyut bir biçimde öğretilsin? Gençler, üretim sisteminde matematik öğrenmeli ve onun kural ve yasalarının nasıl kullanılması gerektiğini kavramalıdır. Matematik olmadan hiçbir teknik olamaz. Bu yüzden, bunu öneriyor Blonski, birlikli üretim okulu, bir örnek okuldur, yani gençliğin matematiksel eğitimi için bir örnek okuldur. Blonski, fiziği, kimyayı, biyolojiyi ve tarihi de benzer biçimde ele almaktadır. Blonski için önemli olan şey, bütünlüktür, dersin özüdür; bu derslerin temel görüşleridir. Matematiğin özü, temel görüşü, üretim ve teknolojide kullanılabilir. Bu yüzden Blonski’nin genel öğretim bilgisi anlayışında somut bir genel eğitim veren branşta öğretmenin eğitim düzeyi, ek bir rol oynamaz.

1921 yılında yayınlanan “Pedagojik Sorunları Çözmede Bir Yöntem Olarak Marksizm” adlı makale, Blonski’nin genel öğretim bilgisi anlayışı için özgül bir makaledir. Blonski’nin, teknik, teknoloji ve üretimin bilimsel temelleri hakkında tamamen *somut* düşüncelerden, tamamen *yanlış* sonuçlar çıkardığı kolaylıkla anlaşılabılır. Bu yanlış çıkarımlar şunlara dayanmaktadır:

- a) okul ve dersin “*sentetik*” özelliğine,
- b) *üretime yönelik* işte doğa bilgisini öğrenmeye,

c) *teknolojinin* temel ilkeleri ile ilişki içinde fizik, kimya ve biyoloji yasalarına egemen olmaya,

d) genel eğitim veren derslerde öğretim ve öğrenme yöntemlerinin, teknoloji ve üretim yöntemlerine *paralel* olarak ele alınmasına,

e) çağdaş eğitimin *merkezi* olarak, politeknik eğitimin biricik sistem olarak ele alınmasına.

BLONSKI'NİN, PLAN VE MANTIKSAL SIRA İLKESİNE VE MARX'IN GÖRÜŞLERİNE DAYANARAK GENEL EĞİTİMİ, ÜRETİME YÖNELİK İŞE BAĞLAMASI

Plan ve mantıksal sıra ile zorlukları basamak basamak artırma ilkeleri, alt ya da üstyapının kategorileri değildir. Bu yüzden, insanın Blonski'yi savunmasına karşın, onun bu her iki ilkeyi gerçekten yadsıdığı görülmektedir. Burada bu ilkelerin hem çarlık dönemindeki herbartçı lisede, hem de 1923-1958 yılları arasında Sovyet okulunda göklere çıkartılması önemli değildir. Hiçbir okul, yani hiçbir öğretim kurumu, ne ve kim öğretilirse öğretilsin, yansıttığı ideolojiden ve egemen olan politikadan *bağımsız* olarak, plan ve zorlukları basamak basamak yükseltme ilkelerinden vazgeçemez. Çünkü bu ilkeler, ders sürecinde, bu arada meslek eğitiminde, tıpkı insandaki belkemiğine benzer bir rol oynamaktadır. Blonski'yi savunanlar şunları söylüyorlar: Blonski'den plan ve zorlukları basamak basamak yükseltmek ilkesini, çarlık dönemi lisesindeki öğretmen ve pedagoglar gibi ya da şu veya bu kişinin diktatörlük dönemindeki öğretmen ve pedagoglar gibi ele alması beklenemezdi. Ama bu, ne yazık ki, görünüşte bir kanıttır. İnsan, bunları ya somut olarak, yani psikoloji, mantık ve genel öğretim bilgisi ile uygunluk içinde kullanır ya da kullanmaz. Blonski, bu *ilkeleri tanımamıştır*. Bu yüzden de okul ve eğitim düzeyinin düşmesine yol açmıştır.

Blonski, sorunları tek yanlı olarak ele almıştır. Gerçi tekniğin, eğitimin ve halk eğitiminin gelişmesi için maddi temeli oluşturduğunun farkına varmıştır; ama teknik, ekonomik ve meslek eğitiminin dışında bir de genel eğitimin olduğunu, olması gerektiğini; bunun burjuva pedagojisinin idealist kalıntısı olmadığını; bunun sosyalist toplumun hem ekonomik açıdan, hem de bilimsel açıdan zorunlu önkoşulu olduğunu; bunun yalnız teknik ilerlemeyi geliştirmek ve üretimi yükseltmek için değil, aynı zamanda da her somut durumda bağımsız ve genel düşünme yeteneğini geliştirmek için de zorunlu bir önkoşul olduğunu kavrayamamıştır.

Blonski'nin pedagojik yapıtlarındaki hareket noktasında, içerik olarak, ekonomi ve üretimin, otonominin tüm niteliklerine sahip olduğu; buna karşın bu niteliklerin hiçbir koşul altında, özellikle de metafizik bir tutum, yani anti-diyalektik bir tutumun korkusu yüzünden genel eğitime ve bu eğitimi sunan her eğitim kurumuna, genel eğitim veren okula teslim edilemeyeceği görüşü yatmaktadır. Bunu, yalnız ideolojik açıdan değil, aynı zamanda özellikle pedagojik olarak ortaya koyduğu sonuçlarda görülen belli boşluklar nedeniyle yapmaktadır. Bunun sonucu ise okul düzeyinin düşmesinin ve öğretmenin oynadığı rolün ortadan kalkmasının farkına varamaması olmuştur. Toplumun gelişmesinde maddi-teknik etmenin tek yanlı olarak değerlendirilmesi, temelde metafizik ve diyalektik olmayan bir değerlendirmedir. İşte bu, Blonski'de ortaya çıkan bir gerçektir. O, genel eğitim sorununu, işletmedeki çalışma yerlerinde bulunan öğrenci sayısına, usta ve teknikerlerin sayısına, öğretim araç ve gereçlerinin gelişmesine indirgemektedir. Bu yüzden Blonski, genel eğitimin, burada sözünü ettiklerinden başka, daha fazla ve başka etmenlere indirgenebileceğinin farkına varamamıştır. Eğer genel eğitim süreci, yani genel eğitim veren temel branşlardaki ders, farklı üre-

tim süreçlerine dayandırılırsa, buradan yalnız *insancıl* (hümanist) eğitimin yadsınması ve ortadan kaldırılması değil, aynı zamanda da insanın çağdaş eğitimde ve kendi bireyselliğini biçimlendirmede, doğa bilgisinin rolü ve anlamı açısından, matematik-doğa bilimsel eğitimin ortadan kaldırılması ortaya çıkar. Buradan bir adım sonra pedagojinin bir bilim olarak ortadan kaldırılması ve onun yerine ekonomi politığı ve çocuk bilimini yerleştirmek gelmektedir. Bilindiği gibi Blonski, zamanla bu noktaya gelmiştir; çünkü nesnel olarak bu noktaya ulaşmak zorundaydı.

Bugün genel eğitim, üretime yönelik işe hazırlamada en önemli öge olarak ortaya çıkmaktadır. Bir kültür toplumdaki yaşama ve üretime yönelik işe hazırlama, bugün yüksek düzeydeki bir genel eğitimi önkoşul tutmaktadır. Zamanımızda bilimsel yaşamın, sanayiın ve üretimin köşe taşını, yalnız adale ve araç-gereçler, el ve makinalar, üreten insan ve verimli arazi, maden ocağı oluşturmamakta, aynı zamanda da genel eğitimin bu köşe taşında, yüzyıl öncesine oranla, daha fazla rol oynamaktadır. Eğitim bir yatırımdır; üstelik pahalı, ama verimli bir yatırımdır. Ama bugünden yarına etkisi hemen görülebilecek bir yatırım değildir; ama diğer yatırımları doğrudan etkileyen bir yatırımdır. Blonski, işte bunun bilincinde değildi. Ayrıca Marx, bu konuda da görüşlerini ortaya koymuş; bu görüşlerinde genel işin, toplu işten ayırdedilmesi zorunluluğuna değinmiştir. Marx, bunların üretim sürecinde rol oynadıklarını, birbiri içine girdiklerini; ama aynı zamanda da birbirlerinden ayrı olduklarını vurgulamıştır. Genel iş, tüm *bilimsel* işlerdir; tüm buluş ve keşiflerdir. Marx, eğitimin ve bilimsel geleneğin büyük rolünü (bilimsel çalışmaların verimliliği ve araştırma alanında daha önceki kuşakların başarıları) ve toplu işin (üretime yönelik iş ve bireylerin işbirliği) genel işe kopmaz bir biçimde bağlı olduğunu yinelemekte, vurgulamaktadır. Bu yüzden genel eğitim, hem

çağdaş iş sosyolojisi, hem de Marx'ın polit teknik eğitim kuramı açısından, kültür toplumunun yaşamında belirleyici etmenlerden biri olarak kalacaktır.

Üretken güçler olarak halk eğitimi ve bilimin rolü, bugün daha kapsamlı bir biçimde yalnız ekonomistler (örneğin Lipinski) tarafından değil, aynı zaman praksiologlar (örneğin Kotarbinski), pedagoğlar ve halk eğitimi politikacıları (örneğin Edding) tarafından ele alınmaktadır. Zamanımızda marksist ekonomistlerin önde gelenlerinden biri, bir üretken güç olarak eğitim ve bilimin çözümlenmesini ortaya koymak suretiyle, görüşünü şöyle belirtiyor: "Bu rol, özellikle doğa ve teknik bilimlerin, belli bir derecede de toplum bilimlerinin oynadığı roldür. Bu bilimler, üretim süreçlerinin örgütlenmesi ve bu süreçlere üretimsel bir geçişi sağlamakla ilgilenirler. Bu bilimlere, aynı zamanda *tıp* ile *pedagojik* bilimler de girer. Bunlar da, olanaklar alanını genişletmek için, insanın giriştiği işin becerisini ve yeteneğini yükseltir. Üretken güçlerin gelişmesini belirleyen bir etmen olarak bu bilimlerin rolü, daha kapitalizmde oluşmuştur. ... Daha önceleri bilim, kısmen belli bir toplum düzeninin üstyapısına bağlıydı; ama kısmen de doğa bilimleri, matematik ve diğer alanlarda da belli bir toplum düzeninin üstyapısı ile zorunlu olarak doğrudan doğruya bağlantı içinde olmayan toplumsal kültürün bir kesimini oluştuyordu. Bununla birlikte bilim, toplumdaki üretken güçlerin doğrudan bir parçası durumunda değildi. Bilim, üretken güçleri, pratikte uygulanması yoluyla, doğrudan doğruya etkiliyordu. Zamanımızda, *bilimin belli alanlarının, üretken güçlerin bilinçli planlanmasında işbirliği* yapmasından sonra, bilim, toplumun üretken güçlerinin gelişmesinde doğrudan varlık-kşulu durumuna gelecektir."² Buna, yalnız *meslek eğitimi* kuramı ve onun *uygulanması*;

² Oskar Lange, *Nauka Wsocjalizmie* ("Sosyalizmde Bilim") içinde: "Nauka Polska", n° 5, 1962.

politeknik eğitim ve onun uygulanması değil, aynı zamanda da *genel eğitim kuramı ve onun pratiği* de dahildir. Burada, ayrıca, *programlanmış ders karamı ve uygulanması*; *öğretim makineleri ve araç-gereçler, ders yöntemleri* ve *üç genel öğretim bilgisi sistemindeki eğitim* de dahildir: *insancıl* (hümanist), *matematik-doğa bilimleri* ve *politeknik-mesleksenl eğitim* sistemi.

Blonski, örneğin, *birlikli üretim okulu* kavramına uygun olarak ilkönce makine bilgisinden hareket edilmesini, buradan kuramsal kinematiğe geçilmesini; buradan da genel eğitim veren bir branş olan matematiğe geçilmesini önermektedir. O, ayrıca, bu üç bilgi alanının öğrenciye ayrı ayrı değil, bir sentez biçiminde aktarılması gerektiğini savunmaktadır.³ Blonski'nin sanayide makine bilgisinin, kinematiğin ve matematiğin birbirinden ayrı olmadığı hakkında öne sürdüğü görüş, doğrudur; ama ortaya koyduğu genel öğretim bilgisine ilişkin sonuçlar tutarlı değildir. Bu tutarsızlık, yalnız matematikteki ders sürecinin mantığı ve iç yapısının, teknolojinin iç yapısı ve mantığı ile uyuşmasından doğmamaktadır; tersine, aynı zamanda, deneysel psikoloji ve genel öğretim bilgisinin ortaya koyduğu gibi, hiçbir kimsenin, ikinci dereceden bir kursun dışında, bir şeyi senteze ulaştırıcı, birleştirilmiş ya da karmaşık olarak öğrenemeyeceği olgusundan çıkmaktadır. Çünkü bu, *kavramların karmakarışıklığına götürmektedir*. Böyle bir durum ise *her türlü sürekliliği yok eder*. Bir olguyu, bir süreci, bir görünümü ve onların sıralarını ve sistemlerini kavramak, üstesinden gelmek için; onları öğrenebilmek için bunlar, birbirlerinden *soyutlanmış* ve bir *psikolojik-genel öğretim bilgisi sistemine soyutlanmış* bir biçimde yerleştirilmiş olmalıdır. İlk kez bundan sonra daha önceki senteze ulaştırılmış sisteme, yapıya yeniden sokulmalıdır. Bun-

³ Karş: *Trudovaja Skola* ("işokulu"), Bd. 11. Moskova 1919, s. 26

lar, buradan da okulun amaçları için alınmalı ve bir sistem içine konulmalıdır. İşte insan, dil bilgisi, biyoloji, yazı, matematik, fizik, genel öğretim bilgisi, müzik ve çilingirliği bu biçimde öğrenir.

BLONSKI'NİN OKUL KİTABINA KARŞI TAKINDIĞI TUTUM

Blonski, eski okulun yeniden biçimlendirilmesinin ve okulun yaşama yaklaştırılmasının biricik düşmanının, *ders kitapları* olduğunu söylemektedir. İşçi sınıfının yeni bir kuşağının tıp, teknik, doğa-bilim ve filolojik çalışmalara, ki bunlar da başka bir biçimde kişiyi yaşama hazırlar, hazırlanmasında matematik, fizik, doğa-bilimi, edebiyat ve dil eğitiminin rolünü değersiz saymakla, ders kitabının *nesnelleşmiş bir yaşamı* kapsadığını görememesiyle Blonski, bilgi kazanmada ve onun üstesinden gelinmesinde ders kitabının temel bir araç olduğunu gözden kaçırmıştır. Çünkü basılı bir ders kitabı, asla mekanik, tutucu, yeni okul açısından da cansız ve gereksiz bir şey değildir. O, öğretmenin etkinliğini, yani *öğretmesini* genişleten bir araçtır. Bu, aynı zamanda, öğrencinin evde ve okuldaki etkinliğini genişleten bir araçtır da: *öğrenme*. Ders kitabı, kuşkusuz, biricik araç ve biricik öğretim aracı olmamakla birlikte, bilgiyi bir sentezde biraraya toplamayı da olanaklı kılar. Burada basılı kitabın, bilginin genelleştirilmesi ve demokratlaştırılmasındaki rolünü —bu sosyolojik olguyu— bir kıyıya bırakabiliriz. Bu önemli nokta, Gutenberg'den bu yana bilinmektedir. Ama Blonski'nin, sınıf dersi ve yaşama yakınlık ile zorlukları basamak basamak yükseltmek ilkelerinin yaratıcısı olan Johann Amos Comenius'un, ders kitabının rolü üzerine yazdığı şeyi kavrayamadığı ve onu savsakladığı görülmektedir. Blonski, devrimden birkaç yıl önce Comenius hakkında monografik bir çalışma yapan bir yazar olmasına karşın, bu noktayı unutmuştur.

BLONSKI'NİN SINIF SİSTEMİNE KARŞI YÜRÜTTÜĞÜ SAVAŞIM

Blonski'ye göre okulun çağdaşlaştırılmasında ve yaşama yaklaştırılmasında diğer bir düşman da *sınıf dersi sistemidir*. O, sınıf dersi sisteminde tek tek ders saatlerinde nesnelleşmiş, insana ilişkin, toplumsal bir yaşamın bulunduğu farkına varamamıştır. Psikolojik ve genel öğretim bilgisine ilişkin nedenlerden ötürü tek tek derslerde ve tek tek okul tiplerinde nesnelleşen bu yaşam, plan ve zorlukları basamak basamak yükseltme ilkelerini gözönüne alarak, *mantıksal bir sıra içinde* ele alınmalıdır. O, okulun yaşama yaklaştırılmasına dayanmakla; okulun yaşamdan soyutlanmasını ortadan kaldırmak için savaşım vermekle; üretime yönelik işi, özellikle de fabrika işini putlaştırmakla; örneğin ana dildeki dil bilgisi kursunun, yabancı dildeki diktenin, pamuk ve keten teknolojisi süreci ile aynı olmadığını; tahıl üretimi ya da sığırcılığın içerdiği mantığın, geometri kursunun içerdiği mantıktan ayrı olduğunu; bir tarih kursunun iç mantığının, tarım makinelerinin üretimi teknolojisinin içerdiği mantıktan ayrı olduğunu kavrayamamıştır. Bir insanı yaşama hazırlamak için, ona, yalnızca elektro-teknik atelyesinde, bir demir ocağının başında çalışmayı; patates ya da tahıl yetiştirmeyi öğretmek yetmez. Ona, aynı zamanda, dil bilgisinde, yazıda, edebiyatta, yabancı dilde ve tarihte toplumsal, doğa bilimsel ve teknik yaşamın nesnelleşmiş, sistemleşmiş öğelerini de sunmak gerekir. Bu olmadan, öğrenci, okumayı, yazmayı ve konuşmayı öğrenemez; bu yüzden de kültür toplumundaki yaşama hazırlanmamış olur; canlı ve cansız doğada, teknikte olup-bitenleri kavrayamaz; astronomik olguları ve biyolojik süreçleri anlayamaz. Bu nedenle de kültürlü insanların yaşamını anlayamaz; kendini onların dünyasına sokamaz ve orada yönünü bulamaz.

Öğrenci, böylece, çağdaş yaşama hazırlanmamış ve şaş-

kın bir biçimde ortaya çıkacaktır. Bu yüzden okulun yaşama yaklaştırılması, eğitici, biçimlendirici bir kurum olarak okul ile diğer kurumlar, teknikle, tarımla, ekonomi ile uğraşan kurumlar ve toplumsal kurumlar arasındaki köprülerin yıkılmasıyla gerçekleşebilir. Bu sorunlar, birini ya da diğerini seçmek biçiminde değil, tersine birbirlerini tamamlayacak bir biçimde ele alınmalıdır.

Blonski'nin eski okula yönelttiği suçlama, en sonunda, *deneyimle* ilgilidir. Geleneksel okul, öğrencilerinin yaşam deneyleri kazanmalarını olanaksız kılmaktadır. O zamanlar Herbart ve Rein'in görüşleri hâlâ geçerli idi. Bu sorunu, ders ve bilgi süreci açısından ele almak gerekir. Kuşkusuz, kim topu tanımak isterse, onunla oynamalıdır; onu fırlatmalıdır, top oyunlarına katılmalıdır. Bu kişi, kitaptan öğrenmekle değil, ancak bu türlü kazanılan bir deneyim sayesinde top hakkında bilgi elde edebilir. Maden sodasının nasıl olduğunu bilmek isteyen birisi, onun hakkında bilgiyi, tasvirlerden, okuma ve duyma ile değil, mutlaka onu içmekle elde etmelidir. Bundan sonra, kitaplardan ya da açıklamaları dinlemekle değil, maden sodasının nasıl bir tadı olduğunu kendi deneyimine dayanarak öğrenecektir. Fuge'nin ne olduğunu bilmek isteyen birisi, onun hakkında bir yabancı dil sözlüğünden ya da müzik sözlüğünden bilgi elde edebilir; ama bir konsere giderek dört çalgının (birinci keman, ikinci keman, viyola ve çellonun) birbirlerine nasıl bağlandığını, bir Bach-Opus'un çalınmasında birbirlerini nasıl tamamladıklarını *duyması*, daha iyidir. Fuge'yi *dinlemek*, onun hakkında bir şeyler okumakla aynı şey değildir.

Bunlar, elbette doğrudur. Çünkü olguların ve süreçlerin tanınmasının sözkonusu olduğu ders sürecinde öğretmen, bir özür ileri sürerek, çocukları asla deneyimlerden yoksun bırakmamalıdır. Öğretmene, bu izni vermemek gerekir. Ama bu, insanın her şeyi, bilim-öncesi deneyim ile

bilebileceği; duyumsal olarak ele alınan, dokunma ve koku-alma duyumu sayesinde elde edilen yaşantının, hakikatın tanınmasına ve bilginin kazanılmasına götürebileceği demek değildir. Hakikata ulaşmak için bilgi ve yöntemlerin bir türü, top ve maden sodası hakkında bilginin kazanılmasını; başka bir türü de, bir kesrin başka bir kesre bölme yeteneğini gerektirmektedir. Bu sonuca biz, okulun ortadan kaldırılması ya da onun yaşama benzetilmesi ile değil, tersine, soyutlama ile, yaşantıdan sonra gelen genelleme sayesinde ulaşmaktayız.

NADEŞDA KRUPSKAYA — BİRLİKLİ SOSYALİST ÜRETİM OKULUNUN KURAMCISI VE GERÇEKLEŞTİRİCİSİ

Nadeşda Krupskaya, Sovyet halk-eğitimi sistemine, ciddi bir kuramsal hazırlanma ve 20. yüzyılın başlarında ortaya çıkan pedagojik akımların kesin bir bilgisine sahip olarak girmiştir. Örneğin, burjuva işokulu anlayışının temellerini çok iyi biliyordu. Krupskaya, 1917'den sonra *Birlikli Sosyalist Üretim Okulu* ve politeknik eğitimin postülatlarının gerçekleştirilmesi için verdiği savaşımla, ilke olarak, o günkü durumun özelliğini aşıyordu. Sovyet ekonomisinin durumunu gözönüne aldı ve politeknik eğitimin amacını, okul gençliğinin ekonomik durumun değiştirilmesine katılmasına hazırlamada gördü. Bu yüzden yapıt ve çalışmalarında ağırlık noktası, politeknik eğitimin içeriğini, ülkenin ekonomik yaşamı ile sıkı sıkıya bağlamak oluşturmaktadır. Krupskaya, birlikli üretim okulunu, iki aşamaya ayırmaktadır: birincisi, 7'den 12 yaşına kadar; ikincisi ise 12'den 16 yaşına kadar süren eğitim. Birinci aşamadaki politeknik eğitimin programı üzerinde ayrıntılı olarak durmaz ve onu olgunlaştırmak suretiyle çocukların bedensel güçlerinin, zihinsel ilgilerinin ve duygusal yaşamlarının gözönüne alınması gerektiği zorunluluğuna işaret eder. Bu yüzden çocuklara zor gelmeyen ve ilgilerini çe-

ken işler görmelerini önerdi. Örneğin, bitki toplama, hayvan bakımı, eliş öğelerini öğrenmek gibi. Pratik uğraşı sürecinde zihinsel çabaların rolünü sürekli olarak vurguladı. Bu açıdan Krupskaya'nın, ilke olarak, üretime yönelik olmayan uğraşları salık vermesi çok ilginçtir. Çünkü bu uğraşlar, ne araç-gereçlere, ne de makinelere bağlıdır. Örneğin o, çocuklara çevrelerindeki doğanın (ki bu genel eğitimin bir ögesidir) ve kolektif yaşama düzeninin (yalnız kolektif çalışma değil, aynı zamanda da kolektif eğlence ve oyunlar) tanıtılmasını önermektedir. Bu yüzden yazma becerisini geliştirmek (bu genel eğitimin temelidir), mektup ve haber dağıtmak (çocukları yaşama yaklaştırır, ama asla politeknik eğitim değildir) gibi önerileri de bu türden uğraşılardır. Aynı şey, oda temizlemek ve insanın kendi işini kendisinin görmesi gibi uğraşlar için de sözkonusudur.

Krupskaya, ikinci aşamada, okulu, yalnız sanayiye değil, aynı zamanda da tarıma dayandırmak istemektedir. Öğrencilerin zorunlu *uygulama* görevlerini, yalnız fabrikada değil, aynı zamanda da tarla ve bahçelerde yapmalarını öngörmektedir. Fabrikalarda çocukların yaptıkları iş hakkında temel olarak iki üretim dalını vurgulamaktadır: teknik ve kimya işleri. Birincisine iki yıl, ikincisine bir yıl devam edilmelidir. Krupskaya, sanayide işin hem köylü, hem de kentli gençler tarafından zorunlu olarak yapılması gerektiğini savunmaktadır. Aynı şey, hem köylü, hem de kentli gençler için zorunlu olacak olan hayvan bakımı ve tarım öğrenimi için de geçerlidir. Sovyet okulunun iç yaşamının örgütlenmesinde ve genel öğretim bilgisinde özel bir önemi olan nokta, Krupskaya'ya göre, *politeknik bilimsel gezilerdir*. Bunlarla ve birlikli üretim okulunun tamamen yeni yapısı ile bağlantılı olarak Krupskaya, teknik dünyanın temsilcileri ve yerel ya da tüm ülke çapında üretimi düzenleyen kurumlarla sürekli bir *birlikte-çalışmayı*, halk eğitimcilerine ve pedagoğlara salık vermektedir. Bun-

larla bağlantılı olarak o, ekonomi politiğın, maddi kùltùr tarihinin ve devrimci eylemler tarihi ôğelerinin, birlikli üretim okulunun ikinci aşamasında, gençler tarafından üstesinden gelinmesi zorunluluğu üzerinde özellikle durmaktadır.

Krupskaya'nın burada açıklanan görüşleri, onun 1912-1925 yılları arasındaki kuramsal ve örgütleme ile ilgili çalışmalarına aittir. Krupskaya, kuşkusuz, görüşlerini daha sonraki yıllarda (1925-1932) çeşitli okullarda edindiğı zengin deneyimlerine dayanarak, değıştirmiş ve olgunlaştırmıştır. Üretime yönelik işte, toplumsal bakımdan yararlı işte büyük eğitsel yararlardan bir etmeni; teknik ve üretimde, haklı olarak, insan bilgisinin bir dizi zenginliklerini görmekte Krupskaya, en sonunda, Blonski ve Lunaçarski'nin benimsediğı genel ôğretim bilgisi anlayışını kabul etmektedir.

POLİTEKNİK VE GENEL EĞİTİMİN BİRBİRLERİNE KARŞITLIĞI KARŞISINDA KRUPSKAYA

Krupskaya, gençliğin genel eğitimi sorunu ile zihinsel ve üretime yönelik iş arasındaki genel ôğretim bilgisine ilişkin bağılılıkları titiz bir biçimde inceledi, araştırdı. Marx üzerindeki incelemeleri, Pestalozzi'nin yapıtlarını çözümlemesi, Dewey ve Kerschensteiner'in görüşleri üzerindeki raporu; Proje-Yöntemi ve Dalton-Sistemi üzerindeki bilgisi, Kautsky'nin okul dersi ile ôğrencilerin üretime yönelik işleri arasındaki ilişkiye ait görüşlerini eleştirmesi, bunların kanıtıdır. Bununla birlikte Krupskaya, birlikli üretim okulu kavramı çevresindeki, özellikle de kuram ile uygulama arasındaki temel sorun çevresindeki, buna dayanarak da üretime yönelik iş ile birlikte genel eğitim branşlarındaki dersin temel sorunu çevresindeki birçok *karanlık ve yanlış anlamaların yığıldığını saptamalıydı*. Okulun iç yaşamında üretime yönelik iş ile zihinsel işin birbirine bağlanması nedeniyle, kuram ve uygulamayla ilgili kavram-

lara tekabül eden olgu ve görüngüler, öğretmenlere oldukça ağır bir yük yüklemekte, genel öğretim bilgisi çalışmasının etkinliğini kötürümleştirmekte ya da bu çalışmalarını uygunsuz bir yola sürüklemektedirler. Genel eğitimin üretime yönelik iş ile olan bağlantısı üzerindeki yorum, genelde *keyfe bağlı* olarak ortaya çıkmaktadır. Bu, Proje-Yönteminin kullanılmasında ortaya çıkan kuram ile uygulamanın bağlantısında açıkça görülmektedir. Ama Krupskaya, Proje-Yönteminin, plan ilkesinin ortadan kaldırılmasına ve eğitimin yok edilmesine götürdüğünün farkına varmıştır. "... Dersin ve kuramın temele konulduğu Proje-Yönteminin kullanımında..."⁴ Bu koşullar altında okullar, birer ya-pımevine dönüşmeye başladı. Buralarda hazırlıksız öğretmenler ve üretim okulunun görevleri açısından tam olarak yetişmemiş işçiler, çocuklara herhangi bir biçimde yapılabilecek olan çalışmayı öğretiler. Bu dönemi anımsayan Krupskaya, şunları söylemektedir: "Bir gemici, bana şöyle dedi: 'Bizim okullarımızda okuma ve yazma öğrenimine son verildi; herkes, yalnızca yapııştırıyor!' Bu konuda bana şunu diyebilirsiniz: 'Senin gemicin, dersin üretime yönelik işle birleştirilmesinin ne kadar önemli olduğunu anlamıyor.' Bu söylediğiniz, gerçek değil. Bunu o, çok iyi anlıyordu; ama aynı zamanda da *bizde ne dersin, ne de işin bulunduğunu söylemek istiyordu.*"⁵ Krupskaya, kuşkusuz, yalnızca gemicilere, pedagoji bilgisi olmayan sıradan insanlara dayanmamaktadır. Üniversite ve teknik yüksek okullardaki eğitimden sorumlu kişilerle yaptığı konuşması çok ilginçtir. Şöyle anlatıyor Krupskaya: "... Bir kere-sinde ikinci aşamadaki eğitim programları üzerine çalışan meslek eğitiminden sorumlu komisyonun temsilcisi şöy-

⁴ N. K. Krupskaya, *Pedagogiceskie Socinenija* ("Pedagojik Yapıtlar"), Bd. 111, Metodiceskie Zametki (Yöntem Üzerine Notlar), s. 559-560.

⁵ N. K. Krupskaya, *15 let na strojke politechniceskoy skoly* ("Politeknik Okulun Oluşmasında 15 Yıl"), Moskova-Leningrad, Gos. Uc. Ped. Izd. 1934, s. 79.

le. diyordu: ‘Öğretim programlarıyla kendinizi yorup durduğunuzu, bu yüzden de yüksek ve meslek okullarına yeni alınan öğrencilere belli yeni istemler yönelttiğinizi görüyorum. *Bizim istediğimiz şeyler, kuşkusuz, sizlere de öğretiliecektir.*’ ” Krupskaya, sözlerini şöyle sürdürüyor: “Gerçekten durum böyle değildir. Yeni türde ders veren okullar [yani üretim okulu ilkelerine göre —I.S.], daha sonra yüksek okullarda okumak isteyen gençler nedeniyle, özel hazırlık kursları düzenlemeye zorlamıştı. Bu kurslarda ıskartaya çıkartılmış ders malzemeleri kafamıza sokulmuştu.”⁶

Burada anılan her iki konuşma, çok tipik örneklerdir. Hem gemicinin, hem de yüksek okulun devlet sorumlusunun gözünde üretim okulu, genel eğitim düzeyinin düşmesine; klasik ders ilkelerine göre de okul düzeyinin düşmesine ve genel öğretim bilgisi açısından da hiçlikçiliğe götürecektir. Üretim okulu, teknik ve üretimde doğa-bilimsel ve toplumsal bilginin nesnelleştiği önkoşulundan hareket etti ve kendisine, genel eğitim veren branşlardaki ders sürecinin üretim süreçleri ile birleştirilmesini amaç edindi. Bununla birlikte burada ortaya çıkan karşıtlığın farkına varamadı; bu karşıtlıklardan da genel öğretim bilgisine ilişkin ve yöntemsel sonuçlar çıkaramadı.

Bu karşıtlıklar, yıldan yıla daha açık olarak gün ışığına çıktı. Yıldan yıla üniversiteler, teknik, tıp ve diğer yüksek okullar, öncesine göre, liseden daha fazla bilgi, beceri ve genel eğitim gerektirdi. Ama üretim okulunun ikinci aşaması için öğretim programları yapanlar, Krupskaya’nın yazdığı gibi, “bir sürü gereksiz şeyleri” başlarından savdılar. Bunlar teknik ve tarımsal üretimde, canlı ve cansız doğada görülen olguların nesnelleştiği görüşünden hareket ediyorlardı; ama buradan genel öğretim bilgisine ilişkin yanlış sonuçlar çıkardılar. Bunlar, gerçekten “gereksiz olan şeylerin” okul gençliğinin içinde bu-

⁶ Aynı yapıt, s. 12.

lunduğu üretime yönelik iş sürecinde, başka ve ilgi çekici bir biçimde, karşılaşabilecekleri şeyler olduğunu düşünüyorlardı. Bu “gereksiz şeylerin” kapsamına, okul kitapları da alındı. Bu yüzden üretim okulunun psikolojik ve sosyolojik olarak ortaya konan temelleri, daha baştan beri, genel öğretim bilgisi, yöntemsel özellikte olan pek çok zorluklarla karşıtlık içindeydi. Tek tek genel eğitim veren derslerin iç mantığının, tek tek üretim süreçlerinin altına yerleştirilmesi, genel eğitim derslerini teknik ve üretime yönelik işle *bağlantı* içinde öğrenme sorununu çözemedi. Ayrıca üretime yönelik emeğin *insancillaştırılmasına*, zihinleştirilmesine katkıda bulunamadı. Bunun nedeni, bu sorunların başlangıçtan beri birbirlerine bağlantılı olarak değil, tersine birinden birini seçme biçiminde ele alınması idi. Krupskaya, sorunu, birinden birini seçme biçiminde değil, birbirine bağlantılı olarak ele almaktadır. O, emeğin insancillaştırılmasını kendisine amaç edindi; ama onun putlaştırılmasını değil. Bununla birlikte, çok önemli bir noktayı da gözden kaçırmıştır: Ayrı iki dersin, ayrı iki kurumun, ayrı iki yapının ve son olarak da ayrı iki sürecin iç mantığını. Bu nedenle de karşıtlıkların aşılması ve çözümlenmesinde bir araçtan yoksun kaldı.

KÖYDE VE KENTTE ÇOCUKLARIN ÇALIŞMASINA KARŞI TUTUM

Krupskaya’nın, işi ideolojik bir biçimde ele almadığı gerçeği, özellikle vurgulanmaya değer. O, ne marangozları, ne de nalbantları korkuttu. O, okul atelyelerinde ve laboratuvarlarında en iyi araç-gereçlerin hiçbir şeyi kanıtlamadığı görüşündedir. Evet! Bu araç ve gereçler, çocukların şu ya da bu devlet üretme işletmelerinde çalıştıklarını kanıtlamamaktadır. Krupskaya, baştan beri birlikli üretim okulu için, çocukların teknik ve üretime yönelik işle-riyle genel eğitim veren dersleri birleştirmek için savaşım

verdi. Sık sık da “okulun ölümü” kuramcıları ve ideologları tarafından asla gözönüne alınmayan olguları gözler önüne serdi: *Köylerde milyonlarca köylü çocuğu; küçük ve büyük kentlerde de binlerce işçi çocuğu, üretimsel, toplum için yararlı ve tarımsal uğraşlarla sürekli ve etken bir ilişki içindedir.* Köyde çocuklar, su taşırlar, odun kırarlar; küçük kardeşlerine bakarlar, korulukta inek ve at güderler, çift sürmede ve tırmık çekmede babalarına yardım ederler; kümes hayvanları ile ilgilenirler ve hayvanları beslerler. Bu yüzden, diyor Krupskaya, çocukların ve gençlerin bu büyük yaşam ve üretim deneyimlerinden *işokulu*, genel eğitim veren branşlardaki ders sürecinde yararlanamaz mı? İşokulunun, çalışan çocukların yaşam ve üretim deneyimlerine bağlı olması gerekmez mi? Kentte milyonlarca çocuk, ana-babalarına hem mesleksel uğraşlarında, hem de ev işlerinde yardım etmektedirler. Bunlar, genel eğitim okullarına “genç bir işçi” olarak gelmektedirler. Ama okul, onlara insancıl (hümanist) ve doğa-bilimsel dersleri öğretmekle, onlarca daha önce kazanılan pratik bilgilere ve üretimsel deneyimlere dayanıyor mu? Anadil ve fizik öğretiminde, kimya ve coğrafya öğretiminde, matematik ve biyoloji öğretiminde öğretmen, işçi ve köylü çocukların bu yaşam deneyimlerini gözönüne alıyor mu? Üretimle ilgili bilgileri ile ilişki kuruyor mu? Bu sorunlar ve bunların içinde algılanan şeyler, Krupskaya’nın doğru eğitimlerinde gün ışığına çıkmaktadır: Okul gençliğinin üretim ve yaşam deneyimleri, genel eğitim düzeyinin düşürülmesi için değil, tersine onun dirikleştirilmesi ve canlılık kazanması için kullanılabilir. Krupskaya’da, çocuk ve gençlerin ekonomik uğraşlarının ve üretime yönelik işlerinin insancillaştırılmasına götüren buna benzer bir sürü örnek bulmak olanaklıdır.

PLAN VE MANTIKSAL SIRA İLKESİ BAKIMINDAN MERKEZİLEŞTİRME VE BÜTÜNLÜK

Bütünlük özelliği gözönüne alınmak suretiyle başka örnekler de Krupskaya'nın, fizik, anadil, kimya, biyoloji, aritmetik ve tarih dersi için pek çok olanaklar sağlayan olgu ve süreçlere dayanarak, dersin merkezileştirilmesini önerdiğini göstermektedir. Bunun, zorunlu olarak, yün, pamuk ve otomobil sanayii olması gerekli değildir. Krupskaya, köyde ve kentte her çocuğun ana-baba evinde, ana-babası köylü ve işçi olan, her gün ilişki içinde olduğu bir sürü örnek daha vermektedir. Örneğin somunun tarihi ya da tavuk yumurtasının geçmişi, merkezileştirme olanağı sağlamaktadır. Tavuk, kuluçkaya yatmaktadır; ayrıca yapma kuluçka makineleri de vardır. Ve diğer konular: yumurta aracılığıyla enine kesit, embriyonun gelişmesinin gözlenmesi. Krupskaya, tamamen haklı olarak, çocukların bu andan itibaren ev işlerini başka türlü ele aldıklarını; ev hakkında evlerinde istekle ve ilgi çekici olarak konuştuklarını; aynı zamanda okulda da bu konuda ilgi çekici ve somut şeyler yazıp konuştuklarını söylemektedir.

Yumurtanın gelişmesi, embriyonun oluşması; civcivin yumurtanın kabuğunu kırarak çıkması, yalnız bilimsel bir ilgi değil (civcivlerin yetiştirilmesi, tavukların bakımı, yumurtaları haşlama ve kızartma), aynı zamanda zihinsel nitelikteki ilgiyi, böylece de zooloji, botanik, kimya alanındaki ilginin yükselmesini doğurur. Tamamen haklı olarak Krupskaya, ev işinin okuldaki öğrenme süreci ile bağlanmasının, çocuğun zihinsel ilgisini yükselttiğini; evde ya da küçük bir kentte kazanılan deneyimlerinin kompozisyon yazmada, aritmetik sorunlarını çözmede ve coğrafya ile ilgili bilgilerin kazanılmasında öğrencilere yararlı olduğunu, özellikle vurgulamaktadır. Krupskaya'nın bu görüşleri doğrudur. Ama bu durumda ve buna benzer diğer durum-

larda dil bilgisi ve yazı dersindeki bir konunun iç mantığı, tarla, bahçe ya da nalbantlık çalışmasındaki sürecin iç mantığından, biyoloji ya da kimya dersinin iç mantığından tamamen ayrı etmenlere bağlıdır ve başka etmenler tarafından belirlenmiştir. Aritmetik ya da geometri dersinin, çiftçilik ve tırmık çekmek; bununla bağlantılı olarak da somunun tarihi, daha sonra da tarladaki tahıl ekimi çalışmalarının altına yerleştirilmesi; çiftçiliğin, tırmıklamanın, tahıl ekiminin, değirmende ya da fırındaki işin, aritmetik, geometri, biyoloji, kimya, coğrafya, hatta anadil ve şarkı söylemenin pek çok öğelerini içermesine karşın; genel öğretim bilgisi ve yöntem bakımından yanlış bir çözümlemedir. Çünkü tarla işi süreci, mevsim, nemlilik derecesi, güneş ışığının derecesi, arazinin türü, kar, yağmur, küf gibi etmenler tarafından belirlenmektedir; ama öğrencilerin fiziksel olgunluğu ise kavrama yeteneği, ulaşılabilirlik, zorlukları basamak basamak yükseltme ve plan ilkeleri tarafından belirlenmektedir.⁷

Krupskaya, Lunaçarski, Blonski, Saçkij, Pokrovski ve o zamanlar genç Kalasnikov'un genel öğretim bilgisine ilişkin tutumları için çok önemli bir husus olan bu nokta, daha Ekim Devriminden sonraki ilk yıllarda üretim okulunun tarihi ve onun genel öğretim bilgisi ve örgütsel temelleri için, kesin bir ölçüde, ağır basan nokta idi. Çünkü, içsavaş ve işgal sonuçlarını bir kıyıya attığımızda, zihinsel işi ortadan kaldırmak için okullarda bedensel işler, ilk sekiz yılda, yani 1917-1925 arasında görüldü; genel eğitim sürecini arka plana atmak için üretime yönelik uğraşlara girişildi. Ayrıca üretime yönelik işin ekonomik olarak incelenmesi ve okul gençliğinin pratik uğraşları, okulun tüm iç yaşamını kaplamıştı. Pek çok tarım ve sanayi işletmeleri, okulu, giderek, canlı emek-gücü yetiştiricisi

⁷ Karş: N. K. Krupskaya, *15 let na strojke politechniceskoj skoly*, aynı yapıt, s. 81.

olarak ele almaya başladı. Bu türlü olaylar, yalnız iç ve dış düşmanlarla boğuşma yıllarında değil, aynı zamanda da daha sonraki dönemlerde de görüldü. Bu, özellikle de 1924-1928 yılları arasında savunulan bir görüştü.⁸

OKULU ÜRETİME Mİ, YOKSA ÜRETİMİ DE OKULA Mİ BAĞLAMALI?

Okulun sınaî ve tarımsal üretime bağlanması ve buradan çıkan genel öğretim bilgisine ilişkin ve yöntemsel sonuçlar, ifadelerini, yalnız Krupskaya'nın çalışma ve konferanslarında değil, aynı zamanda, 1917-1925 yılları arasında önde gelen pedagogların bilimsel yapıtlarında da bulmaktadırlar. Bu, bazan içerik olarak, bazan da açık olarak ortaya konmuştur. Örneğin yalnız Blonski değil, A. G. Kalasnikov da "Bilim ve İş İçin Okul" adlı ilk yapıtında 1917 yılında ortaya konan pedagojik sonuçların, yalnız toplumsal eğitim, dersin eğitime yönelik işle birleştirilmesi ve ders yöntem ve süreçlerinin etkenleştirilmesi olmadığını, aynı zamanda da "...okulun sanayileştirilmesi" ve "... okulun toplumsal yaşama dönüştürülmesi"⁹ olduğunu yazmaktadır. Bu bakış açısı, asla rasgele ve özel bir bakış açısı değildir. Bu, bir sonuçtur ve bu sonuç, öğrencinin üretim sürecine girmesi gerçeği açısından, genel eğitimin rolü üzerindeki görüşlere ve genel eğitim veren derslerin anlamını yeniden değerlendirmeye dayanmaktadır.

LUNAÇARSKİ'NİN GENEL EĞİTİME VE GENEL EĞİTİM VEREN OKULA KARŞI TUTUMU

Genel eğitim derslerini küçük gördüğü ya da genel eğitim veren derslerin rolünü küçümsediği gerekçesi ile Lu-

⁸ "Pek çok kolhoz, okulu, canlı çocuk emek-gücü yetiştiricisi olarak ele almaya başladı." Krupskaya, aynı yapıt, s. 13.

⁹ A. G. Kalasnikov, *Nauka i skola dlja truda*, Gos. Izd. Moskova, 1921 s. 7.

naçarski'yi suçlamak, haksızlık ve insafsızlıktır. Onun, genel eğitim branşlarındaki dersi gözönüne almadığı ve genel eğitim okulunu kapı dışarı ettiği, asla söylenemez. Lunaçarski, çok sağlam bir genel eğitim görmüştü. Bugün bile okuru büyüleyen konuşmalarının, konferanslarının, makale ve yapıtlarının dili, onda hümanist-felsefî eğitimin ne kadar yüksek olduğunu kanıtlamaktadır. Lunaçarski, *okulun-ölümü* kuramcılarının görüşüne katılmamış ve genel eğitim veren okulun sonunun geldiği tezini savunmamıştır. Okulun-ölümü kuramının başarıya ulaştığı ve bedensel işin putlaştırıldığı ilk dönemlerde komünist toplumda okulun meta değil, yetişmiş insan ürettiğini özellikle vurguluyordu. Proleter bir devletin gereksinimi olan okulun nasıl bir okul olduğu sorusunu yanıtlarken Lunaçarski, işçi sınıfının pratik bir tutuma sahip olduğunu, çaba gösterdiğini, çalıştığını ve üretime yönelik işin anlamını kavradığını; bu işin *bilimsel* olarak desteklendiğini; bu işte *zihinsel* görüşlerin nesnelleştğini; matematik-doğa bilim yollarının kullanıldığını sık sık belirtiyordu. Bu yüzden de okulda öğrencilerin gördükleri işlerin genel bilgiye dayanması gerektiğini söylüyordu. İşin genel eğitimle birleştirilmesine, Lunaçarski, proleter pedagojinin özü ve Sovyet okulunun temel görüşü olarak bakıyordu. Bu görüşünü 1922 yılında verdiği "Proleter Devlet Nasıl Bir Okula Gereksinme Duymaktadır?" adlı konferansında açıkça ortaya koydu.¹⁰ O, kendini genel eğitim ile meslek eğitimi arasındaki ayrılığı ortadan kaldırmaya çalışan pedagog ve halk-eğitimi sorumlularından saymıyor. Ayrıca kendini, üretime yönelik işi putlaştıran halk-eğitimi sorumlularından da ayırmaktadır. Lunaçarski'nin, işi, iş olarak; pratik uğraşları, pratik uğraşı kategorisi olarak değerlendirdiğini biliyoruz. Genel eğitimi olanaksız kılan ve eğitsel yöntemleri

¹⁰ A. V. Lunaçarski, *O narodnom obrazovanii* ("Halk Eğitimi Üzerine") adlı derlemede bu konferans metni yeniden basıldı, Moskova 1958, s. 200.

başından atan bir işi, kabul etmemektedir. Böylece de Lunaçarski, üretime yönelik işin pedagojik ve genel öğretim bilgisi açısından yapılan yorumuna sahip çıktı. Örneğin tuğla taşımak, odun kesmek, inek gütmek, mezar kazmak gibi bedensel çabalarda, ne yararlı bir şeyler, ne de sosyalist eğitim ve proleter devrim açısından önemli bir husus görüyordu.

Lunaçarski, okulun-ölümü kuramına karşı savaşım verdi. O, bu kuramın okul yaşamı ve pratiğinde açıkça ortaya çıkan olumsuz sonuçlarına karşı savaştı. Halk eğitimi komiseri olarak, okulun-ölümü kuramcılarının temel görüşleri, postülatları ve örgütlenme etkinlikleri tarafından okul yaşamında ve eğitim pratiğinde açıkça ortaya çıkarılan bu kaosun farkına vardı. Bilindiği gibi Sovyet Rusya'da yeni okul, yeni halk eğitimi, yeni pedagoji, dersin yeni örgütlenmesi için savaşım dönemi, birinci, yani öncü savaşım cephesinden ve ikinci, yani iç, ekonomik cepheden farklı olarak, *üçüncü cephe* diye adlandırılmaktadır. Halk eğitimi ve okul sorunlarını bu biçimde adlandırmak, Sovyet devletinin daha ilk yıllardan beri onlara verdiği değeri gösterir. Lunaçarski, geleneksel, çarlık dönemi okulunu eleştirenlere hak veriyor ve onların geleneksel okul anlayışına karşı yönelttikleri sözlü ya da yazılı girişimlerini, haklı buluyordu. Perspektif planları hazırlayanlara, yeni okulun örgütsel sistemini çizenlere büyük ilgi duyuyordu. Bununla birlikte eski okulun temelleri ile savaşarak ve onu yok ederek olumlu bir anlamda, yani yeni okulun —üretim okulunun— nasıl kurulabileceği ve nasıl olması gerektiği hakkında önerilerde bulunmayan devrimci halk-eğitimi sorumlularından, bazan alaylı, bazan da öfkeyle söz etmektedir. Bu yüzden Lunaçarski, eski okul düzenini yok eden ve güçlerini, çabalarını eski genel öğretim bilgisi anlayışı ile savaşımında yoğunlaştıranları; yeni okulun içeriği ve yapısının nasıl olması gerektiği ile ilgilenmeyen-

leri, özellikle de işyerlerinin, öğretmen yetiştirmenin nasıl olması gerektiği konusu ile ilgilenmeyenleri, sert bir biçimde eleştirmektedir. Bu durumda, anarşizmin ve hiçlikçiliğin belirtilerini gördüğü için o, geleneksel okulu savunanları yeğliyordu. Bunlar, ona göre, hiç olmazsa olumlu bir programa ve ciddi gerekçelere sahiptir.¹¹

Lunaçarski, sosyolojik anlamda bir kaosun farkına varmasına ve genel eğitim okulunun savunmasını her zaman yapmamasına karşın, bu kaosu genel öğretim bilgisi açısından ele almadı. Bu, 1928 yılında oluyordu. Yani Lunaçarski'nin Sovyet Rusya devletinin halk-eğitimi politikacısı olarak uzun süren ve zengin deneyimler kazandığı dönemde, açıkçası parti ve hükümetin 1931 yılındaki bilinen kararlarından önceki dönemde, Lunaçarski, 1928'de Bulgin, Pistrak ve Krupenina gibi sözü geçen pedagogları, esaslı ve açık bir biçimde eleştirdi. Okulun ölümü kuramına karşı ortaya koyduğu ideolojik, politik ve sosyolojik gerekçeleri çok güçlüydü; ama gene de okulun-ölümü kuramının hiçlikçiliğini ortaya çıkaracak genel öğretim bilgisine ilişkin gerekçelerden yoksundu. O, bu kuramın bilgi kuramına dayanan hatasını aydınlatamadı. Okulun ortadan kaldırılmasına karşı ortaya attığı gerekçeler, "proletarya kültürü" çevresinden çıkan tez üzerindeki alaylı notları; okulun, komünizm koşulları altında ölmesi gerektiğini ileri sürenlere yönelttiği uyarıları, iki destekten yoksundu: bunlardan birincisi, plan ve mantıksal sıra; ikincisi ise ders süreci ile üretim süreçlerinin iç mantıklarının gösterilmesi.¹² İkinci nokta, aslında, bugünkü Polonya pedagojik düşünüşün bir ürünüdür.

¹¹ A. V. Lunaçarski, *Zadaci Partii na tretim fronte* ("Partinin Üçüncü Cephedeki Görevleri"), 1923'te yayınlandı; daha sonra da *O narodnom obrazovanii* ("Halk Eğitimi Üzerine") adlı derlemede yer aldı, Moskova 1958, s. 236.

¹² Bkz: Lunaçarski, aynı yapıt, s. 401, 463.

DERS SÜRECİ Mİ, ÜRETİM SÜRECİ Mİ İKİLEMİ KARŞISINDA LUNAÇARSKİ

Lunaçarski, genel eğitim veren derslerde öğrenme ve öğretim sürecinin iç mantığı ile tarım ve sanayideki üretim sürecinin iç mantığı arasındaki ayrılığın farkına varmadığı için genel eğitim okulunu, onun içerik ve yapısını, uygulamada giderek fabrika yapısının altına yerleştirmek zorundaydı. Bu noktaya, önemli bir olgunun genel öğretim bilgisinden çıkan sonuçlarını göremediği için, tıpkı M. N. Pokrovski gibi, yani üretim süreçlerinde fizik, biyoloji, coğrafya, kimya; hatta felsefe, sağlık, psikoloji, tarih ve ahlâkın nesnelleştiği¹³ gerçeğini göremediği için ulaşmıştır. O, okulda deneysel yöntemi, yaşama yakın olmayı ve okul gezilerini savunmakla *tüm derslerin*, ilke olarak, *büyük sosyalist sanayideki üretime yönelik işin* etken, canlı süreçleri sayesinde kavranması, tanınması ve üstesinden gelinmesi (iş ilkesi) gerektiğini ileri sürmektedir. O, haklı olarak, sosyalist ekonomi koşulları altında üretime yönelik işi, genel eğitimle birleştirmekle ve gene haklı olarak genel eğitim derslerini sosyalizmdeki üretim işi ile ilişki içinde incelemeyi istemekle, en sonunda, bu bağlılığın genel öğretim bilgisi ve örgütleme açısından çözümlenmesini; ayrıca dersin üretime yönelik işe bağlanmasını önleyebilecek yöntemleri görememiştir. Lunaçarski, kendi pedagojik ve genel öğretim bilgisi anlayışında ortaya çıkan karşıtlıkları aşmayı başaramamıştır.¹⁴

¹³ Karş: A. V. Lunaçarski, *Problemy narodnogo obrazovaniya* ("Halk Eğitiminin Sorunları"), Moskova 1925, s. 67.

¹⁴ Bkz: A. V. Lunaçarski, *Nasi tekuscie zadaci* ("Güncel Sorunlarımız"), Moskova 1924, s. 365. Benzer görüş, 1924'te üniversitede verdiği konferansında da görülüyor: "Okulun Sınıfsal Özelliği — Burjuva ya da Komünist İşokulu", s. 95. Daha sonra *O narodnom obrazovanni* ("Halk Eğitimi Üzerine") adlı yapıtta yeniden yayınlandı. Moskova 1958, s. 112.

LUNAÇARSKİ VE ÖĞRETİM PROGRAMININ YAPIM İLKELERİ OLARAK MERKEZİLEŞTİRME VE BÜTÜNLÜK

Bu görüş açısının başka bir sonucu da öğretim programlarının hazırlanmasında kendine özgü bir anlayışa sahip olmasıdır. Merkezileştirme ve bütünlük, yalnız 1917-1924 döneminde değil, aynı zamanda, 1925-1931 yılları arasında tüm okul ve halk eğitimi sistemini rahatsız eden zorluklar ve çelişkiler döneminde okul düzeninin örgütlenmesini, dersin genel öğretim bilgisini ve yöntemini oluşturyordu. Bu anlayış, teknikte, yalnız fiziksel, kimyasal, biyolojik, coğrafi değil, aynı zamanda da estetik, etik ve sağlığa ilişkin görünüm ve süreçlerin nesnelleştiği anlayışından yanlış sonuç çıkardı. Gerçekte sınaî ve tarımsal üretimde, doğa bilimsel ve toplumsal görünümeler merkezileşmiş bir biçimde ve bütün olarak ortaya çıkmaktadırlar. Bu, örneğin, teknolojik bir süreçte ve otomobil fabrikasındaki işin (bunun sonucu, bir otomobil olması gerekir) örgütlenmesinde ya da dört mevsime, güneş ışığına, nemlilik derecesine, arazinin türüne bağlı olan çiftçilik işinde ya da tahıl yetiştirmede saptanabilir. Aynı biçimde ev kadınının alışılmış işinde de doğa bilgisi nesnelleşmektedir. Tüm bunlar, 1923-1929 yılları arasındaki “Bilimsel Devlet Kurultayı”nın (GUS) öğretim programlarında ifadelerini bulmaktadırlar. Tıpkı Krupskaya’nın yaptığı gibi Lunaçarski de GUS’nin temel görüşlerini onaylıyordu.

Bu tutum, ilke olarak, doğrudur ve bilimsel olarak ele alındığında da öğrencileri toplumsal süreçlere götürdüğü; öğrencilerin teknikle, doğa ve insanın gördüğü işle doğrudan ilişki kurmalarını sağladığı ölçüde itiraz edilemez bir tutumdur. Elle tutulur başka bir örnek verelim: mutfak ve yemeklerin hazırlanması. Mutfakta, kalorifer, su borusu, kanalizasyon, buz dolabı; buna bağlı olarak subiliminin temel ilkeleri, buz tutma, suyun erimesi ve elektrik vardır, yani fizik vardır. Aynı zamanda da gazocağı, salatalık ve

lahana turşusu, et ve meyve konserveleri; yağ, süt, et ürünleri, sebze ve çiçek bahçesindeki iş, patates ve elma, armut, şeker pancarı, domates; kümes hayvanları, un, erik, av eti ve ev hayvanları. Mutfak matematik ile de bağlantılıdır: gaz, odun, kömür masrafı; toplama, çıkarma, çarpma, bölme, sayma, yüzde, satın alınanların ve kayıpların hesaplanması. Son olarak estetik de mutfakta nesnelleşmiştir (sözcüğün çift anlamlılığında, işin ve sağlığın örgütlenmesi, rasyonel iş vb.). Bu doğru ve bilimsel olarak temellendirilmiş görüş açısının genel öğretim bilgisi ve yöntemsel sonuçları, bugün bile genel öğretim bilgisi ve yöntemsel bir sorunu oluşturmaktadır. Çünkü gerçekte mutfakta, alış-veriş sürecinde ve yemek pişirmede hemen hemen tamamen genel-eğitim kendini göstermektedir. Bu açıdan Lunaçarski, suçlanamaz. Sorun, alış-veriş sürecinin iç mantığının yeni başlayanlar için bir matematik kursunun iç mantığı ile aynı olmadığıdır. Yemek pişirmenin ve mutfaktaki iş örgütlemesinin iç mantığı, genel eğitim dersleri olarak biyoloji, kimya, fizik öğrenmenin ve bunlarla öğretim programı hazırlamanın iç mantığı ile uyusmaz. Lunaçarski, işte bunu bilmiyordu. Bu yüzden, birinin mantığını diğerinin altına koymakla merkezileşme ve bütünlük, öğretmen ve okul düzeyinin düşmesine yol açmıştır.¹⁵

LUNAÇARSKİ'NİN ÇOCUK VE GENÇLERİN YAPTIKLARI ELİŞLERİNE KARŞI TAKINDIĞI TUTUM

Lunaçarski, 1917'de ortaya çıkışından 1929'a değin halk-eğitimi komiseri olarak çalıştı. Bu dönemden 1937'ye değin de kendi görüşlerini geliştirip pekiştirdi. Ona göre okul atelyelerinde basit araçlarla yürütülen marangozluk ve demircilik alanındaki işler, küçük-burjuva artıdır; bunlar

¹⁵ Bkz: Örneğin, A. V. Lunaçarski, *Edinaja trudovaja skola i techniceskoe obrazovanie* ("Üretim Okulu ve Teknik Eğitim"), Moskova 1920. Daha sonra *O narodnom obrazovanii*'de yayınlandı, Moskova 1958, s. 156.

sosyalist okulda da burjuva elişi anlayışının kalıntısından başka bir şey değildir. Lunaçarski, basit araçlarla yapılan elişini, son aşamada, üstyapının bir kategorisi olarak ele almakla, bu kategoride ideal komünizme ulaşmak isteyen insanları engelleyen bir etmeni görmekle, son olarak da büyük sosyalist sanayide insanların bilincini kolektivizme ve sosyalizme göre değiştirebilecek bir etmen görmekle, teknik kültürün “ABC-kitabını” görememiştir. O, haklı olarak, küçük meta üretiminin o güne dek süren küçük-burjuva tutuculuğu, bireyciliği ile savaştı. Ama bu dönemin diğer pedagogları gibi o da mobilya, demircilik ve elektroteknik araçlarla yapılan elişinde politeknik eğitimin, tıpkı dil bilgisinin genel eğitimin temeli olması gibi, “dil bilgisi” olduğunu ve bunların teknik kültürü oluşturduklarını görememiştir. Lunaçarski’nin, elişini ve basit araçlarla yapılan işin öğretim yöntemlerini, komünist ve sosyalist sanayileşmeye yabancı kategoriler olarak atması; bu kategoriyi, çocukta oluşan kolektivizmin anlamını yok ettiği, çocuğun bireyciliğini özendiren bir etmen olduğu gerekçesi ile reddetmesi, politeknik eğitimin kuramsal temelleri ve onun örgütlenmesine ilişkin olarak ortaya koyduğu çözümlemelerine, yıllar boyunca yük olmuştur.¹⁶

¹⁶ Burada ele alınan dönem için Alman okurlara Oskar Anweiler’in şu yapıtı salık verilebilir: *Gesichte der Schule und Pädagogik in Russland, vom Ende des Zaren Reiches bis zum Beginn der Stalin-Ara*, Berlin 1964. Oskar Anweiler’in makale ve çalışmalarından derlenen başka bir yapıtı da 1969’da yayınlandı: *Die Sowjetpädagogik in der Welt von Heute*, Quelle und Meyer, Heidelberg.

DERS VE ÜRETİM SÜREÇLERİNİN "İÇ MANTIĞI"

ETKİLİ EYLEMİN ÖNKOŞULLARI OLARAK SOYUTLAMA,
SİSTEMLEŞTİRME VE MANTIKSAL SIRA

Yalnız okuldaki ders değil, aynı zamanda da bilimsel araştırma bile, anlaşılır nedenlerden ötürü, yaşamdan soyutlanır. Birinci durumda genel eğitim derslerine özgü bir yöntem geliştirmesi nedeniyle, buna karşın diğer durumda ise tek tek bilimlerin kendilerine özgü bir yöntem bilgisi ortaya koymakla kişi, yaşamın göreceli bir biçimde soyutlanmasından kaçınmaz. Öte yandan gerek ders, gerek araştırma, halihazırın güncel ve somut sorunlarını da gözönünde bulundurmak zorundadır. Bu durumda toplumsal, teknik ve ekonomik yaşamın somut, yeni ve güncel sorunlarına ve o güne dek bilinmeyen doğa olgularına dayanmakla birinci durumda ders içeriklerini ve ders yöntemlerini;

buna karşın ikinci durumda da araştırmaların içeriğini ve tek tek bilimlerin yöntem bilgisini doğrulamak sözkonusudur. Hümanist bilimler sorununda tarihselciliğin abartılmasının (kuşkusuz yalnızca tarih gözönüne alındığında) ya da 50 ve 100 yıl önce bilinen pedagojik sorunları “keşfetmenin” (tarihselcilik için özgül bir olgudur) nedeni, yeni gerçekliğe yönelen bazı bilimlerin toplumsal, doğasal ve teknik yaşamın güncel, bugüne değin araştırılmamış, henüz betimlenmemiş ve çözümlenmemiş olguları ile yüzyüze gelmemeleridir.

İlk meskenler, ilk oteller, ilk yel ve su değirmenleri, ilk arabalar, yollar ve köprüler, ne sosyolojiyi, ne praksolejiyi ve ne de genel öğretim bilgisini tanımış insanlar tarafından planlanmış ve inşa edilmişlerdir. Kendilerine giysi diktiklerinde; kendileri ve başkaları için yemek hazırladıklarında; formel mantık ve psiko-fizyoloji bilmemelerine karşın, mantıksal olarak birbirlerine bağlı ve pratik olarak da etkili girişimlerde bulunmuşlardır. Bir nehri geçmek, yabani hayvanları avlamak, su yolu yapmak, hayvan ve bitkilere bakmak gibi etkinlikler, insanların mensup oldukları toplulukların ve aile bireylerinin yaşamda kalmaları için mantıksal olarak düzenlenmiş bir dizi girişimlerde bulunmayı zorunlu kılıyordu. Bugüne değin niteliksiz işçi ve çiftçi, cğer bir *sonuca* ve *ürüne* ulaşmak isteniyorsa, her türlü etkinliğin, somut sürecin iç mantığına uygun bir biçimde ve somut süreç açısından yönetilmesi, düzenlenmesi, basamak basamak üstesinden gelinmesi gerektiğini bilir.

Bilim-öncesi verimli pratik alanından ders alanına geçtiğimizde her öğretimin, eğitimin çağdaşlığını ve esaslılığını bir kıyıya itersek, aritmetik ve dil bilgisi, fizik, yabancı dil öğretiminin *sistematiik bir yöntemi, zorlukları basamak basamak yükseltmeyi, mantıksal bir sıra izlemeyi* önkoşul olarak gerekli kıldığını saptarız. Bunu, uygulama

içinde bulunan öğretmen baştan beri bilmektedir. Formel mantık ve genel öğretim bilgisi, ders sürecinde her dersin iç mantığına uygun olarak adım adım ilerlemenin sözkonusu olduğu bilincini güçlendirmişlerdir. Önde gelen uygulayıcıların deneyimleri, çeşitli ders alanlarında yapılan yöntemsel çalışmalar, planlılık ve zorlukları basamak basamak artırma sayesinde, yani dersin iç mantığı sayesinde eğitimin esaslılığını güvence altına almayı sağlayan dersin ilke, yöntem ve araçlarını saptamakta genel öğretim bilgisine yardım etmiştir.

Üretim sürecinin iç mantığı, çoktan beri bilinmektedir, yani insan, bir *homo faber** olarak etkinlikte bulunduğundan beri. Ders sürecinin iç mantığı da çoktan beri bilinmektedir, yani *homo sapien*** ve *homo ludens**** olarak insanın, başka bir insana belli bir bilgi ve beceri aktardığından; bir insanın, diğer bir insana bir şeyler öğrettiğinden beri bilinmektedir. Bununla birlikte bir kurumun koşulları altında üretim sürecinin *yanında* ders sürecinin ortaya çıkması, durumu değiştirdi. Okul yaşamının bütünlüğünde *bir-birine* yabancı ve tamamen başka türden olan süreçlerin bağlantısı, yapısal olarak ele alınan bir eğitim düzeninde bunların birbirlerine bağlanması ve düzenlenmeleri, eğitim kuramcılarının önüne bir dizi yeni ve esaslı sorunlar çıkardı. Bu sorunlarla, bugüne değin gelen genel öğretim bilgisi ya hiç ilgilenmemiş ya da, meslek okulunda olduğu gibi, genel eğitim okulunda da şimdiye değin yeterli hiçbir kuramsal ve pratik yanıt verilememiştir. İşte ders sürecinin iç mantığını üretim sürecinin iç mantığı ile birleştirme, bizim temel sorunumuzu oluşturmaktadır.

Soyutlama, ki biz buna *ders sürecinin "iç mantığı"* diyoruz, *önemlilik* tarafından belirlenmektedir. Örneğin arit-

* *Homo faber*: Alet yapan bir varlık olarak insan. —ç.

** *Homo sapiens*: Düşünen bir varlık olarak insan. —ç.

*** *Homo ludens*: Oyun oynayan bir varlık olarak insan. —ç.

metik, yazı, fizik ya da yabancı dil derslerindeki sürecin iç mantığı gibi. Bu türlü belirlemelere karşı dikkatli ve itiraz edilemeyecek bir biçimde hareket etmek için bilimsel dilin temel doğruluğundan yana olmak yeterlidir. Bununla birlikte bugüne değin ne bilgi kuramında, ne de eğitim kuramında “iç mantık” kavramına raslayabildik. Bu kavram da tıpkı artı-değer, özeleştir, sınıf savaşımları, kibernetik gibi kavramlara benzemektedir. Bu kavramlar, pratikte, toplumsal yaşamda, bilimde ortaya çıkan bir ad, betimleme, bir özellik ve bir çözümleme bulmak zorunda olan belli bir olgu, görünüm ya da süreçlere tekabül eden şeyler olarak belli koşullar altında ortaya çıktılar ve çıkmak zorundaydılar da.

“İç mantık” kavramı, pedagoji ve genel öğretim bilgisi ders kitaplarında boşu boşuna aradığımız bir kısaltmadır. Bu yüzden “iç mantık”tan ne anlaşıldığını açıklamamız gerekmektedir. Bu kavrama, tanıdığımız inceleme, ders kitapları ve monografilerde de raslamıyoruz. Bu durum, gerek eğitim tarihçilerinin, gerek genel ve politenik eğitim kuramcılarının genel eğitim veren branşlardaki ders süreci ile üretim süreci arasındaki karşıtlıkları görmemeleri ve bu karşıtlıkları ortadan kaldırmak için de genel öğretim bilgisi açısından ve psikolojik olarak temellendirilmiş yollar aramamaları sonucunda doğmuştur. Bu terimi biz, ilk kez 1960’tan beri tanımaktayız.

ÜRETİM SÜRECİNİN İÇ MANTIĞININ ÖNEMLİ ÖĞELERİ

Üretim sürecinin iç mantığından söz etmekle, biz, mekâna bağlı iş süreçlerini dile getiriyoruz. Başka bir anlamla, işyerinin türünü, sayısını ve uzaklığını; somut bir sanayi girişimindeki hammaddenin sağlanmasını, yarı-mamul madde taşımacılığının türü ve çağdaşlık derecesini anlıyoruz. Başka bir sözle, birlikte çalışma, mekâna bağlı

iş süreçleri, kuşkusuz, hareketli şerit sistemi vb. gibi önemli nesnel etmenler tarafından da belirlenmektedir.

İş süreci üzerinde etkili olan diğer bir etmen de *zamandır*. Çünkü üretimin türü, sayısı ve niteliği, mekândan daha aşağı olmayacak derecede, zamana da bağlıdır. Zaman kavramına ise şu gibi durumlar bağlıdır: Çalışan insanın doğal ritmi; makinenin, aracın, mekanizmanın ritmi; üretim sürecinin mekanikleştirilmesi nedeniyle işçinin zorlandığı ritm. Son olarak da zaman kavramına iş-günü ve iş-haftası da girer. Bunlar da, kuşkusuz, aynı biçimde makinenin üretim sürecini belirler.

Son olarak üretim sürecinin iç mantığı açısından iş sürecinin mekân ve zamandaki düzenini, sonuçlarını, örgütlenmesini belirleyen en önemli etmen de şudur: kullanım maddesi, ilgili kullanım maddesinden üretilen hammadde. İnsan çalışmasının ürünü (ürün, kullanım maddesi), en son aşamada, üretim sürecinin tüm yapısını; kısmî çalışmanın, öğelerin ve bütünlüğün yürütülmesine ilişkin örgütlemeyi, düzeni, mantığı belirler. Bu, aynı zamanda, materyallerin seçimini; bu materyallerin biçimlendirilmesi yöntemlerini, üretim sürecinin türünü ve mekanikleştirme, otomasyon ve teknoloji derecesini de belirler.

DERS SÜRECİNİN İÇ MANTIĞININ ÖNEMLİ ÖĞELERİ

Ders sürecinin iç mantığından sözettiğimizde ise belli branşlarda kavram ve tasavvurların, mantıksal olarak sistemleştirilmiş yapısını anlamaktayız. Daha açıkçası, eğitim ve gelişim psikolojisinin, genel öğretim bilgisinin istemlerini gözönüne alan ders kitaplarını ve öğretim programlarını anlıyoruz. Biz, tek tek dersin *sistematik* içerik yapısını, buna paralel olarak da öğrenme işinin sistematik akışını kastediyoruz. Burada tek tek kavramlar ve genel öğretim bilgisine ait materyallerin kısımları arasında mantıksal ve psikolojik bağlantı sözkonusudur. Burada, başka

anlatımla, kendi içinde bir bütün oluşturan kavram ve tasavvurların mantıklar olarak düzenlenmiş bir dizisi söz-konusudur. Bu nokta, bilgi sürecinin, dolayısıyla öğrenme sürecinin anlayış ve beceri gibi öğelerini belirlemektedir.

Burada önemli olan şey, kuşkusuz, *zaman* öğesidir. Bununla birlikte üretim sürecinde kullanım malzemesinin sayısını ve ürünün niteliğini belirleyen zaman öğesinin tersine ders sürecindeki tempo, öğrencinin kavram ve tasavvur zenginliğine, diline, düşünmesine ve yaşına bağlıdır. Çünkü burada, son aşamada, maddî bir kullanım malzemesi değil, tersine bir tasavvur, yeni bir ilke, yeni bir kavram, yeni bir kural ya da yasa, böylece de öğrencinin bilgisinin yükseltilmesi, onun *zihinsel güçlerinin artırılması* söz-konusudur.

Öğretim ve öğrenme sürecinde önemli olan şey, en son aşamada, zorlukları basamak basamak yükseltme ve mantıksal sıra ilkesinin kullanılmasıdır. Bu ilkeye uyma, yalnız öğrencilerin bilgilerinin temellendirilmiş bir bilgi olup olmadığını, bu bilginin zihinsel güçlerin geliştirilmesine yönelip yönelmediğini değil, aynı zamanda da toplumsal ve doğasal evreni bilme sürecinin, iyimserliğe, kendi kendine güvenmeye, olurlamaya ya da tersine kötümserliğe, çekingenliğe, zorlamaya, yabancılaşmaya ve düş kırıklığına götürüp götürmediğini de belirler. Doğada ve toplumda yaşamın yeni bilinen olayları, konuları, olguları; yeni ilkelere, kural ve yasalar; bunlarla bağlantılı olarak da anlama, karşılaştırma, tasavvur etme, çözümleme gibi etkinlikler, kavramlarda, beceri ve alışkanlıklarda, ilgi ve tutumlarda, yaşantı ve deneyimlerde oluşan daha önceden düzenlenmiş, temellendirilmiş ve üstesinden gelinmiş bir depoya dayanmak zorundadır. İşte okulda ders sürecinin iç mantığından sözettiğimizde, bunu gözönüne almaktayız.

“Yaşam”ı gözönüne alarak, okulun yaşama en yüksek derecede yaklaştırılması görüş açısını tutarlı bir biçimde savunsak bile, kesirleri, çarpım cetvelinden önce; yüzde-leri, kesirlerden önce; karenin alanını, dört işlemde önce öğretemeyiz. Okulun yaşama yaklaştırılması ilkesinin tutarlı bir yandaşı ve savunucusu olsak bile, öğrenciler, daha önce dört işlemi, kare-kök almayı öğrenmemişlerse, logaritma ile işe başlayamayız. Burada onsuz olunamaz *plan ilkesi* sözkonusudur. Her türlü güncelleştirme ve her türlü “yaşama ait şeyler”, yerlerini bu ilkeye bırakmak zorundadırlar.

Dahası var. Bu ilke, görünüşte yaşamdan çok az soyutlanmış, örneğin elektroteknik, hastabakıcılık, makine bilgisi, terzilik ya da marangozluk gibi dersler için de geçerlidir. Tek tek bilimlerde artan uzmanlaşma, bunun sonucunda da yeni bilgi dallarının zamandaş olarak ortaya çıkmalarındaki sürekli soyutlama süreci, deneysel, bilimsel ve araştırma açısından zorunlu olan daha ileri soyutlamayı gerekli kılmaktadır. Bu, yalnız çekirdek fiziği, biyo-kimya ve roketler yapma alanındaki deneylerle sınırlı değildir. Göz doktoru, hastasını bilimsel ve iyileştirme temelleri açısından “genel olarak” ele almaz, tersine onun gözünü, bilmesine karşın, gözün —psikolojik ve fizyolojik açıdan— insan organizmasının bütünlüğünden soyutlanmış bir organı temsil etmesi açısından inceler. Aynı şey, hasta bir dişin, ki dişi bu ya çeker ya da dolgu yapar, soyutlanması konusu içinde de geçerlidir. Doktor, tüm insanı değil, tersine *soyutlanmış* bir kası, bir burnu, bir kulağı, bir dişi ele alır. Bilimsel ve iyileştirme yolları açısından kalb ilede aynı biçimde ilgileniriz.

Olguların bütünlüğü, bunların birbirine olan bağlantısı, genelliği, bağımlılığı ve nesnelerin yapısal özelliği, olay-

lar, organlar ve araçlar, hem ders sürecinde, hem de araştırma sürecinde; hem deney sürecinde, hem de pratik eylem sürecinde gözlenmelidir. Bununla birlikte bilgi edinme amacı için soyutluyoruz ve lokalleştiriyoruz (hem bilgiyi, hem de öğrenciyi kastediyoruz), yoksa bilim adamı olarak bunları, araştıramayacak, öğrenci olarak da bir şey öğrenmeyecektik. İşte özellikle bu nedenden ötürü, bilgi sürecini olanaklı kılan *yapma* koşullar yaratıyoruz. Çünkü deney, ancak bu türlü koşullar altında arızasız olarak yapılabilir. Bu, deneyin okul laboratuvarındaki gözden geçirilmesi ve bilgilerin, çalışma varsayımlarının doğrulanması için de geçerlidir. Bundan sonra geriye, incelenen olgunun ya da olayın bütünle olan bağlantılarını (toplumsal yaşamda, doğasal yaşamda) yeni baştan ele almak zorunluluğu kalmaktadır. İşte bu yüzden pratik, doğa bilim ve teknik, toplumsal yaşam alanındaki bilimsel *önceden görmenin* değeri ve kullanılabilirliği üzerine en yüksek yargıç durumdadır. Bu yüzden sentez ve uygulama, okulda toplum bilimleri ve hümanist dersler alanında öğrenme ve araştırma olanak ve sınırlarını pekiştirmektedirler. Çünkü yaşam, onlara bir görkemlilik vermektedir. Uygulama, bizim tezlerimizin en yüksek mihenk taşıdır; genel öğretim bilgisi ise, tüm kapsamında, bunların çeşitli bağılıklarını göstermektedir. Geçmişte bilim adamı, *salt* bilimi, *salt* bilgiyi aramak ve yeni olaylardan kaçmakla, hakikatin aranmasında en büyük yargıç olan pratiği yadsımıştır. Oysa gerçek yol, birleştirme, sentez ve pratiktir.

Teknik devrimin son aşamasının etkisi altında çağdaş bilim, kendi soyutluğunu doğurmuştur. Bu, yalnız fizik ve kimya için değil, aynı zamanda matematik ve lojistik, hatta sosyoloji (özellikle de iş sosyolojisi), psikoloji (özellikle psiko-fizyoloji), ekonomi-politik ve filolojinin bazı dalları için de sözkonusudur. Bu bilimler, tamamen yeni teknik, ekonomik ve toplumsal sorunlarla karşı karşıya kal-

mışlardır. Kendilerini güçlendirmek, ilerletmek, tutumlarını temellendirmek ve çağdaşlaştırmak için sözü edilen bilimin temsilcileri, yeni çalışma yöntemlerine, birlikte çalışmanın temel ilkelerine, yaşama, uygulamaya, yeni olgulara, yeni ödevlere ve bugüne dek çözümlenmemiş zorluklara yöneldiler.

Toplumsal yaşamda, doğa ve teknikte herkesin göremediği bir düzen, sıra ve hiyerarşi, uygulanmış bir plan ve gerçekleştirilmiş bir zorlukları basamak basamak yükseltme ilkesi vardır. Özellikle üretimde, teknolojik süreçlerin iç mantığı, üretim sürecinin dizisi ilkeleri, birer genel ilke olarak ortaya çıkmaktadır. Burada ister kimyasal bir kombinat, ister lastik sanayii fabrikası, kamyon fabrikası ve ister erkek elbisesi atelyesi söz konusu olsun, üretimde plan ve mantıksal sıra ilkesi biran olsun bile gözden ırak tutulamaz. Ders süreci ile üretim süreci arasındaki ayrılık, plan ve mantıksal sıra ilkesinin ders sürecinin temel ilkesi olduğu, bunun üretim sürecinde hiçbir rolü olmadığı ya da böyle bir ilkenin bulunmadığına geri götürülemez. Bu ayrılık, ders sürecinde öğrencinin yaşına, onun ruhsal gelişmesine, okuldaki sınıfa, her dersin kavramsal karmaşıklığı ve mantıksal düzeyine, dersin belli yapısı içindeki tek tek ders konularının kavramsal açıklama ve içeriğine, derslerin alt-alta bir etmen oluşturdıklarına; ikinci durumda ise üretim sürecine, teknolojik sürece, yani fabrikadaki çalışma yerlerinin sırası ve düzenine, mekanizmaların düzeni ve yapısına, kombinadaki makinelere, materyale ve onun biçimlendirilmesine, üretimin özelliklerine geri götürülebilir. Bu ikinci yapı, bu yüzden, öğrencinin kavrama yeteneğine, olgu ve tasavvurların zenginlik ve niteliğine, çağrışım yeteneğine, kendi düşüncelerini yazılı ya da sözlü olarak dile getirmesine; bunun sonucu olarak da eğitim ve öğretimin amaçlarına bağlı değildir. Tersine, işletmeler arasındaki işbirliği, taşıma, iletme, hammadde ve onun ni-

celiği, yarı-mamul madde ve onun niteliği, işlenmiş madde, makinelerin türü, işletmedeki aşamalar, montaj, teknolojinin denetimi, işletme içindeki iletme gibi etmenlere bağlıdır.

Bilimsel araştırma alanında durum başkadır. Karl Marx, bunun bilincinde idi. *Kapital*'in birinci cildi, metanın, değerın özü ve değerın büyüklüğünün tahlili ile başlamak-tadır. Marx, bu bölümün anlaşılmasının çok zor olduğunun ve okurun büyük bir çaba göstermesi gerektiğinin bilincinde idi. Bununla birlikte, üretim ve değişim ilkelerini tanımanın iç mantığı, özellikle de 19. yüzyıl kapitalist üretiminde etkili olan yasa ve eğilimlerin tek tek aşamaları ve yapısı açısından, böylece bilimsel nedenlerden ötürü, metanın tahlili ile ilgili araştırmalarına metanın iki etmeni ile başlayamamıştır: kullanım-değeri ve değer. Çünkü bu monografik bilimsel araştırmada plan ve mantıksal düzen ilkesini gerekli kılıyordu.

OKULUN GENEL ÖĞRETİM BİLGİSİ SİSTEMİNDE SÜREÇ, OLGU VE OLAYLARIN SOYUTLANMASI

Ders sürecinde olaylar, olgular, süreçler, ilkeler ve yasalar, *soyutlanmış* bir biçimde ortaya çıkarlar. Zaten böyle olması da gerekir. Çünkü olayları, olguları; toplumsal, doğasal ve teknik süreçleri tanımanın başka bir yolu yoktur ve olmayacaktır da. Her doğa yasasını, çeşitliliğin özel bir sınırlandırılması olarak dile getiren kibernetiğin görüş açısını, bu anlamda ele almak gerekir. Pedagog da kibernetiğin ilkesini, ders kuramı için tamamen doğru bir ilke olarak kabul etmektedir, yani "sınırlandırma olmadan evren, bir kaos olurdu". (Ashby.) Eğitim kuramcısı şunu söyleyecektir: Soyutlama olmadan okul, bir kaosa ve eğitim düzeyinin düşmesine götürür. Elemanter süreçleri *soyutlamadan*, büyük bir bütünlüğün kısımlarını düzenlemeden bilgi elde etmek olanaksızdır. Bugün geçici olarak soyutlanmış

şey, karmaşık bir özellikte olup soyut ve uzaktır: aynı zamanda da büyük bir dikkati ve bilinci gerekli kılmaktadır. Zamanla bu şey, soyutlama ve sınırlandırma, alıştırma, yineleme, taklit ve çağrışım aracılığıyla, basit, somut ve yakın olacaktır. Bu nedenden ötürü de gittikçe azalan bir dikkat ve bilinç isteyecektir. Soyutlama sayesinde ders sürecinde yeni olguları, tasavvurları, olayları, süreç ve kavramları sürekli olarak billurlaştırma olanağı; bunları daha önce kazanılmış soyut ve sınırlandırılmış kavramlara, tasavvurlara; onların bağlılığı ve çağrışımını da, gene soyut bir biçimde, daha önce kazanılan bilgilere dayandırma olanağı doğar. Her ders, basamak basamak daima kavramların ve anlamların karmaşık bir kompleksini, daha önce kazanılmış ve üstesinden gelinmiş bilgiye dayanan karmaşık ilke ve kural basamaklarını birlikte getirir. İşte yeni kavram ve anlam türleri bu biçimde ortaya çıkar. Bununla birlikte bunlar, en sonunda, göreceli bir bütünlüktür. Bunlar da, son aşamada, herhangi bir biçimde soyutlanmış ve sınırlandırılmış karmaşık anlam ve kavramlardan oluşmaktadır. Bunların başka türlü bilinmelerine de olanak yoktur. Öğrenme ve bilgi süreci, bütünlüklerdeki öğelerin yeniden sürekli olarak biçimlendirilmesi, karşılıklı ilişkilerin yeniden biçimlendirilmesi sürecidir. Bu temel üzerinde yeni kavramlar, yeni ilkeler ve yeni bütünlükler yaratılır. Burada soyutlamanın derecesi, öğrencinin zihinsel gelişmesinin derecesine bağlıdır.

DOĞADA, TEKNİKTE VE TOPLUMSAL YAŞAMDA SÜREÇLERİN, OLGU VE OLAYLARIN KARMAŞIKLIĞI

Doğa ve teknik, ne psikolojiye, ne de genel öğretim ve yöntem bilgisine dayanır. Olaylar, olgular ve süreçler, öğretim ve öğrenme sırasında zorunlu olarak *soyutlanmış* bir biçimde ortaya çıkarlarken, doğa ve teknikte karmaşık düzenlenmiş, çok yönlü ve çok biçimli olarak ortaya çıkmak-

tadır. Bunlar, matematik bir teorem ya da yalnızca fizik ve kimyada soyutlanmış bir yasa ile açıklanamaz. Örneğin denizdeki gemiciliğin sorunları, yalnızca Arşimet yasası ile açıklanamaz. Bir bisikleti ya da otomobili onarmak için, bir denizaltı modeli yapmak için, bir jet uçağı yapmak için fiziğin soyutlanmış yasalarına dayanmak yetmez. Tam tersine, burada aynı zamanda matematiğin *çeşitli alanlarına*, fiziğin, kimyanın ve tekniğin çeşitli yasalarına dayanmak gerekir. Newton'un soyut olarak ortaya konmuş olan üçüncü yasası ile yapma bir uydunun hareketleri açıklanamaz. Çünkü burada taşıyıcı roketin, onun motorlarının, çağdaş yönlendirme türlerinin tüm karmaşıklığı sözkonusudur. Bir kamyon motorunun işleyişini anlamak için kimya ve fiziğin soyut bir yasası yeterli değildir. Bir kamyonun çalışmasının matematiksel, fiziksel, kimyasal temelleri, karmaşık olarak ortaya çıkmaktadır. Bunlar, soyutlanmış okul öğretim programlarında ve fizik, kimya, biyoloji, matematik ders kitaplarında öğretildikleri gibi ortaya çıkmazlar. Bu durumda öğrenci, bu yüzden, mekaniği, elektriği, ısıyı, kimyayı, karışımı, kalorimetreyi ve ısı dengesini aynı zamanda öğrenmek zorundadır.

KARMAŞIK OLARAK MI ÖĞRENİYORUZ?

Genel öğretim bilgisine ilişkin hiçlikçiliğin, "Proje" yönteminde, "çocuktan hareket etme" pedagojisinde, işokulunda ve birlikli üretim okulunda mahkûm edilmesi, ideolojik değil, bilgi-kuramsal ve genel öğretim bilgisine ait kanıtlara dayanmaktadır. Bu yüzden bu yöntemler, olayları, öğeleri, olguları, öğelerin ayrımlarını soyutlamak; süreçlerin çıkış noktasını aramak, bir bütünlüğün ya da sistemin öğelerinin ortak bağılıklarını formüle etmek için psikolojik olarak temellendirilmiş zorunluluğu, gündemlerine almamışlardır. Bunu ihmal ettikleri için bu yöntemler (ideolojik kaynaklarından bağımsız olarak) ders ve öğrenme

süreçlerinin düzeyinin düşmesine yol açmışlardır. Buna karşın, genel öğretim bilgisine bağlı olan hiçlikçilik, yalnızca *birlikli* ilkeleri ve *karmaşık* yapıları gözönüne almaktadır. Toplumsal olgu ve görünümünün, doğa bilimsel süreç ve yasaların, teknolojik süreç ve kuralların sürekli olarak dirik bir biçimde bütünleşmiş, çok biçimli bir türde, zaman ve mekanda uyumlu olarak ortaya çıktıkları görüşü, doğrudur. Ama uygulamadaki yöntemsel ve genel öğretim bilgisine bağlı sonuçları, yanlış ve aldatıcı olarak ortaya çıkmaktadır. Bu durumda kuramcılar, kendi hatalarını belirlemenin ve onları çözümlemenin farkına varamazlar. Çünkü karmaşık bilim dalları olmasına karşın, insan, ne karmaşık bir biçimde öğrenebilir, ne de öğretebilir. Buna karşın tek tek, *soyutlanmış* olay ve olguları öğretir ve öğrenirsek, temel toplumsal süreçleri, olayları, olguları ve doğa yasalarını bilebilir ve açıklayabiliriz. Bunlar doğa ve teknikte, ilke olarak, dirik bir biçimde, yani hareket içinde ortaya çıkmaktadırlar. Buna karşın, insan, bunları genel öğretim bilgisi açısından yalnız soyutlamamalı, aynı zamanda da göreceli durağan bir biçimde ve göreceli bir *hareketsizlik* içinde ortaya koymalıdır. Çünkü hem bildirişim kuramı için, hem de ders kuramı için *ortak* bir ilke geçerlidir. Bu ilke işe “kullanılmaya hazır olan verilerden çıkarılabilen bilgi, en yüksek noktasına erişir.” (Ashby.) Bu gözönüne alındığında, soyutlanmış, durağan olarak ele alınan, sıraya ve zorlukları basamak basamak yükseltmeye uygun olarak ortaya konan bir dersler sistemi mutlak olarak zorunlu olmaktadır. Genelde soyutlama, göreceli bir özelliğe sahiptir; bu yalnız zaman-mekan anlamında değil, aynı zamanda da genel öğretim bilgisi anlamında da ele alınmaktadır.

İşte size *elemanter geometriden* bir örnek: Bir karenin çevresini ve alanını hesaplamak belli bir zaman süresi boyunca soyutlama yapılmasını gerektirir. Aynı şey, bir

üçgenin alanının ve çevresinin hesaplanması ya da çarpım cetvelinin mekânsal-zamansal soyutlanması için de geçerlidir. Bir küpün ya da prizmanın alanını hesaplama ile karşı karşıya geldiğimizde, çarpım cetveli dersi ya da basit bölme ile; kare, dikdörtgen ve üçgenin alanı ve çevresi ile ilişkili daha önce soyutlanmış genel öğretim bilgisi ile ilişkili sorunları soyutlamanın geçici giysisinde “gedik açtığı”; bunların, prizma ve küpün ya da karenin çevresi ile ilgili soru ve problemleri çözmede kendi içlerinde kapalı, zorunlu bir öge ve temel bir *basamak* olmaktan çıktıkları ortaya çıkmaktadır. Piramidin hesaplanmasında, yalnız kare, küp ve üçgenin alan ve çevresi ile ilgili bilgi değil, aynı zamanda, burada yamuğun alan ve çevresini hesaplama becerisinin de zorunlu olduğu görülür. Yamuğun alan ve çevresi ile ilgili soru ve problemler, bir zamanlar kendi içinde kapalı bir konu olarak ele alınıyordu. Ama piramidin çevre ve alanı ile bağlantılı olan soru ve problemler karşısında yamuk, bugüne değin süren soyutlanmışlığını “aştı” ve “kırdı”. Böylece de kare, küp ve üçgen-den sonra gelen sıraya yerleşti. Bu yüzden bu, duruk değil, tersine, öğrencilerin bilgilerine uygun, dirik bir soyutlamadır. Bu, daima göreceli ve iğreti bir soyutlamadır; aynı zamanda da karmaşık olayları tanımak için bir *hazırlık* ve *basamaktır*. Bu olayların, elemanter süreçlerin çözümlenmesi yapılmadan, son olarak da *soyutlanmış aşamaları* kavramadan hiçbir ders süreci olanaklı değildir.

Biyolojiden başka bir örnek. Biyoloji yöntemcileri, şöyle diyeceklerdir: “Biyosönozu* oluşturan (bunlar arasında mikro-organizmalar da dahil) organizmalar arasındaki bağlantıyı anlamak için bu organizmalar ve biyotoplar** hakkında tüm yönlü bilgi sahibi olmak gerekir. Ama örneğin

* Biyosönoz: belirli bir biyotopta birarada yaşayan hayvan ve bitki topluluğu. —ç.

** Biyotop: canlının yaşadığı yer; çevre. —ç.

çayırın, ormanın ya da sarnıcın yaşamını tanımak isteyen, ama bugüne değin bitki ve hayvanlar hakkında bilgisi olmayan öğrenci, bunları nereden bulabilecektir? *Sistematik* bir çalışma sürecinde bazı bitki ve hayvan organizmalarını biraz esaslı bir biçimde tanımadan, bunların yapılarını ve biyosönolojik faaliyetleri üzerine *elemanter* bilgi sahibi olmadan öğretim programının anlaşılması olanaksızdır. Ama biyoloji dersini verbalize etmek için fırsatlar, bunu eskisinden daha fazla sunmaktadır. Sonyaz ve ilkyaz gezilerinden sonra, öğretmen, sınıfta ve laboratuvarında ne yapmaktadır? Bunun yanıtı, öğretmenin ilkyazda öğrencilerin dikkatini yeniden yoğunlaştırmak için daha önce öğrenilen biyosönosların parçalarını onlara tanıtmak olacaktır; ama esaslı bir biçimde, ama bir bütün olarak değil. Bununla birlikte hangi parçaları, hangi sıra ve düzene göre? Öğrencilerin çoğu, organizmaların derin özünü kavrayacak güçte değilse, öğretmen, bu organizmaları dersin bir anahtarı olarak ele almak suretiyle, tanışılmış olan organizmaların birbirlerine olan bağlantıları ("akrabalık-ları" değil) nasıl gösterecektir? Benzer bir biçimde önerilen denemeler, Amerika'da, 1918-1932 yıllarında Sovyet okulunda gerçekleştirildi; ama sonuç elde edilemedi."¹

Dil bilgisi dersi sürecinde —üçüncü bir örnek vermek için— benzer bir yol izliyoruz. Dilin ve düşüncenin sürekli olarak bir yapı oluşturdıklarının bilincinde olmakla dil-bilgisini, karmaşık ve yapısal olarak öğretemeyiz. Çünkü burada zamansal-mekânsal ve genel öğretim bilgisi açısından soyutlama yapmak zorunludur. Adları daha önce soyutlanmış çekimi, bunu izleyen adılların soyutlanmış çekimine bir basamak oldu. Ad ve adılların çekimindeki soyutlama sürecinde kazanılan bilgi, sıfat çekiminde yeni öğeler orta-

¹ Prof. Dr. Wodzimiers Michajlow, Polonya Bilimler Akademisi üyesi. *Uwagi o projekcie programu biologii* ("Biyoloji Öğretim Programı Taslağı Üzerine Düşünceler") içinde: "Glos Nauczycielski" ("Öğretmenin Sesi"), n° 26, 1961.

ya çıkarmak için bir basamak olmaktadır.

Biyokimya, tarım biyolojisi, fiziko-kimya ya da tarım tekniği gibi karmaşık bilgi dallarının ortaya çıkması ile birlikte bu bilimlerin matematikleştirilmesi, durumu değiştirmemektedir. Bu karmaşık ders dallarını öğretmeye başlar başlamaz, burada, artık *karmaşık ders* değil, *planlılık* ve zorlukları basamak basamak yükseltmek ilkesi geçerlidir. Çünkü böyle olmadığı takdirde, karmaşık bilim dallarının üstesinden gelmek ve onların bilgilerini elde etmek, genel öğretim bilgisi açısından bir hokkabazlık olur.

Yapma, ama zorunlu soyutlama ve duruk bir biçimde ele alma girişiminden kurtulma, bu yüzden, genel eğitim veren branşlardaki derslerde sınıf dersi düzeninin ya da laboratuvarında grupla çalışma sisteminin tahrip edilmesi değildir. Gene bu, zorlukları basamak basamak yükseltme ilkesinin, bu yüzden de Dewey, Paul Oestreich ya da Blonski ve Pinkevic'in istedikleri gibi, öğretim planlarını biçimlendiren sistemlerin tahrip edilmesi de değildir. Öğretim programı, en azından üç genel öğretim bilgisi ilkesine dayanır: Zorlukları basamak basamak yükseltmek, planlılık ve yaşama yakın olma. Yapmacılığı tarafsızlaştıran ve zorunlu soyutlamayı aşan etmen, kazanılan bilginin daha önce doğasal, toplumsal, doğa bilimsel ve teknik kaynağı ile *karşılıklı bağlantıdır* (sentez.) Karşılıklı bağlantı ilkesi (sentez), bu nedenden ötürü, bilgilerin, kaşıflerin, araştırmacıların, genel öğretim bilgisi ile uğraşanların, öğretmenlerin (bilimsel ya da genel öğretim bilgisi) sistem açısından daha önce yapma bir biçimde soyutladıkları, bilimsel ve okulsal amaçlar için düzenledikleri, öğretim planında ve ders kitaplarında ortaya koydukları kavramların, yasaların ve ilkelerin doğal kaynağa doğru dirikleşmesini, çağrışımların harekete geçmesini sağlar. Böylece matematik-doğa bilimsel ders dalının (fizik, kimya, biyoloji, matematik, coğrafya) politeknik dersler dalı (marangozluk, tahta

teknolojisi, demircilik ve maden teknolojisi, elektroteknik, makine bilgisi, tarım tekniği) ile karşılıklı bağlantısı, lokalleştirme ve soyutlamanın geri döndürülemez zorunluluğunun bir sonucu olan yapmacılığa bir son hazırlamaktadır. Bu ilişki, üretimin doğa bilimsel tüm zenginliğini göstermekte ve aynı zamanda öğrenciyi de her iki ders dalına zihinsel ve duygusal olarak daha da yakınlaştırmaktadır. Bu yol- la karşılıklı bağlantı (sentez) ilkesi, öğrenciyi diğer her- hangi bir ders ilkesinden daha fazla olarak sorunları hem pratik, hem de kuramsal açıdan çözümlemeye hazırla- maktadır. Öğretmene, bu ilke, problem çözmenin uydurma alanını değil, gerçek alanını açmaktadır. Bu alan, doğa dünyası ile teknik dünyanın ilişki kurduğu yerde ortaya çıkmaktadır. Doğa ile tekniğin sınırında ya da yalnızca teknikte nesnelleşmiş, insan tarafından yönlendirilen doğa bilgisi ortaya çıkmakta; bu, pratik aracılığı ile denetlen- mektedir. Öte yandan, teknikte, yalnız doğa bilimsel de- ğil, aynı zamanda insanî etmen de nesnelleşmiştir. İşte bu nedenden ötürü burada zihinsel, toplumsal ve insancıl so- runlar ortaya çıkmaktadır. Burada karşılıklı bağlantı önem- li bir ders ilkesi olmaktadır.

BUGÜNE DEĞİN SÜREGELEN EĞİTİM KURAMI
AÇISINDAN KARŞILIKLI BAĞLANTI
(BÜTÜNLÜK) İLKESİ

SORUNUN ÇÖZÜMÜ VE DERS SÜRECİNDE
BECERİLERİN AKTARILMASI

Karşılıklı bağlantı, yalnız genel öğretim bilgisinin bir kategorisi değildir. Olasılığın hesaplanmasında ve istatistikte bunu, matematikçi de kullanmaktadır. Karşılıklı bağlantı, aynı zamanda, meteorolojide, telekominikasyonda ve otomatlarda da ortaya çıkmaktadır. Biyolojide de karşılıklı bağlantı, temel bir kategoridir. Öte yandan kibernetikte de karşılıklı bağlantı ilkesi ile iş görülmektedir.

Burada anılan alanlarda karşılıklı bağlantı, başka başka anlamlara gelmesine ve hiçbir bilimde aynı olmamasına karşın, gene de bunlar arasında ortak bir nokta, ortak bir öz bulunmaktadır: Karşılıklı bağlantıları aramak, ilişkileri saptamak; herhangi yeni bir bütünlükte parçaları

bulup ortaya çıkarmak.

Çağdaş bilimsel-teknik değişmelerin sonucu olarak tekniğin pedagojiye girmesi, karşılıklı bağlantıyı genel bir sorun olarak gündeme getirmektedir. Bununla birlikte sorun, yalnızca bir tanıma indirgenemez. Genel öğretim bilgisinde karşılıklı bağlantının, biyoloji, kimya ve fizik yasalarına indirgenebilen *ek* bir yorum olduğunu kabul etmek, hatta olur. Betimleyici okulun tutumunda direnmek, doğa-bilim derslerinin teknikle olan bağlantısını da yoruma indirgememiş, böylece de yasaların betimlenmesine, teknikteki kullanımları açısından bakmamış oluruz. Ama burada daima genel öğretim bilgisi açısından soyutlanmış durumlarla ilgimiz vardır — doğa bilimsel ve teknikle karmaşık, dırık, çok biçimli, çok tabanlı, karmaşık bir biçimde ortaya çıkan durumlarla. Zaten bu nedenle politeknik ve meslek dersleri dalında şu gibi dersler bulunmaktadır: Elektronik, BMSR-teknigi, teknoloji, makine bilgisi, bilgisayarın öğeleri ve iş örgütlemesi. Temelinde fizik, kimya, biyoloji, aritmetik, formel mantık, geometri ve kibernetiğin bilgilerinin bulunduğu bu dersler, üretimin tüm karmaşık öğelerini, soyut bir biçimde değil, doğrudan doğruya ve kapsamlı olarak açıklarlar. Bu açıdan bakıldığında karşılıklı bağlantı, aynı zamanda politeknik ders dalının kuramsal derslerine ve matematik-doğa bilimsel ders dizisinin genel eğitim veren derslerine de bağlı bulunmaktadır. Bu yüzden bu ilke, öğrenciye teknikte nesnelleşen nesnel doğa bilimsel yasaları, tanımasına ve onları “bulup ortaya çıkarmasına” olanak sağlamaktadır. Zaten Yunancada agagignoskein (αγαγιγνωσκειν), yalnız tanıma anlamına değil, aynı zamanda da okuma anlamına gelmektedir.

Her yerde olduğu gibi burada da amaca uygun ve iyi bir iş sözkonusudur. Kaynak dersi sırasında (pratik alıştırmalarda elle tutma); marangozluk dersinde (pratik alıştırmalarda taşımanın yol açtığı iş hareketleri); demirci-

lik dersinde (örneğin pratik alıştırmalarda elle tutma hareketleri) ya da traktör sürmeyi öğrenmede (örneğin direksiyonu kullanma ve bunu pratiğe aktarma) pratik uğraşların ve araç-gereçlerin seçimi ile, onların mantıksal yapıları aracılığıyla öğretim sürecinde gittikçe büyüyen bir beceriyi elde etmeye çalışmazsak (böylece yoğunlaşan dikkat, gittikçe daralır; yoğunlaşan istek gittikçe gevşer, bilinç en alt düzeye düşer); birdenbire karşılıklı bir bağlantı kurmazsak; bulup ortaya çıkarmaya ve tanımaya başlamazsak, sonunda her türlü öğretim olanağını temelde yoketmiş oluruz. Araç-gereçlerle ve mekanizmalarla uğraşmada becerikliliğin oluşmasını gözönüne almazsak, ders sırasında iş hareketlerinin oluşmasının psiko-fizyolojik mekanizmasını tahrip etmiş oluruz. Böylece de politeknik ve meslek eğitimi sürecinde pratik etkinliklerin (beceri ve bilgiler) önemli hareketsetel öğesini de ortadan kaldırmış oluruz.

Şimdiye kadar karşılıklı bağlantı hakkında söylediğimiz şeyden, *her ne pahasına olursa olsun, her* olasılıkta, *her* derste karşılıklı bağlantıyı ileri sürmek zorunda olduğumuz sonucu çıkmaz. Böyle bir tutum, sorunu çok basite indirgemek olurdu. Karşılıklı bağlantı, tıpkı diğer ders ilkeleri gibi (yaşama yakın olma, mantıksal sıra), sürekli olarak genel öğretim bilgisi açısından temellendirilmiş olmalıdır. Belli bir zaman aşamasında fizik dersinde elektriği anlatan bir öğretmen, elektroteknik alanında ders veren bir meslektaşına oranla daha avantajlıdır. Bu yüzden de fiziğin elektroteknik ile karşılıklı bağlantısından önce elektrotekniğin fizikle olan karşılıklı ilişkisine ulaşır. Daha sonra da yalnız fizik alanındaki bilginin, elektroteknikle olan karşılıklı bağlantının temeli olmadığı, aynı zamanda da fizik ve matematiğin elektroteknikle karşılıklı bağlantısının başarılı bir biçimde ortaya konabileceği ortaya çıkacaktır. Aynı durum, tarım biyolojisi ve tarım teknolojisi

ile birlikte ele alındığında genel eğitim veren bir ders olarak botanik için de sözkonusudur. Ama sorunu yalnızca buna indirgersek, karşılıklı bağlantının yerine zamandaşlığı koymuş oluruz. *Zamandaşlığın* özü ile karşılıklı bağlantının özü asla aynı şey değildir. *Eşgüdüm* de karşılıklı bağlantının yerine konamaz. Etkinliklerin, olayların, süreçlerin eşgüdümü, *bir* önkoşuldur, yani karşılıklı bağlantının *örgütlenmesine* ilişkin bir önkoşul, ama biricik önkoşul değildir.

Ama karşılıklı bağlantı, yöntem bilimcilerin ve genel öğretim bilgisi ile uğraşanların yalnız bir dileği olmadığı için matematik-doğa bilimi dersleri dalının genel eğitim veren dersleri, ilke olarak politeknik dersler dizisinin kuramsal derslerinden belli bir zaman *önce* —bir ay, yarı yıl, bir yıl, (örneğin BMSR-teknigi!)— *gelmelidir*.

Beceri ve bilgilerin aktarılmasında, *pratik* uğraşı ve alıştırmalarda ve özellikle de başarı ve kazanma yeteneklerinde durum, tamamen başkadır. Bunlar, yalnız genel eğitim veren derslerin ilke ve yasalarına zaman zaman ege-men olmada değil, aynı zamanda da politeknik ve meslek eğitimi veren dersler dalının oldukça önemli kuramsal kesiminden önce gelebilir ve gelmelidir. Bu, genel eğitim veren okuldaki genel öğretim bilgisi süreci açısından doğru ve zorunludur. Özellikle de ders ve öğrenme süreci ile üretim süreci arasındaki ayrım açısından. *Tekniğin tarihinde*, özellikle de geleneksel teknikte pratik ve deneyim, kuramlardan, ilkelerden, hesaplardan (tekerlek, kağıt arabası, karasaban, kayık, yel değirmeni, su değirmeni) önce gelmedi mi! Bugün bile fizik yasaları bilmeden kalem keskinin yardımı ile metali güzel bir biçimde bölmek olanaklıdır. Fizik yasaları bilmeden insan, çeşitli kaldıraçları tanıyabilir; ama makası (belli bir süre ya da daima) *kötü* bir biçimde kullanır. İnsanın, bıçkı makasının bıçaklarını geniş bir biçimde açması ya da teneke makasının bıçak-

larını açamaması olgusu, onun, kuramı pratikle birleştirmeyi anlamadığını değil, tersine basit araç-gereçlerle uğraşmada beceriden, örneğin yetersiz deneyim yüzünden, yoksun olduğunu, işin “püf noktasını” kavrayamadığını gösterir. Deneyimli bir biçkici, biçki makasını iş başında çok iyi kullanacaktır; iyi bir tenekeci makası ile tenekeyi uygun bir biçimde kesecektir. Ama hiçbirisi, bu arada, eğimli düzlemi ya da kaldırıcı düşünmeyeceklerdir. Daha da ileri giderek makası ya da kalem keskiyi doğru olarak kullanmak için fizik bilgisinin bu kişiler için asla gerekli olmadığı söylenebilir. Taklit ve yinleme, alıştırma ve alışkanlık, hareketsetel beceriklilik ve yetenek, materyallerin ve araç-gereçlerin bilgisi ile koşullu refleks, ama denge yasalarının bilgisi, atalet yasalarının bilgisi değil, burada ayırdedici bir anlama sahiptir. Kuşkusuz yalnızca *burada*. Çünkü bunun dışında vasıflı bir işçinin meslek eğitimi ve iş kültürü, mesleksel etkinliğin genel-teknik ve genel-biçimleyici temelleri olmadan asla düşünülemez. Üretimde amaca uygun ve etkili olarak davranıyorsak, burada *alışkanlık* ve *refleks* —her başarı ve kazanma yeteneğinin temeli olarak— ayırdedicidir. Vasıflı bir işçinin eğitiminin genel-teknik ve genel-biçimlendirici alanında kerpeten, makas, çekiç, insan kolu, terazi ve burgu, en sonunda, eğimli düzlem, bir ya da iki yönlü kaldırıcı yasasına göre çalışmaları ve işletmelerine karşın, alışkanlık ve refleks, bilinçaltına ait alandır. Çünkü ussal (rasyonel) ve bilinçli bir süreç olarak karşılıklı bağlantı, bilgi ve öğrenme sürecinde, yeni kavram ve çağrışımların ve yeni tasavvurların, yeni kavram yapılarının ortaya çıkmasında ortaya çıkar. Buna karşın başarı vaadedenden, ritmik, mekaniksel üretime yönelik iş sürecinde ortaya çıkmaz ve çıkması da olanaksızdır.

KURAMIN PRATİKLE İLİŞKİSİNİN BAŞARISIZLIĞA UĞRAMASI

Yukardaki koşullar gözden ırak tutulursa, bazı pedagog ve psikologların bilimsel araştırmaları, öğrencilerin bilgilerini iş başında kullanma açısından, daha başlangıçta başarısızlığa uğramaya mahkûmdur. Özellikle bu araştırmaların temelleri, birlikten yoksun olduğu için, kesin değildir. Burada öğrencilerin genel eğitim veren derslerde kazandıkları bilgilerin sözkonusu olduğu; bu nedenle de tamamen ayrı bir genel öğretim bilgisi sisteminin, yani küçük ekip çalışması-üretim sisteminin bilgisi sözkonusu olduğu da eklenmelidir. Bu pedagog ve psikologlar somut durumda kimya, fizik, biyoloji ve matematik alanındaki ilkeleri, kuralları, tanımları ve yasaları gözönüne alıyorlar. Ayrıca bu bilim adamları için burada *üretime* yönelik işin sözkonusu olduğunu belirtmek gerekir. Çünkü işin başka tür ve biçimleri de vardır. Örneğin fizik alanındaki ödevleri çözmedeki zihinsel iş (çalışma) ya da ulusal edebiyat alanında bir okul kompozisyonu yazmak gibi. Buna göre bu türlü bir araştırmacının, *üretime* yönelik işin özü ile *üretime* yönelik üretim sürecinde işçinin rolü hakkında yeterli bilgisi olmamasından başarısızlığa uğraması olanaklıdır: a) bilinçaltı ve b) çalışan insanın *hareketsel-ele dayanan reflekslerini* alaya almak. Araştırmacı pedagog ve psikolog, *üretime* yönelik iş sürecinde öğrencinin “*zihinsel etkinliğini*” araştırmak ister. Bununla birlikte *üretime* yönelik etkinlik ve ona bağlı olan süreklilik, *henüz bilinmeyen* bir alanda *yasaların, kuralların, ilkelerin dilsel olarak belirlenmesinin zihinsel olma yeteneğinin, çağrışım ve bilginin en yüksek* bir biçimde aktarılmasını zorunlu kılar. Benzer durum, *dikkatin* ve *iradenin* yoğunlaştırılmasında da geçerlidir. Ama *dikkatin* ve *iradenin en düşük düzeye düşürülmesi gerekir*. Bu yüzden, burada kendilerinden sözedilen araştırmacılar, kendi araştırmaları süresince çocukla-

rın gördükleri işin *mekanik* bir özellik gösterdiğinden yakınmaktadırlar. Araştırmacılar, bilimsel gözlemciler açısından birer *ahlâk vaizi* biçimine dönüşmelerine karşın, *bilimsel* gözlem aracılığıyla doğru ya da yanlış varsayımları kanıtlayacak yerde, çocukların gördükleri işin “mekanik” bir özellik kazanmaları durumunda bunun “engelle-yici” olduğunu saptamak daha uygun bir tutumdur. Bu yüzden bu türlü “araştırmaların” daha başlangıçta başarısızlığa mahkûm olduğunu söylediğimizde, üretime yönelik işteki *ders* ile üretime yönelik iş arasındaki *zorunlu* ayrımı; öğrencinin zihinsel etkinliği ve verimli etkilme sırasında ortaya çıkan bilinçli ya da bilinçsiz süreçler arasındaki ayrımı gözönüne alıyorduk.

Bu durum, klasik bir biçimde, yazarların, politeknik ve meslek eğitimi verimli iş ile karıştırdıkları yerde ortaya çıkmaktadır. Bu yazarlar, politeknik eğitimi ve meslek eğitimi yalnız verimli işe indirgemek suretiyle verimli işin öğrenilmesi ve öğretilmesini temele koyuyorlar. Kim politeknik ya da meslek eğitiminde verimli işi öğrenmemişse: kim ustasının yanında yetenek, bilgi ve becerileri ile ilgili bir *sınav* vermemişse, o hiçbir niteliğe sahip değildir; bu nedenle de vasıflı bir işçi de sayılamaz. Politeknik ve meslek eğitiminin çeşitli öğeleri olan gözlemlemeyi, karşılaştırmayı, betimlemeyi, planlamayı, *sonuç çıkarmayı*, *tartışmayı*, *çağrışım yapmayı* öğrenen öğrenciler pratiğe egemen olabilmek için, kuramsal bilgilerden yaratıcı bir biçimde yararlanırlar; aynı biçimde bilinçli bir biçimde kuramı daha iyi anlamak için daha *önceden* öğrendiği ve üstesinden geldiği ilkelere, kurallara, ve bilimsel yasalara dayanırlar. Politeknik ve meslek eğitimi sürecinde öğrenciler, *tasarılar* yaparlar; *temellendirirler*, *kanıtlarlar*, *denetlerler*. Tüm bunlar, öğrenme ile politeknik eğitimin *bütünlüğü* ve meslek eğitiminin *bütünlüğü* açısından doğru, ama ca uygun ve anlamlıdır. Ama iş esnasında —yani üretim

süreci olarak üretim sürecinde— bu türlü etkinliklere artık yer yoktur. Bu etkinlikler, arka plana geçerler, başka tür ve özellikteki etkinlikler ortaya çıkar.

Andığımız araştırmaların sonuçları, genellikle verimli işin devamınca konuşmanın biçimlendirici rolünün bulup ortaya çıkarılması ile sona erer. Bu buluş, bu araştırmaların yararsızlığı ve verimsizliği hakkında ek bir kanıttan başka bir şey değildir. Bu türlü bir konuşmanın (tartışmanın) yarar getirici rolü, “kuramı pratiğe” bağlamada, anlamayı kolaylaştırmada; hatta genel eğitim veren bilgileri... verimli işte kullanmada çocuklara boşboşuna yardım etmeye dayanmaktadır. Burada da yeniden yanlış bir anlama ile karşı karşıyayız. Konuşmanın rolü, onu öğretim ve öğrenmede kullandığımızda, gerçekten çok büyüktür (örneğin materyaller teknolojisi, makinecilik ve motor çalışmasında). Buna karşın *verimli* iş sürecinde hem gerçek değildir, hem de olanaksızdır. Gerçekten uygulama içinde bulunan kişi, bu türlü durumlarda seçeneklerle karşı karşıyadır: Ya konuşma (refleksiyon, kavram ve kuralların çözümlenmesi) ya da *verimli* iş. Buna karşın verimli işi öğrenme sürecinde bu türlü bir seçenek yoktur. Çünkü burada öğrenci —öğretmenle uyumlu bir biçimde— kendi başına *karar verebilir ve değiştirebilir*.

Burada, öğrenciler, *çalışma temposunu değiştirebilirler*. Burada işleme *yöntemlerini* değiştirebilirler. Son olarak da araç-gereçlerin, hammaddenin, yarı-işlenmiş maddenin karşılaştırmalı özellikleri üzerine düşünmek ve tartışmak için, üretimin temposunu, ritmini, çalışma biçiminin değiştirilmesini belirleyebilmek için burada üretime *ara verebilirler*. Burada önemli olan nokta genel eğitim veren branşlarda ders sürecinin son etkisinin tersine — öğretimin, aktarmanın, biçimlendirmenin, politeknik ve meslek ders dizisi dersleri altındaki kullanım maddesinin, ürünün, maddî şeyin sürekli olarak son etkiyi oluşturduğu olgusu-

dur. Diğer önemli bir nokta da, bir önceki ile sıkı bir bağlantısı olan olgudur. Bu ise ders aracının, genel eğitimde açıklamaya yarayan araç olmasına, yani genel öğretim bilgisi açısından bir “yardım” olmasına karşın, polit teknik ve meslek eğitimi sürecinde, sınıf dersi sisteminde ve laboratuvar da grupla ders sisteminde oynadığı rolün dışında, *aynı zamanda bir üretim aracı* olmasıdır (kuşkusuz bu, küçük ekip çalışması-üretim-hizmet sistemindeki tüm ders araçlarına taalluk etmez). İşte burada üretimsel işin öğrenilmesi ve öğretilmesi sürecinde ders sürecinin iç mantığı ile üretim sürecinin iç mantığının özel bir bağıllığı ortaya çıkmaktadır. Burada her şey, kullanım maddesi ile sona ermesine karşın, üretim süreci kendini genel öğretim bilgisi sürecinin buyruğuna sokmaktadır.

Son olarak kuramı pratiğe bağlamaya yönelen araştırmalar, sorun zamandaş olarak ele alındığında, örneğin traktörcünün işi, bir motor yapımcısının işinden; bir otomobil çilingirinin işi, makine ayarcısının işinden ayırılmazsa, başarısızlığa uğramaya mahkûmdur. *İş sürecini tasarlamak, örgütlemek, planlamak, işin kendisi ile aynı değil.* Makine mühendisi, makine ayarcısı, rasyonalize eden kişi ve örgütleyici, genel öğretim bilgisi ile birlikte matematik, fizik, kimya, biyoloji, praksoloji ve sosyoloji alanlarından sürekli bir biçimde yararlanmak zorundadır. Buna göre hiçbir şey, yapmacık olmayacaktır. Fizik, biyoloji, matematik ve kimya alanından devşirilen bilgilerin, kuramsal dersler ile, özellikle de polit teknik ders dalının pratik dersleri ile olan karşılıklı bağlantısı, hemen, aynı gün ortaya çıkmadığı, tersine daha sonra, genel öğretim bilgisi ve psikolojik açıdan uygun olan fırsat ortaya çıktığında genel öğretim bilgisi ve eşyanın doğası ile uyumlu olan şey olacaktır. Çünkü genel eğitim veren derslerin ilke ve yasaları, burada karmaşık ve çok biçimli olarak ortaya çıkmakta, böylece de okuldaki eğitim sürecinin farklı za-

manlarında kazanılmış olan genel bilgileri gerekli kılmaktadır.

GENEL ÖĞRETİM BİLGİSİ SÜRECİNDE AYIRMAK VE BİRLEŞTİRMEK SORUNU

Karşılıklı bağlantı ilkesini (aynı zamanda zorlukları basamak basamak yükseltmek, planlılık ve yaşama yakınlık ilkelerini zamandaş olarak kullanmada) kullanmanın sınırı ve olanakları açısından bakıldığında matematik-doğa bilim dersleri dalının genel eğitim veren derslerinde ortaya konan öğretim programlarının içeriği, bir eleştiriye dayanaabilecek güçte değildir, özellikle de ders sürecinin zamandaş olarak ele alınması ve karşılıklı bağlantı açısından. Biyolojinin öğretim programları, tarım biyolojisi ve tarım tekniğindeki elemanter dersin öğretim programları ile asla uyuşmamaktadır. Elektroteknikğin öğretim programı, tek tek sınıflar için hazırlanan fiziğin öğretim programının yapısı ve kapsamını hiç gözönüne almamaktadır. Öte yandan pek çok araştırma, matematik-doğa bilim dersleri dalının genel eğitim veren derslerinin öğretim programlarının doğrudan doğruya kullanılabilirlikleri açısından ortaya konması, bir yanlış anlamayı göstermektedir. Bu yanlış anlama, matematik-doğa bilim dersleri dalının genel eğitim veren derslerindeki iç mantığın, politeknik dersler dalının üretim süreci mantığının altına yerleştirilmesine götürmektedir. Bu girişimler, “proje” ve “karmaşık” yöntemlerin temellerinin istenmeden yinelenmesidir; bu nedenle de diyalektikğin vulgarize edilmesinin yalnızca bir örneğidir. Çünkü genel eğitim veren derslerin çok karmaşık ders sürecinde soyutluk ve biçimselliğinin ortadan kaldırılması, bunların politeknik ve meslek dersleri dalının dersleri altına yerleştirmekle olmaz, tersine, bu derslerin ilke ve yasalarını politeknik dersler dalında bulup ortaya çıkarmakla ve matematik-doğa bilimsel bilimlerin tek-

nik bilimlerde ve üretimde nesnelleştiği olgusu sayesinde olur (ama başka bir düzende, her şeyden önce de başka bir karmaşık bütünlükte). Şu halde burada onların başka bir ders dalının altına yerleştirilmesi değil, orada yansımaları sözkonusudur.

Genel eğitimin çağdaşlaştırılmasını olanaklı kılan, onun düzeyinin düşmesini engelleyen ilke, karşılıklı bağlantı ilkesidir. Gelişim psikolojisi, özellikle de iş psikolojisi, politeknik dersler dizisinde ve matematik-doğa bilimi dersleri dalında yapılan uğraşlar sırasında tasavvurların çağrışımı sorununa dayanan bilimsel araştırma yapılabilecek verimli bir alana sahiptir. Politeknik eğitim kuramı, burada iş psikolojisi ile bağlantı içinde olup, çeşitli branşların ders yöntemlerini zenginleştiren ve çağdaşlaştıran karmaşık araştırmalar için verimli bir alan bulmaktadır. Bu araştırmalar, az sayılamayacak bir biçimde, yöntem bilgisi içinde yararlı olabilirler; ama karşılıklı bağlantı ilkesi, en son aşamada, temel bir ilke olarak ortaya çıkmaktadır. Bu ilke, kibernetiğin ilkelerini ve diyalektiğin yasalarını ders alanında yansıtır; ama özellikle de kibernetik tarafından kanıtlanmış diyalektiğin temel yasalarının gerçekleştirilmesi olanağını —olguların evrensel bağlılıklarını ve bağlılıkları bulmanın ve tanımanın genel öğretim bilgisi-yöntemsel yollarını “okuma”— açık bir biçimde kanıtlamıştır. Buraya değin söylenenlerden, zamandaş olmanın ve koordinasyonun, karşılıklı bağlantının ancak dış yönü, örgütleme ile ilgili yönü olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu yüzden bunlar, birbirlerinin yerine konamazlar, çünkü bunlar aynı şey değildirler.

BÜTÜNLÜK SORUNU VE BİLİM İLE KURAMDA İLERLEME

Karşılıklı bağlantı, genel öğretim bilgisi açısından geri-döndürülemez bir zorunluluk olarak, burada başka nedenlerden ötürü de gözönüne alınmalıdır. Buna biz, çağ-

daş bilim kuramında oluşan sentezden çıkan bilimsel doğanın *yeni* önemliliği diyoruz. Buna karşın tüm dünyadaki bazı bilim işçilerinin geleneksel inançları ve özel tutumları, gittikçe daha fazla genel, karmaşık ve yapısal bir özellik kazanmaktadır. Bu karmaşıklık, asla sosyalist bilimsel kuram ve bilimsel yaşamın sosyalist örgütlenmesi ile bulunmuş da değildir; öte yandan da yönetimin ve politikanın bilim işçisinin iç yaşamına, bilimsel araştırma alanındaki yaratıcılığına, yaratıcı kişiliğine ve girişimciliğine kanlı bir saldırının ifadesi de değildir. Araştırmaların karmaşıklığı ve bilimsel çalışmanın kolektifliği ve bunların bileşmesi (sentezi), son elli yılda bilimde ortaya çıkan ve zamanımızda da sürüp giden kökten değişmelerin sonucudur.

Bilim o kadar muazzam boyutlar kazandı ki, o kadar çabuk; zengin ve çok yönlü gelişti ki, çağdaş bir Aristoteles ve Marx, bunların üstesinden tam olarak gelemeyebildi. Çağımızın başka türlü bir insanı ortaya çıkarmadığı görüşü, doğru değildir. Buna karşın, doğru olan şey, araştırmaların ilerleyen otomatikleştirilmesi, insan bilgisinin bugüne değin birbirinden uzak duran çeşitli bilgilerinin birleştirilmesi, tüm bilgi alanlarında bugüne değin bilinmeyen hızlı gelişme, Aristoteles ya da Marx'ın tüm yanlış gelişmeleri ile donatılmış çağdaş bir bilginin, çağdaş bilimin tüm yapısının, hümanist bilgilerin, özellikle de doğa bilimsel ve teknik bilgilerin üstesinden gelemeyecek durumda olduğudur. Bu yüzden, bir yandan parçalama, bölme, ayırma, uzmanlaşma, öte yandan da aynı zamanda toplumsal, doğa bilimsel ve teknik süreçler olan süreçlerin pratiğinde ortaya çıkan olguların ve çeşitli bilimlerin sınırında bulunan yeni gerçeklerin birleştirilmesine yönelik bir çabanın olduğunu görmekteyiz. Bu nedenle de, onlara egemen olmada büyük zorluklar ortaya çıkmaktadır. Biricik çözüm yolu şudur: kolektif ve karmaşık ça-

lışma ve araştırmalar ile üretim ve araştırmaların çağdaş bir biçimde örgütlenmesi. Kibernetiğin anlamlılığı, buna dayanmaktadır. Çünkü kibernetik, teknik araçların, okuldaki dersin ayarlanması ve düzenlenmesinin, öğretim planlarının yapımının, teknolojik süreçlerin ayarlanmasının, ders sürecinde öğrencinin düşünmesini ve mekanizmaları sevk ve idare etme sayesinde olduğu görüşünden hareket etmektedir. Karl Marx, bilimin bu temel özelliklerinin ve tek tek bilimlerin gelişme eğilimlerinin tamamen bilincinde idi. Biraz sonra anacağımız görüşler, peygamberce görüşlerdir. Ama elektroteknğin yol açtığı bir değişmenin karşısında bulunan çağdaş bilim kuramının bir sentezi gibi görünmektedir.

“Doğa bilimleri” —daha yüz yıl önce böyle yazıyordu Marx— “muazzam etkinlikler geliştirdiler ve durmadan büyüyen gereçleri kendi gereçleri yaptılar. Bununla birlikte felsefe bunlara yabancı kalmıştır, tıpkı bunların felsefeye yabancı kaldığı gibi. Anlık basitleştirme, yalnızca fantastik bir yanılsama idi. Orada istem vardı, ama yapabilme yoktu. Tarihçiler bile doğa bilimlerini, yalnızca tek tek büyük buluşların yararlılıkları ve açıklanmalarının bir uğrağı olarak ele alıyorlardı. Ama doğa bilim, sanayinin aracılığıyla insan yaşamına *pratik olarak* ne derece girmiş ve onu biçimlendirmiş, insanın bağımsızlığını hazırlamış ise, o derece insan-dışı olmayı doğrudan doğruya tamamlamak zorundadır. Sanayi, doğanın ve bu nedenle de doğa biliminin insan ile olan *gerçek* tarihsel bir ilişkisidir. Bu yüzden bu, insanın *güçlerinin dışa-dönük* bir biçimde aydınlatılması olarak ele alınırsa, doğanın *insana ilişkin* özü ya da insanın doğal özü de anlaşılır. Bunun sonucu olarak da doğa bilimi, soyut olarak maddî ya da daha doğrusu idealist yönü yitirecek ve *insan* biliminin temeli olacaktır. Daha şu anda olduğu gibi —yabancılaşmış bir görünüm altında olsa bile— gerçek insan yaşamının temeli

durumuna gelmiş bulunması gibi, yaşam için *başka*, *bilim* için de *başka* bir temel olduğunu söylemek, baştan beri bir yalandır. İnsan tarihinde —insan toplumunun oluşması sürecinde— oluşmakta olan doğa, insanın *gerçek* doğasıdır. Bu yüzden sanayinin oluşturduğu doğa, *yabancılaşmış* bir görünümde de olsa, *gerçek insan bilimsel* doğadır.”¹

Genç, sol-kanat hegelci Karl Marx, bu sorunlara yenisinden döndü ve onları, benzer biçimde, *Ekonomi Politikin Eleştirisi* adlı yapıtında daha derinliğine ele aldı; ama özellikle de —zengin materyallere dayanarak— bunları *Kapital*’in birinci ve üçüncü ciltlerinin yazarı olarak daha tam ve olgun bir biçimde belirledi, inceledi. Tek tek bilimlerin karşılıklı ilişkileri ve gelişme eğilimlerinin genel öğretim bilgisinin diline pragmatik bir biçimde aktarılması, hem Dewey’de, hem de Blonski’de, temelde, özdeştir: bunlar gözönüne alınarak, gençlik, çeşitli, ama birlikli olarak öğretilmeli; onlar, *karmaşık* ve *karmaşık* olarak ele alınan doğal, toplumsal ve teknik olguların ve yaşamın yardımı ile yetiştirilmelidir.

Burada kibernetiğin, tek tek bilimlerin özelliklerini ve gelişme eğilimlerine ilişkin markist değerlendirmeyi kanıtladığı ortaya çıkmaktadır².

Çağdaş bir bilgin, görüşünü şöyle dile getiriyor: “Hümanist doğa bilimleri arasındaki keskin ayrım, aşılmıştır. Aynı biçimde matematik eğitiminin doğa bilimi ile, felsefe ve tarih eğitiminin hümanist bilgi ile ilişkili olduğu anlayışı da aşılmıştır. Zamanımızda, matematiğin ve tekniğin hümanist bilgi alanına girdiği, doğa bilimlerinin ve tekniğin yeni felsefî sorunlar ortaya koyduğu yerde; tekniğin doğ-

¹ Karl Marx, *Ökonomisch-philosophische Manuskripte* (1844), Marx-Engels-Verlag GmbH, Berlin 1932, Band 3, s. 122.

² Bkz: Oskar Lange, *Calose i rozwoj w swietle cybernetyki* (“Kibernetik Açından Bütünlük ve Gelişme”). Polonya Bilimler Yayınevi, Varşova 1962. Gene karşı: W. Ross Ashby, *Principles of the self organizing system. Principles of self organisation*, Yayınlayan: Foersterzopt, Oxford 1962.

rudan toplumsal sonuçlar doğurduğu yerde; kibernetiğin görüşleri, teknikte ve toplumsal süreçleri yönlendirmede gittikçe genişleyen bir uygulama alanı kazandığı yerde, bilimin birliği tüm genişliği ile gün ışığına çıkmaktadır.”³

Çağdaş bilimin bu özelliğinin ve çağdaş bilim kuramının eğilimlerinin kökleri, Marx'ın yapıtlarında bulunmakta; bunlar, praksoloji, kibernetik, bilgisayar, kendi kendine işleyen otomatik araçlar, çağdaş üretimde kullanılan küçük devreli elektrikli araçlara değin uzanmaktadır. Bununla birlikte bugüne değin ne bilim metodolojisi, ne de genel öğretim bilgisi, bu görüşün doğruluğunu *ders pratiğine* aktarıp değerlendirdi. Gerçi okulda, karmaşık dersler ve karmaşık bilimler ortaya çıktı. Bizi burada ilgilendiren şey, yalnız askersel bir tip değil, tersine, bilim kuramında çeşitli bilimlerin sınırındaki karmaşık alanlar ile teknik öğretimdeki karmaşık derslerdir. Ama bu süreç, genel eğitim ve meslek eğitimi veren okulda birbirinden *soyutlanmış* genel öğretim bilgisi sistemlerin ve gene birbirinden *soyutlanmış* derslerin ortadan kalkması ile birlikte gitmemiştir. Fakülteler arasında yeni kurumlar ve yüksek okullar arasında da birleştirilmiş ve karmaşık temelleri olan yeni bilimsel-genel öğretim bilgisine dayanan merkezlerin ortaya çıkmasına karşın, bu süreç, üniversitelerde, teknik ve diğer yüksek okullarda tek tek fakültelerin ve bilimlerin ortadan kalkması ile birlikte gitmemiştir. Böyle bir durum, sürekli olarak ve her yerde sınır alanlarına dahil olan tüm bilimlerin bilgisini karmaşık ve bir bütün olarak ve bunlara uygun derslerin, özellikle de meslek eğitimi alanındaki derslerdeki karmaşık ve bir bütün olarak elde edilmesi söz konusu değildi. Ama bir şeyleri tanımak istediğimiz yerde, eğer bir şeyler *öğrenmek* istiyorsak, soyutlamak, ayırmak, sınırlandırmak zorundayız. Çünkü bilimin ve ders-

³ Oskar Lange, "Nauka w socjalizmie" ("Sosyalizmde Bilim"). *Nauka Polska*, n° 5, 1962.

lerin tek tek alanlarında ortaya çıkan yapı ve birleştirme gerçeği, soyutlamayı ve bölmeyi, hatta yeni biçimleri ve hiyerarşiyi önkoşul sayar. Bunu yapmanın amacı ise ilk- önce *anlamak*, kavramak, tanımak ve bundan sonra da bun- ları birleştirmek, daha önceki ya da yeni yapılara yerleş- tirebilmektir.

Bugün sık sık önerilen *karmaşık yöntemler*, 60 yıl ön- ce Amerika'da Dewey ve öğrencilerinin; 40 yıl önce de Rusya'da Blonski ve Sulgin'in ve Weimer Cumhuriyeti'nde işokulu anlayışı temsilcilerinin savundukları şeyin, bilinç- siz bir biçimde yeniden ortaya konması ve yöntemsel bir yanlış anlamadır. Bilindiği gibi karmaşık genel öğretim bilgisinin bu üç yönü, hezimeté uğramıştır. Buna bağlı ol- madan da genel öğretim bilgisinin bu türlü akımları, ör- neğin "proje" yöntemi ve "karmaşık" yöntem gibi, en sonunda, birkaç deneysel okulda başarısızlığa uğramıştır. Çünkü planlılık, mantıksal sıra ve zorlukları basamak ba- samak yükseltme ilkeleri, ders sürecinin dışında düşünüle- mez; hatta birlikli, karmaşık ve yapısal derslerde ortaya çıkan ders sürecinin dışında düşünülmez. Çünkü bu bilim alanları, bu üç genel öğretim bilgisi ilkesi gündemden çıkā- karılırsa, birbiri içine giren bilimlerde bulunan yapısal öğelerin *hiyerarşisi* gözden kaçırılırsa, öğrenilemez.

Bildirişim kuramı ile sistemlerin genel kuramı, kendi doğruluklarını işte burada kanıtlamaktadırlar. Ama bu ku- ramlardan, insanın yapısal, genel, kapsamlı olarak öğre- nebileceği ve öğretebileceği, hatta tanıyabileceği sonucu çıkmamaktadır. Bu yüzden genel öğretim bilgisi, tek tek bilim alanlarındaki ders süreci sırasında okul kesiminde ortaya çıkan sorunları çözmek için çağdaş okul düzeninde oluşan değişmelere karşı çaresiz kalmaktadır. Bununla bir- likte, kapsamlı bilimsel ve teknolojik sentezleri, sonuçları ile birlikte, ortaya koymak için bilim ve teknik alanında araştırma biçimlerinin işbirliğinde ve birbirlerin tamamlā-

malarında olanaklı olan şeyin yerini, okul kesiminde karşılıklı bağlantı tutmaktadır. Çağdaş bilimde olup-biten ve Marx'ın önceden gördüğü ve yadsınamaz bir biçimde belirlediği ve bilimleri birleşmeye götüren şey, bunu kibernetik de kanıtlamıştır, karşılıklı ilişki aracılığıyla okul kesiminde de olup-bitmektedir. Çünkü karşılıklı bağlantı, ders sürecini yalnız canlandırıp dirikleştirmez, kazanılan bilgiyi yalnız pekiştirmez, aynı zamanda da —öğrencinin bilincinde— tek tek derslerden yıllar boyunca kazanılan ve pekiştirilen bilgilerin tüm yapısının bir *sentezinin* oluşmasına da olanak sağlar. Karşılıklı bağlantı, eğitimin birliğini engelleyen yapma engelleri kırar.

Karşılıklı bağlantının ortaokul ve lisede her öğrenci için erişilebilir olduğunu çocuk psikolojisi ve deneysel psikoloji kanıtlamıştır. Öğrenci tarafından kazanılan bilgiler —daha önce açıkladığımız gibi genel öğretim bilgisi ve psikolojik nedenlerden ötürü— belli bir süre boyunca sınırlandırılmış, soyutlanmış, ayrılmıştır. Böyle bir duruma karşı da hiçbir şey yapılamaz. Bununla birlikte karşılıklı bağlantı, kavramların, tasavvurların ve çağrışımların özel bir hareketliliğini; tek tek olguların ve kavramların belli bir bütün içinde birleştirilmesi olanağını sağlar. Gerçekte bütünlük, a) çeşitli ders alanları, b) çocuğun gelişen psikolojik durumu açısından göreceli bir bütünlüktür. Çeşitli ders basamaklarında, çeşitli bütünlükler ortaya konabilir — tek bir bilim alanında ve bazı bilim alanlarında. Bir ya da bazı bilim alanlarında göreceli olarak ele alınan bütünlüklerin hareketi, sarmal bir özelliğe sahiptir. Bununla birlikte bu hareket, bundan daha fazla olarak doğal ve ilk kaynağa, doğal, toplumsal ve teknik gerçekliğin yapılarına götürür. Kibernetikte somut bir *özellik* olmadan bir sentez; bilimsel bir *özellik* olmadan da ayrıntılı araştırmalar olmayacağı gibi, aynı biçimde derste de tek tek bilim alanlarının bölümlenmesi olmadan, planlılık ilkesi ve yapma

soyutlama olmadan hiçbir şey yapılamaz.

Marx şöyle yazıyor: “Daha sonra insan biliminin, doğa bilimini kendi içine alacağı gibi; doğa bilim de insan bilimini kendi içine alacaktır: yalnızca *bir tek* bilim olacaktır.”⁴ Bildirişim ve yönlendirme bilimi olarak kibernetiğin doğuşu, marksist öngörünün, tek tek bilimler arasındaki bağlılığın marksist özelliğinin tam bir kanıtlanmasıdır. Buradan genel öğretim bilgisi için çıkan sonuç şudur: Birliğe, bütünlüğe, yapıya, karmaşık ve “bütünsel” ders aracılığı ile değil, tersine doğa bilimlerinin tek tek alanlarının politetik dersler dalı ile olan karşılıklı bağlantısı ile ulaşabiliriz, ya da tersi ile. Bununla birlikte, daha önce vurguladığımız gibi, bugün biyoloji ve dil bilgisini birbiriyle bağlantılı; fizik ve mantığı bütünsel; kimya ve coğrafyayı yapısal olarak öğretme girişimleri yapılmaktadır. Diyalektik materyalizm, öğeleri —bazıları böyle düşünüyorlar— neden-sonuç bağlılıkları dizisi ile birbirine bağlı olan bütünlüğün varlığını saptadıktan sonra, okulda “diyalektik”, “genel”, ve “bütünsel” olarak ders verilmelidir.

Böyle bir tutumun kaçınılmaz bir biçimde dersleri ve sistemi, kendileri için karakteristik olan kavramlara götürmeyi engellediği hususunu, şimdilik bir kıyıya bırakıyoruz. Sorun, birbiri içine girmenin ve yapısallığın, toplumsal olguların (örneğin tarih dersine ilişkin) doğa bilimsel olgularından biraz farklı olduğunu, ayrıca teknik olgulardan da farklı olduğunu gizlemesidir. Ders sürecinin kendine özgü bir özelliği olduğu; bu özelliğin, öğelerin ilk yapılarından, doğasal ya da toplumsal bağlılıklarından *ayırmaya* ve soyutlamaya dayandığı görmezlikten gelinmektedir. Öte yandan bu özelliğini, bir ormanın, hesap makinesinin, denizin, ocağın, gökyüzünün, bir kentin, bir köyün, dev bir fabrikanın ya da bir deniz kıyısının özellikleri ile uyuşmayan yeni okulsal, pedagojik ve psikolojik özellikleri olan psi-

⁴ Karl Marx, *Ökonomisch-philosophische Manuskripte* (1844), s. 123.

ko-mantıksal bütünlüklere ve bağılıkların psiko-genel öğretim bilgisi dizisine dayandığı gözden ırak tutulmaktadır. Şu halde çeşitli bütünlüklerle uğraşıyoruz demektir. Bunlardan herbiri, kendilerini, kendilerine *özgü* yasalar ve yine kendilerine *özgü* iç mantıkları aracılığıyla ortaya koyarlar. Bir ormanda, bir hesap makinesinde, deniz kıyısında, gemi fabrikasında, bir kentte, bir uçakta, bunlar, birbirlerinin içine girmiş biçimde ortaya çıkarlar. Bu nedenle bunlar, doğrudan doğruya ve basit bir biçimde ders sürecinde, okulun iç yaşamı gözönüne alınmadan, kullanılamaz. Bununla birlikte, okul, dersin yöntem ve genel öğretim bilgisi, kendi açısından, bütünlükten, *yapıdan*, *bileşmeden* (sentez) vazgeçemez. Öte yandan, aynı nedenden ötürü, planlılık ve mantıksal sıra ilkelerinden de vazgeçilemez. Geleneksel okulun tek tek bilim alanlarındaki “linear” ders yöntemlerini ve duruk “linear” ders yapılarını ve zorunlu dışılamayı aşan, bunlardan daha değerli olan karşılıklı bağlantı, işte bu biçimde genel öğretimin bir ilkesi olarak ortaya çıkmaktadır.” Bu türlü bir bütünlük, örneğin kimyasal bağlantılardır — öğelerin fiziksel birleşmelerine oranla, canlı maddedir — fiziksel-kimyasal yapılarına oranla, hayvan organizmalarıdır — canlı maddenin tek tek hücrelerine oranla, ruhsal süreçlerdir — organizmanın biyolojik özelliklerine oranla ve son olarak da insan toplumlarıdır, daha kesin söylenirse, belli toplumsal birliklerdir — insan organizmasının biyolojik-ruhsal özellik ve yasalarına oranla. Bu türlü bütünlüklerin var olması —diyalektik materyalizme göre— gelişme sürecinin diyalektik özelliği ile bağlantı içindedir.”⁵

Karşılıklı bağlantı ilkesi, her türlü öğrenme ve tanımanın belkemiğini oluşturan mantıksal sıra ve planlılık ilke-

⁵ Oskar Lange, *Calose, rozwoy i dialektyka w swietle cybernetyki* (“Kibernetiğin Işığında Bütünlük, Gelişme ve Diyalektik”), Varşova Polonya Bilimler Yayınevi, 1962 s. 87.

lerini pekiştirmekle, eğitim sürecinde bütünlüklerin ve yapıların tanınmasıyla bağlantılı olan sorunların tüm yapısını çözümler; aynı zamanda da okulu, diyalektiğe dayanan erkekliğin ve kendi temelerini öğeler psikolojisinde arayan yöntemsel mekanizmin sonuçlarından korur. Kuşku yok ki, “linear” ders biçimi ile öğretim programlarının hazırlanmasında “linear” anlayış, mekanik anlayış ile pek çok ortak noktalara sahiptir; özellikle de geleneksel genel öğretim bilgisi savunucuları, kuşkusuz diyalektik materyalizme dayanmak suretiyle, karşılıklı bağlantı ilkesini ihmal ettiklerinde. Hem genel öğretim bilgisine ilişkin erkeklik, hem de mekanizm, sosyalist okulun deneyimlerinin tüm yapısı ve genel öğretim bilgisinin bilimsel temelleri ile çelişki içindedir.⁶

ANSİKLOPEDİK ÇOK-BİLME DEN EĞİTİMİN BÜTÜNLÜĞÜNE

Herbart-Rein’in ortaya koydukları genel öğretim bilgisi, gene eğitimin ansiklopedik anlayışını Avrupa okulunda yerleştirdi. Son aşamada bu anlayış, diyalektik anlayışın açık bir yadsınmasıdır. Kuramda herhangi somut bir temellendirmeden yoksun olmasına karşın, pratikte, dersin pratik sonuçlarında ve ansiklopedik olarak ele alınan dersin sonuçlarında bu anlayışı saptamak, çok kolaydır. Bunun, eğitim kuramında ve ders pratiğinde ilkel bir şeyciliğe (Latince Res’den geliyor) denk düştüğü söylenebilir. Bu biçimde ele alınan genel eğitimin özelliğini, ansiklopedik çok-bilme ve bunun tüm sonuçları ile birlikte, Julian Tuwin “Ders” adlı şiirinde ortaya koymaktadır. Bu şiirden birkaç kıtayı, serbest çevirisiyle aktaralım:

Bana bir sürü bilgelik öğrettiler,
Logaritma, teorem ve formülcükler,
Karelerle, üçgenlerle, dairelerle,
Bana sonsuzluğu öğrettiler.

⁶ Karş: Oskar Lange, aynı yapıt, s. 2-3.

“Doğanın mucizesi” hakkında akıllıca açıklama yaptılar,
Giz dolu çeşitli şeyleri gözledim,
Bir bardakta “su damlasının yaşamını”,
Başka birisinde de — “ayın kanallarını”

Bu bilgiden muazzam bir depom var;
2 r ve H_2SO_4 ,
Newton ve Crooke’un elma ve lambaları,
Azot, hidrojen, atmosferin değişimleri.

Buzla kaplı küre üzerine bilgim var,
Kehribar üzerine de, insan onu sürterse...
Biliyorum suya batan bir cismin
O kadar yitireceğini, ne kadar vs. vs.

Ah evet, biliyorum diğer yarım kürede
Güneş parlar, bizde karanlık iken!
Çeşitli şeyler öğretiler bana,
Boşuna ders verip aptal yaptılar beni.

Ansiklopedik olarak ele alınan dersin sonucu, yalnız
bu mu? Geleneksel herbartçı okulun kendilerine ansiklo-
pedik bilgi aktardığı öğrencilerin kavram ve tasavvurları,
yalnız bu biçimde mi ortaya çıkıyor? Tuwin’in aşağıdaki
kitasında bu sorulara, mükemmel bir yanıt bulmaktayız:

Etrafta azametle yürüyorlar, yukardan aşağıya değin
bağlanmış,

Bakıyorlar sağa, bakıyorlar sola,
Bakıyorlar — ve görüyorlar her şey *parça parça*
Burada bir ev..., orada bir at..., orada bir ağaç

“Parça parça” sözcüğü, ozan tarafından özellikle vur-
gulanmaktadır. Ayrıca bu kıtanın, yüzyılımızdaki ansiklo-
pedik dersin sonucunu, çok mükemmel bir biçimde dile ge-
tirdiğini; başka bir şiirden alınmasına karşın, bunun ge-
leneksel burjuva okulunun bir eleştirisini kapsadığını; ge-
nel eğitimin ansiklopedik olarak ele alınışını ortaya koydu-
ğu için “Ders” şiiri ile bağlantılı olduğunu da, ki Tuwin
bu türlü bir okulu bitirmiş, ama onu acımasız eleştirmektedir,
belirtmek gerekir. Ozanın şeyciliğini felsefî ve genel

öğretim bilgisine ilişkin problematiği ile uğraşıp uğraşmadığını; şeycilikle, varlık bilimsel bir öğreti olarak, hesaplaşıp hesaplaşmadığını bilmiyoruz. Kuşkusuz her durumda şiirsel bir özellik ortaya koyuyor — bir anımsama lehinde ya da aleyhinde bilimsel bir kanıt ya da belge oluşturuyor. Bu şiir, kanıtların ve bilimsel belgelerin mükemmel bir açıklamasını yapıyor. Felsefî olarak bu sorunun üzerinde durmakla, şeyciliğin farklı biçimleri ile ilgileneceğiz. Daha fazla ileri gidilerek de bu şiirin ilkel şeyciliğin dolaylı bir eleştirisi olduğu, özellikle de evrenin yalnızca şeylerden oluştuğunu ileri süren temel tezin bir eleştirisi olduğu söylenebilir. İlkel şeycilik, bu şeylere çeşitli özellikler ve özgül simgeler vermekle, bu şeyler arasındaki bağılıkları ve ilişkileri asla gözönüne almaz. Özellikle herbartçı okulu bitirenler, “şeyler”, yani olgu ve görünümüler arasında karşılıklı bağlantıyı kavramak yeteneğinden yoksun olarak; toplumsal ve doğasal evrenin genel yasalarını ve karşılıklı bağılıklarını bulma yeteneğinden yoksun olarak, bilinçte senteze ulaştırılmış bir dünya anlayışı kurma yeteneğinden ve doğada, teknikte toplumda olup-biten olayları birleşik bir biçimde kavrama yeteneğinden yoksun olarak, özgül çok-bilme özelliği ile donatılmış bir biçimde 20. yüzyıl yaşamına adım atmaktadırlar.

Dersin amacının, yalnızca raslantı olay ve görünümülerini tanımak, öğrenmek olduğunu; olay ve olgular arasındaki bağlantıların araştırılması ve tanınması zorunluluğunu açıkça yadsıyabilen ve ansiklopedik olarak ele alınan bir eğitim “kuramını” gösterebilecek durumda değiliz. Bununla birlikte, pratik sonuçlarda bu türlü bir anlayış, eğitimin yadsınmasına değil, ama her durumda sınırlandırılması olarak, doğa ve toplum yaşamındaki nedensellik ve yasalara karşı körlüğe; öğrencinin, olaylar arasında önemli bağlantıları anlamadan, “seyretmesine” — her şeyi “parça parça” görmesine götürür. Olaylar ve olgular

üzerine ansiklopedik çok-bilme —sık sık söylendiği ve yazıldığı gibi— ancak ham ve sıkı bir biçimde okul çekmece-lerine soyutlanmış bilgiler sunar.

Genel öğretim bilgisinin bir ilkesi olarak karşılıklı bağlantı —söylendiği gibi— yeni bütünlüklerin billurlaşmasını belirler. Bu bütünlükler, eski kavramların asla aritmetik bir toplamı olmadığı gibi, ne kısaltılmış “genellemeler”in mekanik olarak birbirlerine bağlanması, ne de daha önce kazanılmış bilgilerin gelişi güzel birleştirilmesidir. Buna karşın bunlar, kuşkusuz daha önce kazanılan bilgilerden, tamamen yeni olan çeşitli öğelerden; özellikle de eğitim adı verdiğimiz yeni özelliklerle birlikte tamamen yeni bağlantılardan oluşan tamamen yeni *yapıları* ortaya koyarlar. Buna göre (genel, politeknik ve meslek) eğitimi, özel yapının nicelik ve niteliği ile birlikte, iş görmenin yeni biçimleri ve özellikleri ile birlikte yüksek düzeyde bir yapıdır. Bu yapı, kesin olarak belirlenmemiş dersle, dirik durumu ile bilginin alt-yapıları arasındaki; tek tek dersler arasındaki olası bağlantıların sınırlandırılmamış sayısı ile bilginin alt-yapıları arasındaki birbiri içine giren bağlantı ağının bir sonucudur. Bu yapı, soyutlanmış taklitten, seçilmiş alıştırmadan, mekanik yinelemelerden, okulda edinilen alışkanlıklardan —öğrenme sürecinin temel öğelerinden— farklıdır. Buna göre eğitim ve onun her türlü görünüşleri, özü ve bunların birbirlerine bağlantı biçimleri, edebiyat ya da Latince, matematik, İngiliz dili, kimya ya da coğrafya değildir.

Karşılıklı bağlantıyı bu biçimde ele alırsak, kibernetiğin ışığında gelişme ve bütünlük sorununun somutlaştırılmasına ve zenginleştirilmesine katkıda bulunmuş, oluruz. Çağdaş anlamda karşılıklı bağlantı, bir bütünlüğün öğelerinin tüm yapısından oluşan belli durum, veri ve tutumlar grubunun, yapının iç hareket yasasına göre oluşan *yeni* bir duruma nasıl dönüştürülebileceğini ortaya koyar. “.....

Bu hareket biçimi, bir *bütün* olarak yapının özelliğidir. Bu, yalnız tek tek öğelerin hareket biçimlerine değil, aynı zamanda da sistemin yapısına, yani öğeler arasındaki bağlantı örgüsüne bağlıdır... Yüksek düzeydeki yapılar, yeni özelliklere, kendine özgü işleyişlere sahiptir. Bu işleyiş ve özellikler, yalnız daha yüksek yapıların kendilerinden oluştuğu daha önceki yapıların işleyişlerine bağlı değildir. Bu daha yüksek düzeydeki yapıların işleyişleri, kendi yapılarına da, yani daha önceki düzenin çeşitli öğelerinin içiçe nasıl bağlandıklarına da bağlıdır... Bütünlükler sorunu, bu biçimde açıklanır; ama bunların yasalara uygun davranışları, yalnız tek tek öğelerin davranış yasalarından çıkarılamaz. "Böyle bütünlükler, öğelerin birbirlerine bağlanmış hareketlerinin toplamından başka birşey değildir. Bunların işleyiş biçimleri, tek tek öğelerin işleyiş biçimlerinin toplam sonucunu ve birbiri içine girmiş örgülerin yapısını, yani örgülerdeki öğelerin birbirlerine bağlanış ağını oluştururlar."⁷

BİLİMSEL BİR DÜNYA ANLAYIŞININ BİLLURLAŞMASI

Karşılıklı bağlantı ilkesi, *öğrencinin* görüş açısından da ele alınmalıdır. Eğer karşılıklı bağlantı, öğrenciye somut örneklerde olayların evrensel bağlılığını kavramasına olanak sağlarsa, onun, evreni bilimsel olarak gözlemesi, gerçek birşey olur. Bu ilke, ona, çevresini kaplayan süreç ve olguların anlayışını sağlar. Bu anlayışa dayanarak öğrenci, teknik ve doğanın diyalektik bağlılığının; toplumun, üretimin ve yaşamın, yeniliklerin, sınaî ve tarımsal üretimin insancılaştırılmasının; bilimin ve tekniğin daha sonraki gelişmelerinin bir gerçeklik olduğu, bunun diyalektik materyalizmi tanıyan birisinin yalnızca bir dileği olmadığı kanısına ulaşabilir. Buna karşın politeknik dersler dalının bi-

⁷ Oskar Lange, *Calose i rozwoy w switle cybernetyki* (Kibernetiğin Işığında Bütünlük ve Gelişme"), aynı yapıt, s. 41.

lim alanları ile birlikte diğer bilim alanları ve buna göre de üretime yönelik etkinlik ile bağlantı, öğrenciye, insanın maddî bir nesneyi, doğal gerçekliği, madde ve hareketi, tüm yönlü ve çeşitli açılardan yalnız algılama ve gözlemlleme ile değil, aynı zamanda da etkinlik ve verimli pratik ile tanıdığı; yani doğanın ve somut tarihsel oluşumun bize verdiği değişmeler ve yeniden biçimlendirmeler aracılığıyla tanıdığı *kanısını* edilmesi olanağını açar.

Bu nedenden ötürü karşılıklı bağlantı, doğa bilim ile teknik arasında bulunan açık olmayan bağlantıları, öğrenciye (eğitilmemiş insana bile) açar. Doğa bilimi ile teknik arasındaki zor anlaşılır bağlulukları; canlı ve cansız doğanın gizlerle örtülmüş olgu ve süreçleri ve bu olgulara dayanan üretim, bu ilke sayesinde anlaşılır, açık ve seçik olur. Buna göre okulda fizik, kimya ve biyoloji öğrenimi ile öğrencilerin yaptıkları teknik işler, bunların doğa bilimsel temellerine egemen olma, birbirlerini karşılıklı olarak bütünlerler. Bu “bütünleme” salt dışsal ve görünebilir olabilir; ama gerçek ve esaslı, canlı, uygun ve duygusal olarak özümlemiş de olabilir. Karşılıklı bağlantı, politematik dersler dalının bilim alanlarının, matematik-doğa bilimsel ders dalının genel eğitim veren derslerine dayandıktan (ve tersi) sonra öğrenciye, karşılıklı olarak birbirini tüm bütünleme ve bağlantılar anlaşılır, açık olacaktır. Böylece de olguların birbirlerine bağlanması sorunu, öğrenci için dışsal bir şey olmaktan çıkacaktır; onun gözünde ve bilincinde, bunların bir kaos olması ortadan kalkacaktır. Eğer öğrenci, doğaya ve öğretmene sorular yöneltir, bu sorulara da bilimsel olarak yeterli yanıtlar almaya başlarsa, bunlar, kendini dışlaştıran bir şeyler olacaktır; yaşanan, düşünülen, özellikle —esaslı olarak *düzenlenmiş*— bir şey olacaktır.

Öğrencinin bilincinde bilimsel bir dünya anlayışının oluşması ve biçimlenmesi, yalnız olguların genel bağlılığı

nı kesintisiz olarak bulup ortaya çıkarmayı belirlemez. Yanma süreci ve bunun çeşitli biçimleri; uzay uçuşları bilimi; doğa bilimsel ve teknik biçimde osmoz; soluk alıp verme, öğütme; mikro-teyp, özümlenme, elektrik akımı; elektro-magnetik ve ışık dalgaları, bilgisayar ve gübre vb. öğrenciye, yalnız fizik, kimya ve biyoloji; biyoloji, matematik ve coğrafya; coğrafya ve astronomi arasındaki işlevsel bağılıkları değil, aynı zamanda da biyoloji, coğrafya, fizik, kimya ve tarımla, astronomi ve teknikle bağlantısı olan her şeyin, sürüp giden değişimler, nedensel bağlantılar ve kesintisiz bir hareket durumu içinde bulunduğu ilişkin sayısız fırsatlar sunar. Hücre, molekül, atom, elektron, proton, genel ve ulusal tarihteki bilgi, öğrenciye, genetik bağılıkları, doğanın oluşma, ölme ve parçalanma süreçleri, yalnız biyolojik değil, aynı zamanda da coğrafi, ekonomik, son olarak da toplumsal görünümelerini anlama olanağı sağlar. Belirlenemezlik mekanizma biçimi olarak Quanta fiziği kuramının alışılmış yorumu, fizik ve mikro evrendeki geçici bunalım; olasılığın, zorunlu nedensel bağılıkların ve raslantının rolü ve anlamı üzerindeki yeni görüşler, öğrencinin düzen arama ve bulma ile ilgili doğal ve insani çabasını sarsamaz.

Burada felsefî sorunları, örneğin çağdaş belirlenimcilik; belirlenemezlik sorununu daha yakından inceleyemeyeceğiz. Bununla birlikte, bizim görüşümüz, bilimsel bir dünya anlayışının biçim almasında daha lise son sınıfta çağdaş fizikten seçilmiş olasılık ve nedensellik sorunlarının sözkonusu edilebileceğidir (örneğin D. Bohm'un *Causality and Chance in Modern Physics* gibi yapıtlara dayanmak suretiyle). Ve dahası var: Broglie, Bohr, Heisenberg ve diğer çağdaş bilginlere göre ortaya koyduğumuz örnek ve kanıtlar, gençliğin gözünden şöyle gerçekleri ve görünimleri saklamaz: Güneş çevresinde dönme, gündüz ve gece, çiçek tozları; bir çocuğun doğumu, insan aklığının gideril-

mesinde ekmeğin rolü; uykunun anlamı, insan organizmasının iyileştirilmesi. Bu türlü gerçekler ve görünüm, gençlerde biyoloji ve astronomide, kimya ve fizikte, tıpta ve hayvanların cinsel yaşamında, insanın ve bitkilerin cinsel yaşamında raslantı ve nedenselliğin bilimsel olarak kavranmasını pekiştirir. Bu anlamda cerrahi girişim ve penisilin şırınga etme, tıpkı minördeki bir peşrev ve majördeki bir sonat gibi, lise düzeyinde nedenselliğin ve olasılığın apaçıklığını pekiştirirler. Aynı şey, bir radyoyu monte etme; bir atom reaktörü, radar araçları yapma olanağı için de geçerlidir. Burada, teknik alanda, nedensellik yasası olmadan bir şeyler yerleştirmek, bir şeyler yapmak ya da seri olarak üretmek oldukça olanaksızdır. Aksi takdirde “Figoranın Düğünü” üvertürünün dinleyiciyi nasıl etkilediğini, IX. Senfoninin dinleyiciler tarafından nasıl dinlendiğini tasarlamak, zordur. Son olarak da bir uzman kişiye, yeni araçlar yapmak, yeni bir aracı işletmeye geçirmek, bir tüneli ve köprüyü yapmak, zor gelir.

Bilimsel bir dünya anlayışının oluşmasında biyolojik bilimlerin katkısı, küçümsenemez. Bu dünya anlayışının “biyolojik” kısımları, birey için büyük bir anlama sahiptir. Çünkü belli bir anlamda bu, bireyin doğadaki yerini belirler; insan organizmasının işleyişi, oluşması, gelişmesi ve ölümü ile doğrudan ilişki içindedir. Bu nedenle de hiç kimse, bunları görmemezlikten gelemmez. Bilim, özellikle bu alanda eski, kökleşmiş mitosları ve kör-inançları, bunların oluşmalarını, sürekliliklerini ve insan zihni üzerindeki etkisini yener.⁸ Çünkü bunların ortaya çıkışları, gelişme ve yok olmaları, yalnız insan organizmasının hücreleri gibi kalmaz, tersine ölü dünyanın, tıpkı insan toplumları gibi, hücreleri olarak da kalırlar. Öğrenci, karşılıklı bağlantılara, madde ve toplumun hareket içinde olduğuna, inanmaya bütünsel ders yoluyla değil, tersine soyutlama, özelleştir-

⁸ Karş: Michaslow, aynı yapıt.

me ve bundan sonra da karşılıklı bağlantı aracılığıyla ulaşabilir. Yalnızca bu yol, yapısallığa, toplumsal, teknik ve bilimsel görünümünün bütünlüğüne ve birleştirilmesine götüür.

YİNELEME YA DA KULLANMA VE DÜZENLEME

Karşılıklı bağlantı ilkesi ile şunlar bağlantı içindedir:

- a) üzerinde çalışılmış malzemenin yinelenmesi sorunu ve
- b) ders programının yapısı.

Bu şeyler, yanyana eşit olarak ele alınamaz. Herbart, ondan sonra da Ziller ve son olarak da Rein, ünlü ilkeyi benimsemişlerdir: *Repetito est mater studiorum*.^{*} Buradan hareket ederek de kendileri tarafından belirlenen biçimsel basamaklar öğretisini oluşturmuşlardır. Gerçeklikte eski çağ ve ortaçağ okullarında ve ortaçağ üniversitesinde kitap, nadir bir şeydi, ya da hiç yoktu. Bu yüzden yineleme, öğrenmenin anası idi. Bununla birlikte Herbart ve Rein'ın ortaya koyduğu pedagojideki biçimsel basamakların, onları istekle benimseyen çevrelerde, zamanla gücü azaldı, özellikle de malzemenin yenilenmesinde mekanik biçimselliğin herhangi bir anlamı olabileceği inancı gücünü yitirdiği zaman. Tam tersine eleştiri, bu türlü ele alınan yinelemenin, kesin olarak klişeciliğe, tek düzeliğe, can sıkıntısına ve eziyete götürdüğünü gün ışığına çıkarmıştır. Şematik ve klişe biçiminde kullanılan biçimsel basamak, buna yineleme adı verilmiştir, okula, yarardan çok zarar getirmiştir. Aşırı çaba ve öğretmen sert davranışı, onun vurdumduymazlığı ve müşkülpesentliği, yalnız kilise okulunda değil, aynı zamanda da 19. ve 20. yüzyıl lisesinde de bilinmektedir.

Teknikte kullanılabilirliği açısından doğa yasalarının yorumu ve politeknik dersler dalının kuramsal bilim da-

^{*} Yineleme, öğrenmenin anasıdır. —ç.

linda ders verme (meslek eğitiminin genel-teknik dersler dalı), öğretmene, ders sürecini canlandırmak, dirikleştirmek için sayısız olanaklar sunmaktadır. Fiziğin, kimyanın, biyolojinin ve matematiğin daha önce öğrenilen yasalarını, teknoloji, makine bilgisi, ve tarım tekniği ile karşılıklı bağlantı içine sokmak ve bunun tersi olarak da politeknik dersler dalının (meslek eğitiminin genel-teknik dersler dalının) kuramsal bilim alanları arasındaki bağlılıklarını, fiziğin, kimyanın, biyolojinin ve matematiğin ilkeleri ile, ki bu ilkeler teknikte karmaşık ve çok yönlü olarak ortaya çıkarlar, bulup ortaya çıkarmak olanakları vardır. Böylece çeşitli bilgi alanlarının çeşitli görüş açıları, öğrencilerin gözleri önüne serilir. Başka ne istenir? Öğrenci, fizik yasalarının, matematik teoremlerinin, geometri teoremlerinin, kimya ve biyoloji yasalarının anlamını, özellikle bunların teknik süreçlerde birleştirilmesi, kullanılması ve “okunabilirliği” sayesinde anlar. Öğrenci anlar... ve inanır. İnanır... ve öğrendiği ve egemen olduğu yasalara, kanıtlamanın inandırıcı biçimini oluşturan teknik ve onun kullanımı aracılığıyla, işleyen teknik araçları ve makineleri denetlemek ya da makine ve araç-gereçlerle uğraşmak aracılığıyla inanmaya başlar.

Şu halde *öğrenmenin anası*, bir biçimsel basamak olarak önerilen yineleme (*repetito*) değil, tersine, genel öğretim bilgisinin bir yasası olan *karşılıklı bağlantıdır*; bununla ilişkili olarak da birleştirmedir; uygulama ve daha önce kazanılan bilgi ile bağlantı içinde olan pratiktir. Bu, kendi haklılığını, pratikte ve aynı zamanda eğitim psikolojisinde ve felsefede, ayrıca da teknik ve bilimin çağdaş anlayışında göstermektedir. Tanınmış Sovyet bilgini A. N. Nesmejanov, sık sık şunu söylerdi: “Yineleme, öğretmenin anası değil, üvey anasıdır.” Bundan başka yineleme, her mekanik yineleme gibi, pratik bir şeylere erişmek için öğrencinin hevesini asla uyandırmaz; (kuramsal ve pratik

özellikteki) tasarıların gerçekleştirilmesi için öğrenciyi yüreklendirmez; herhangi bir amaca yönelen yolu hızlandırmaz. Buna karşın karşılıklı bağlantı, bunları yapar! O, bir ilke olarak bu yönde bir katalizatör olur. Karşılıklı bağlantı, yeni bir dünya anlayışını, açıklayarak biçimlendirmez, ama bilgi elde etme tutumlarını biçimlendirir; bir dil yaratır. Gerçi bu, kibernetiğin dili değildir; ama bu dil, lise öğrencisine, bilimin birleştirilmesinden ve kibernetikten çıkan bir dil anlayışına ulaşması olanağını sağlar.

Çağdaş genel öğretim bilimcileri, mekanik olarak ele alınan yinelemenin olumsuz sonuçlarını önlemek istemektedirler. Ama aynı zamanda yinelemenin, öğrenmenin ana-sı olduğu inancını da öğretmende pekiştirmek istemektedirler. Bu açıdan öğretmene, yinelemede önemli içeriği vurgulamasını; daha az önemli içeriğin, önemli içerikten; ikinci derecede içeriğin, esaslı içerikten ayırmak için her fırsatta çaba göstermesi gerektiğini öğütlemektedirler.

Niyete ilişkin şey, burada tamamen doğru olan bir ele alıştır. Ama psikolojik açıdan, yani öğrenciden hareket ederek daha az önemli ve önemli öğeler ayrımının, bir eleştiriye dayanmadığı saptanmalıdır. Özgünlüğü ve tasavvurları çağrışım yapmak için ilgileri harekete geçiren neden, öğrencinin yaşı ve deneyimleri, burada ayırdedicidir. Karşılıklı bağlantı ilkesinin kullanılmasında her şey önemlidir: bir virgölün konması, pitagoras teoremi, ohm yasası, geometrik dizi için bir formül, bir bölüm aracılığıyla bir bölümün bölünmesi kuralı, “Pan Tadeuz” destanının en son kitabının başlığı ve logaritmanın bulunuşu.

Bazı çağdaş genel öğretim bilimcileri, kuşkusuz can sıkıntısını ve biçimselliği ortadan kaldırmayı gözönüne alıyorlar; öğretmene, yineleme esnasında öğrencilerden elden geldiğince düşüncelerini kendi başlarına biçimlendirmelerini istemesini salık veriyorlar. Tamamen haklı bir postülat, ama yinelemenin —okul saatinin son biçimsel basama-

ğı— geleneksel çerçevesinde bunun gerçekleştirilmesi olanakları, çok düşük ve sınırlıdır. Herbart-Rein okulunun biçimsel basamaklarından biri olan yineleme alanını terkederek ve ders ilkesi olarak karşılıklı bağlantı alanına geçersenek, ilk kez bundan sonra düşünceleri kendi başına biçimlendirmek olanağı, dev gibi büyüyecek; öğrencinin dili seçeneklere kavuşacak, canlanacak; düşüncelerin biçimlendirilmesi diyalektiği genişleyecek ve verimli bir alan bulacaktır.

Kolayca anlaşılacağı gibi, karşılıklı bağlantı ilkesinin, başka bir ilkenin yararlarını hiçbir alanda daraltmasına izin verilemez: ders sonuçlarının sabitleştirilmesi ilkesinin ve böylece de düzenli bir biçimde sabitleştirilmiş bilginin *yinelenmesi* ve *alıştırma* yapılmasının anlamı ve rolü ilkesinin, özellikle de bu bilgiden bir alışkanlık becerisini oluşturma söz konusu olduğu yerde; şu halde üstesinden gelen malzemenin bilinç alanından bilinçaltına geçirilmesini belli bir ölçüye değin olanaklı kılan alışkanlık becerisinin oluşturulmasının söz konusu olduğu yerde.

Tüm görüşlerin tersine (bunlar arasında öğrenme sürecinde her şeyin bilinçli olduğu ve olması gerektiği savı) bilgilerin belli kısımlarının bilinç alanından bilinç altına geçirilmesi süreci (alıştırmalar ve yinelemeler sayesinde), öğrenmenin temel ve belki de biricik yoludur. Eğitim sürecinde uygun bir biçimde kullanılan karşılıklı bağımlılık, okulda daha önce kazanılan ve bilinçaltında bulunan bilginin çeşitli kısım ve alanlarını, *yeni* bilgi durumuyla bağlantı içinde canlandırma, dirikleştirme olanağı sağlar. Bu koşullar altında içiçe giren, hatta zaman zaman yapılan ve yapısal yinelemenin rolü, kendi anlamını korumaktadır; kuşkusuz belli sınırlara değin, özellikle de belli bir bilim dalındaki dersin sınırları içinde.

Buna karşın hem *problem dersine*, hem de *problem yinelemeye* bir soru imi koymak gerekir. Yalnız bunların

temelinde yatan niyetlerin yadsınması yüzünden değil, aynı zamanda da sınırlı, daraltılmış ve geleneksel bilim grupları ile ders ilkeleri tarafından belirlenmiş olanakları gözönüne alındığı için. Ders branşlarının yeni dalı —politeknik dal— burada öğrenci, öğretmenin yardımı ve kendi pratiği sayesinde, doğa bilimlerinin nesnelleşmiş yasalarını bulup ortaya çıkarabilir; özellikle yeni genel öğretim bilgisi ilkesi ile ilişki içinde, hem problemlerin, hem de *bütünsel* ders ve bilginin sabitleştirilmesi olanaklarını ortaya koyar. Bu nedenden ötürü çocuk-merkezde eğitim kuramının belli kategorilerini benimseyen ve onun tabanında kök salmış olan özcü genel öğretim bilgisi, “etken okulun” temel ilkeleri ve “problem dersinin” postülatları ile iş görmeye başlamıştır. Bununla birlikte çocuk-merkezde kuramının temsilcileri tarafından yayınlanan kitapların sayfalarında açık ve kesin olmayan “faaliyet” (“aktivite”), “kendiliğinden” ve “yaratıcı yaratma” gibi kavramları, yinelediler ve yinelemektedirler. “*Bilimsel içerik alanı hesabına* probleme yönelik düşünmenin daha çok geliştirilmesi gerektiği ya da bu içeriği kazanmanın biricik yolunun bu olduğu görüşü ile sık sık karşılaşmaktayız. Her iki durumda probleme yönelik düşünmeye başarılı olarak dayanabilen hazır bilgilerin öğrenci tarafından kazanılması, sık sık *küçümsenmektedir*. ... Çünkü problemin çözümünün, verilerin çeşitli ölçülerde genişletilmesini zorunlu kıldığı ve *zorlukları basamak basamak yükseltmek* ilkesinin doğru olarak kullanılmasının öğrenciyi daha yüksek problemi çözmeye hazırladığı konusunda açık bir görüşe sahip olunmadığından, öğrenciden henüz *yetenekli* olmadığı aşırı bir yaratıcı düşünme istenmektedir. Bundan sonra tüm problem, *basit yan sorulara* ayrılmalı; kendi başına biçimlendirmenin ve yüksek düzeydeki yaratıcı düşünmenin *görünüşü* ortaya konmalıdır. İşte bu, problem yönteminin derste *görünen* kullanılmasıdır; ama gerçeklikte ise *soru-yanıt*

yönteme indirgenmesidir; üstelik, ilkel bir biçimde.”⁹ Bununla birlikte, çocuk-merkezde kuramında bu anlaşılır bir durumdur: Zorlukları basamak basamak yükseltme ilkesi ile çelişki, onun eksik yönüdür. Hem gerçeklik, hem de bilimsel açıdan bu kategori ve kavramlar, sınıf dersi sisteminde taraftar olan özcü genel öğretim bilgisi tarafından tamamen farklı görülmektedir.

Ama problem dersinin anlamını ortaya koymakla ve böylece de biçimsel basamak olarak yinelemenin olanak ve sınırlarını belirtmekle karşılıklı bağlantı ilkesi, yeni okulun genel öğretim bilgisinde gittikçe daha fazla yer kazanmaktadır. Buna göre (buraya değin karşılıklı bağlantı ve malzemenin yinelenmesi hakkında söylediklerimizin arka planında) tek tek öğretmenlerin genel öğretim bilgisine ilişkin etkinliklerinin zamandaşlığı, hiçbir karşılıklı bağlantı oluşturmaz. Ders malzemesinin zamandaş olarak akışı, karşılıklı bağlantının yerine geçemez. Zamandaş akış, karşılıklı bağlantı ilkesine, örgütsel açıdan belli bir ölçüye değin yardımcı olur.

BİLGİNİN BİRLEŞTİRİLMESİ VE ZORLUKLARI BASAMAK BASAMAK YÜKSELTME İLKESİ

Karşılıklı bağlantının dersin bir ilkesi olduğu, yalnız bir ilkesi olduğu gözden kaçırılmamalıdır. Bu nedenle diğer ilkeler gibi ele alınmalı ve kullanılmalıdır. En son durumda olduğu gibi, insan bu ilkeyi, kendi ders programını biçimlendirmek için kullanmayı denerse, kavramların biçimsel olarak birbirine karıştırılmasından daha fazla bir şey yapmamız gerektiği ortaya çıkar. Eğer genel eğitim veren bilim dalları olarak fizik ya da kimya alanında aynı zamanda teknoloji ya da tarımsal teknik ya da tersini öğretmek istersek, öğrenci ve öğretmenin önüne çözümlene-

⁹ Oskar Lange, *Calose i rozmwoj w swietle cybernetyki* (Kibernetik Açısından Bütünlük ve Gelişme), aynı yapıt, s. 41 ve dv.

meyecek genel öğretim bilgisine ilişkin bir seçenek çıkar-
mış oluruz. Bir ilke olarak karşılıklı bağlantı ile öğretim
planı arasındaki ayrımı yok edersek, ve her ikisini özdeş-
leştirirsek, eğitim sürecinde var olan karşıtlıkları ortadan
kaldırma olanağının olmadığı apaçıktır.

Ders kuramı olarak genel öğretim bilgisi, okul prati-
ğinin büyük etkisi olmadan, kendini olgunlaştırıp geliştire-
mez. Gerçekte ise *öğrencimiz* gelişmekte ve olgunlaş-
maktadır. O, zihinsel olarak olgunlaşmaktadır. Kavram ve
tasavvurlarının evreni, bilgisinin zenginliği ve somutluğu,
zihinsel olarak tüm yönlülüğü, ancak ve ancak *üç sistem-*
de kazanılmış bilgilerin birleştirilmesi sayesinde biçimlen-
dirilebilir. Üçlü örgü, oldukça kesin bir örgü olarak ele
alınmalıdır. Bu örgü, karşılıklı bağlantı aracılığıyla, bir
yapı oluşturur ve birleştirmeye götürür. Öğrenci ve öğret-
menin çeşitli türden etkinliklerinin zenginliği, üçlü örgüde
billurlaşan ders süreçlerinin dirikliği ve işlevlerinin çoklu-
ğu, kuramcı ve uygulamacılara, kaostan *düzene geçmeyi*,
raslantıdan — *öğrenme ve öğretimin kurallarına, zaman-*
daşlığa geçmeyi; keyfilik ve karmakarışıklıktan — *disip-*
lin ve istekli olmaya geçmeyi; düzensizlikten — *uygunluk,*
süreklilik ve tutarlılığa geçmeyi; gelişigüzellikten — *açık-*
lık, anlaşılabilirlik, birlikte çalışma ve öğrencilerin yap-
tıkları etkinliklerin ritmine geçmeyi sağlar.

Yukarda kullanılan terminoloji —ve bu terminolojiye
uygun düşen çelişkili genel öğretim bilgisi durumları— *yal-*
nızca bu ya da şu bilim alanının tek tek ders yöntemlerin-
den alınan kavramların kataloğu ya da genel ders yöntem-
lerinin terminolojisi değildir artık. Artık burada bilimsel
iş örgütlemesinin ve praksolojinin dili ile ilgileniyoruz. Eği-
tim kuramları temsilcilerinin bilimsel iş örgütlemesi ile
birlikte çalışmalarının verimliliği, buna dayanmaktadır.
Ama böylece bu kavramlar, ders kitaplarında ve monogra-
fik çalışmalara yalnız girmekle kalmazlar, aynı zamanda

da okul dersinin günlük pratiğine ve okulun günlük yaşa-
mına girer. Bunların, genel ve meslek okullarında öğren-
cilerin üretime yönelik işlerinin içeriğine ve örgütlenme-
sine girmekle, bir *alışkanlık*, adeta *yeni insanın* “ikinci
doğası” olması gerekir. Bunlar, şu halde, her *ğretmenin*;
her *eğitimcinin*, her *okul yöneticisinin* pratik ve kuramsal
donatımının bir bölümü olmalıdır. Daha sonra birleştirme
ve farklılık, yapı ve zenginlik, renklilik ve diriklik, tüm
yönlülük ve birbiri içine girme, etkinlik ve yaratma sevin-
ci gibi kavramlar, bulanıklık, genel ğretim bilgisine bağlı
hiçilik ve yöntemsel konforculuk ile eşanlımlı olamaz;
tersine alışkanlığa uygun olarak, karmakarışıklık olarak
adlandırmaya alıştığımız durumların yadsınması olacaktır.
Bu, hümanist ve doğa-bilimsel dersler dizisinin bilim alan-
ları yanında politeknik dizinin derslerinin de sağlam yere
bastığı gerçeği sayesinde, genel eğitim veren okulda ola-
naklı ve gerçek olmaktadır. Buna karşın meslek okulunda
da — genel-teknik ve genel eğitim veren bilim alanlarının
günden güne g kazandığı gerçeği sayesinde.

BUGÜNE DEĞİN SÜREN EĞİTİM KURAM VE UYGULAMASINDAKİ KARŞITLIKLAR AÇISINDAN POLİTEKNİK EĞİTİM

POLİTEKNİK EĞİTİMİN ÖZÜ

Politeknik eğitim, sentez sorununun *genel öğretim bil-
gisi* açısından çözümünü, okulun yaşama yaklaştırılması pos-
tülâtının örgütsel, psikolojik ve pedagojik açıdan gerçekle-
tirilmesini olanaklı kılmaktadır. Yunanca *techne* sözcüğü
—örneğin Homeros’da olduğu gibi— üretme, araç-gereç yar-
dımıyla inşa etme anlamlarında kullanılmaktadır. Bu te-
mel anlam yanında, Yunanlılar, örneğin Sokrates ve Platon
techne kavramını, araç-gereçlerle inşa etmede beceriklilik,
teknik, maddî, hatta bilimsel açıdan olgunluğa ulaşma ça-
bası ile birleştirmişlerdir. Yunanca “polis” sözcüğü, çokluk,
bolluk anlamına gelmektedir. Bununla, özellikle çocuk ve
gençler tarafından yapılan *maddî* bir süreç, doğa yasala-

rına göre ayrı makine ve pek çok araç-gerecin yardımı ile kullanım nesnesindeki maddenin ussal olarak biçimlendirilmesi süreci kastedilmektedir.

Politeknik eğitimin kuram ve pratiği, sosyalist pedagojinin temel direkleri olup, bilimsel sosyalizmin esaslı bir parçasını oluştururlar. Politeknik eğitim, iki görüş açısından ele alınmalıdır: a) fiziğin, kimyanın, biyolojinin ve matematiğin teknikte kullanılması sözkonusu olduğunda, daha doğrusu, üretimin doğa-bilimsel temelleri sözkonusu olduğunda kuramsal açıdan; b) çocukların ve gençlerin yaptıkları iş, yani kullanım nesnesini üretmek amacı ile makine, mekanizma ve araç-gereçlerle uğraşma sözkonusu olduğunda ise pratik açıdan.

Ama Marx'ın politeknik eğitim kuramının yaratıcısı ve bu eğitimin sosyalist pedagojinin temel ögesi olduğu gerçeğinden, burada yalnızca tarihsel anlamı olan bir sorun ile uğraşacağımız anlamı çıkmaz. Tam tersine, teknik devrimin şimdiki aşamasında çağdaş sosyalist ülkelerdeki ekonomik ve kültürel değişmelerle bağlantı içinde politeknik eğitimin kuram ve pratiğinin yalnız rönesansı yaşanmıyor, aynı zamanda da bu kuramın ve bugüne dek süren sosyalist eğitim düzeninin etkisi de sosyalist olmayan ülkelerdeki pedagojik düşünmede ve okul pratiğinde açıkça görülmektedir. Gerçekliğe ve pratiğe yönelen görüş ve kuram ele alındığında, özellikle de Sovyet okul düzeninin elli yıllık ve diğer sosyalist ülkelerin yirmi yıllık deneyimleri gözönüne alındığında, şunlar saptanabilir:

a) Politeknik eğitim, matematik-doğa bilimsel dizinin *genel eğitim* veren çeşitli *branşlarının*, *teknik*in öğeleri ile uzun süren sistematik bir birleştirilmesi süreci ve bu sürecin ürünüdür.

b) Politeknik eğitim, *teknolojinin* öğelerinin, makine bilgisinin temellerinin, elektroteknik ve tarım *teknik*inin öğelerinin vb. ve bunlara uygun olarak da okul gençliğinin¹ zi-

hinsel düzeyi ve bedensel yeteneği ile ilişki içinde, üstesinden gelme süreci ve bu sürecin sonucudur.

c) Politeknik eğitim, üretim çalışması sürecinde basit makine ve araç-gereçlerle uğraşmak için okul gençliğinin pratik yetenek kazandığı bir süreçtir.

d) Politeknik eğitim, psikolojik, genel öğretim bilgisine ilişkin ve eğitsel açıdan gözden geçirilmiş ve *düzenlenmiş* *üretimsel uğraşlar dizisidir*.

Buna göre, genel ve politeknik eğitim süreci sayesinde ulaşılan eğitim, ayrı ayrı pek çok dersin (kuramsal ve pratik) öğrenilmesinin sonucudur. Bu sonuç, kuşkusuz, öğrenenin genel psiko-fizyolojik gelişimi ve onun deneyimleri ile bağlantı içindedir. Genel bir “ders verme” olmadığı gibi, salt “politeknik ders verme” de yoktur. Ders verme kavramı ile sürekli olarak somut bir ders ilişki içindedir. Fizik öğreniyor ve öğretiyoruz; şarkı, coğrafya, kimya, dil bilgisi öğreniyor ve öğretiyoruz. Aynı biçimde elişinin, marangozluğun ve demirciliğin, tarımın, tahta teknolojisinin öğelerini ve elektro-teknğin ilk bilgilerini öğreniyor ve öğretiyoruz. Sonuçta öğrenciye, kazandığı ve elde ettiği bir genel eğitim ile bizden elde ettiği bir politeknik eğitim aktarmaktayız.

Böylece politeknik eğitim, okulun bugüne değin aktardığı genel kültür sorunlarını pratikle, günlük yaşamın kültürüyle, teknik ve tarımla birleştirme olanağı sağlamaktadır. Genel öğretim bilgisi ve sosyolojik anlamda sorunun tüm yapısı, tam olarak çözümlenmektedir. Çünkü, tıpkı genel eğitim sürecinde olduğu gibi, politeknik eğitim sürecinde

¹ Politeknik dalın özel kuramsal dersleri vardır: Teknoloji, makine bilgisi, teknik resim, örgütlenme öğeleri gibi. Bunlar, üretimin ilke ve yasalarını daha kapsamlı ve çok yönlü açıklamaktadırlar. Bunlar, soyut olayları, soyut olguları değil, üretimin karmaşık biçimlerini gözönüne aldıkları için kapsamlı ve çok yönlüdürler. Ama sorun, fizik, kimya, biyoloji ve matematik olmadan teknolojinin, makine bilgisinin, teknik resmin ve iş örgütlenmesinin kavranamayacağıdır.

de plan, zorlukları basamak basamak yükseltme ve mantıksal sıra ilkeleri, zorunlu olarak geçerlidir. Tıpkı birinci sınıftaki okuma gibi, tıpkı yazıya ve matematiğe başlangıçta olduğu gibi, tıpkı trigonometri dersinde ve Latince dil bilgisinde olduğu gibi, burada da yalından karmaşığa, yakından uzağa, somuttan soyuta gitme ilkesi geçerlidir.

Bununla birlikte, bu durumda okulun yaşama yaklaştırılması, politeknik eğitim aracılığıyla, teknik kültür “dil bilgisinin” abecesini gençlere tanıtmada anlamında kullanılmaktadır. Bu, genel eğitim veren branşlardaki ders sürecinde geçerli olandan ayrı olan bir iç düzenlemenin bulunduğunu, tamamen yeni olayları, olgu ve süreçleri bilmek, anlamak, kuramsal ve pratik olarak onların üstesinden gelmek demektir. Bu şeyler gözönüne alınmadığı takdirde okulun yaşama yaklaştırılması, tehlikeye düşer; hatta teknik alanda bile büyük bir tehlike doğar. Bu tehlike, yalnız okulun ve üretim işletmesinin iç yaşamını düzensizleştirmekle kalmaz, aynı zamanda da çocuk ve gençlerin iç, zihinsel yaşamlarını da düzensizleştirir. Bu tehlikenin yol açtığı zihinsel bir bozulmanın sonucu, ki insan bununla oldukça sık karşılaşabilir, ama genel olarak çok az üzerinde durulmuş ve çözümlenmiştir, öğrencinin *düş kırıklığına* uğraması ve *yabancılaşması* ve teknik yakıp-yıkma ve işten kaçmadır.

ÜRETİM SÜRECİNDE ZORLUKLARI BASAMAK BASAMAK YÜKSELTME İLKESİ

Okulun yaşama yaklaştırılmasında, özellikle de genel eğitim veren okulun tekniğe yaklaştırılmasında kendimizi, genel öğretim bilgisi yerine pedagoji-dışı noktalara teslim edersek, ortaya teknik bir hokkabazlık türü çıkar. Etkili çözümleri gözönüne almak suretiyle, öğrencinin psiko-fizyolojik yeteneklerini ve ortalama yeteneğini aşan çok yüksek ödev ve çalışmaları üzerimize alırsak öğrenciyi, kendi güçlerine güvensizlik duymasına, umudunu yitirmesine ve

son olarak da isteksizliğe sürükleriz. Bu yüzden bazı tekniker ve pedagogların da yaptığı gibi, okulun yaşama yaklaştırılması postülatının yanlış bir yorumuna ve yanlış bir kanıya sürükleniriz. Çünkü bu tekniker ve pedagoğlara göre politeknik eğitim sürecinde klasik ders ilkeleri, özellikle de plan ve mantıksal sıra ile zorlukları derece derece yükseltme ilkeleri, pek çok iyi niyet ve amaçları engellemektedirler.

Bazı tekniker ve mühendisler göre düş kırıklığına uğrama, hokkabazlaştırılmış bir tekniksel tutumun en tehlikeli sonucudur. Bunlara göre ucuz bir etki ve aşırı bir yapmacıklık, yalından karmaşığa, kolaydan zora yükselmek ilkesinden daha önemlidir. Çocuk, çocuk yuvasında ya da ilkokul yıllarında severek ve isteyerek elle çalışır; merakla basit iş araç ve gereçlerini eline alır, dikkat ve istemin, kalb ve kaslarını yoğunlaştırarak, bunlarla bir şeyler yapmak için çalışır. Ama bu çocuk, ansızın, teknikten kaçmaya, işten korkmaya, araç ve gereçlerden çekinmeye başlar. Düş kırıklığı, araç-gereçlerin yardımıyla, kendini başarılı olarak işe vermeyi aksatır. Böylece de göze batan bir paradoksa ulaşılmış olunur.

Bu, kendi başına sıfat ya da belirteç tümcesini açıklamada temelde yeteneksiz olan bir öğrencide saptığımız olgunun aynısıdır. Çünkü öğrenci, daha önce ne sıfatı, ne de belirteci öğrenmiştir. Çocuk, okul ya da okul-dışı uğraşları sırasında teknik alanda bir şeyler öğrenmelidir, bir şeyler araştırmalıdır; dün yaptığı şeyi, ezberlemelidir. Bu olmadan öğrenci, teknik ve ele dayanarak doğanın zorluklarının üstesinden, bugün, yarın ya da daha sonraki günlerde gelemmez; onlara egemen olamaz. Zorlukları yavaş yavaş artırma olmadan, alıştırmalar dizisi olmadan, politeknik eğitim sürecinde süreklilik olmadan, hem öğretmen, hem de öğrenci kendisini, dışardan zorla verilen, yaşanmamış, çocuğa yabancı; zora dayanan çalışma, *hokkabazlık*, teknik “mu-

cize", "patlamak" ve "istenmeyen şeyler" arasında bula-
caktır. Kendi başına bir şeyler üretme isteği, sürekli olarak
teknik ve teknolojik zorlukları altetmek için çocuğun kişisel
deneyim ve nesnel olanaklar arasındaki uyum eksikliği, eği-
tim, öğretim ve ders alanında pek çok bir daha düzeltileme-
yen kayıpların pedenidir.

Bazı halk eğitimi temsilcileri ve teknik aracılığıyla oku-
lun yaşama yaklaştırılmasını savunanlar, eliş hakkında, özel-
likle de *teknik kültürün abecesi ve dil bilgisi üzerine* küçüm-
seyici yargılarda bulunmaktadır. Bunları, "okuldaki kı-
lıkırk yarma" olarak nitelemekte ve bunların karşısına de-
nizaltılarını, jet uçaklarını, atom başlıklı gemileri, hatta ro-
ket taşıyıcılarını koymaktadırlar. Gerçi bu, çok çağdaş,
çekici, etkili görünmektedir. Bununla birlikte her "patla-
manın", "istenmeyen şeyin", "ihtişamın" ve "teknik mu-
cizenin" yalnız bir hokkabazlık değil; bunların, aynı zaman-
da da çocukları, teknikten uzaklaştırdığını, çocukların eliş
yapmalarındaki, amatör uğraşılarındaki, inşa etmelerindeki
doğal eğilimlerini ve yeni görüşlerini engellediğini gözden
kaçırmaktadırlar.

Önemli noktayı, kullanım nesnelerini, modelleri, öğretim
araçlarını, *baştan sona değin*, teknik resimle birlikte, üret-
mek oluşturmaktadır. Aynı biçimde insanın, üretimin fizik-
sel, matematiksel ve kimyasal temellerinin bütün olarak ele
alınmasının bilincinde olması, daha az önemli bir nokta de-
ğildir. Yapılan iş, üretici, *tüm* teknolojik süreci tanıdığı ve
yapılan kullanım nesnesinde matematiğin, biyolojinin, kim-
yanın ve fiziğin nesnelleşmiş yasalarını gördüğü takdirde,
çocuğa yakın ve değerli olacaktır.

Bu olguyu algılama yeteneği, işin kafa ile bağlantısı; fi-
ziğin mobilyacılıkta ilişkisi; matematiğin fizik ve kimyanın
elektro-teknik ve elektronik ya da makine bilgisi ile bağlan-
tısı aracılığıyla işin zihinleştirilmesinin bir sonucudur. An-
cak bu yolla yabancılaşma ortadan kalkabilir. Bundan son-

ra iş, çocuğa yakın ve değerli görünür. Okulun yaşama bağlanması için girişilen “büyük teknik” avcılığı, bunun karşısına çıkmaktadır. Buna karşın üretime yönelik işin ve teknik düşünmenin “dil bilgisine” dayanmak suretiyle elemanter teknik kültürün temellerinin gerçekleştirilmesi, okul yaşamını çağdaşlaştıran bir güç olacaktır. Bu gerçekleştirme, geleceğin işçisinin üretime yönelik işinin insancıllaştırılmasının ögesi olacaktır; geleceğin işçisi olacak öğrenciyi yabancılaştırma ve düş kırıklığına uğrama tehlikesinden koruyacaktır.

TOPLUMSAL YARARLI İŞ VE POLİTEKNİK EĞİTİM

Bundan sonra *toplumsal açıdan yararlı işin* pek çok türlerinin de kazanıldığı görülmektedir. Mobilyacılık, demircilik ve elektro-teknik alanda basit araç-gereçler yardımıyla elemanter teknik kültürü kazandıktan sonra insan, spor alanının planlanmasında, bir bahçenin güzelleştirilmesinde, fidanların dikiminde, temizlemede, yemek pişirmede, çamaşır yıkamada, dikiş dikmede ve çamaşır ve giysilerin kurutulmasında; ürün toplanması ya da patates ve pancarın toplanmasında, yardımdan başka türlü çalışmaktadır.

Burada karşımıza genel öğretim bilgisine ait sorular çıkmaktadır. Hangi yol izlenmelidir? İnsan, yaşamı genel eğitim sorunları ile nasıl birleştirmelidir? Hangi aracın yardımıyla genel eğitim veren branşlardaki ders sürecinde uygun bilgi, toplumsal, ekonomik, teknik yaşamın sorunları ile; kırsal yörelerde tarımsal üretimin ve kentte sınaî sorunlarla birleştirilebilir? Bu sorulara verilen yanıtlar, ya basit ya da anlamsızdır. Çünkü bunlar, genel eğitim okulunun ortadan kaldırılmasını isteyip istemediğimize bağlıdır; böylece de çağdaş toplumun, dahası çağdaş sosyalist toplumun, politik, ekonomik, kültürel yaşamının dayandığı temel bir ögenin ortadan kaldırılıp kaldırılmayacağına bağlıdır.

Toplumsal açıdan yararlı işin bazı türleri (bir spor alanını düzenlemek, okul yolundaki karları temizlemek; yemek pişirmek, temizlik yapmak; fidan dikmek ve bir eğitimcinin ya da uzmanın gözetimi altında ekonomik yaşam alanında yapılabilen diğer bir sürü iş), eğitim kuramının bir bölümünü, yani iş aracılığı ile eğitimi oluştururlar.² Bunlar, üretimsel ve teknik işten, hiçbir temelli ve sistematik bir hazırlanma, hiçbir sistematik alıştırma, oldukça uzun bir öğretim gerektirmesi bakımından değil, tersine uzman bir yönetim altında, bununla birlikte çalışanların uzmanlaşmış özel bir yetenekleri olmaksızın, yapılmaları bakımından ayrılmaktadırlar. Politeknik ve meslek eğitimi, genellikle, tam olarak belirlenmiş beceri, alışkanlık kazanma ve bilgi alanlarındaki bir *sınav* ile tamamlanmaktadır. Bu, doğru ve haklı bir yoldur. Buna karşın, diğer toplumsal bakımdan yararlı iş, sınavın gerektirdiği bu türlü bir koşula sahip değildir. Burada çalışmaya iten güçler, ayrı ayrıdır; amaç da ayrı bir amaçtır.

Bundan sonra işin doğrudan bir amacı ve kesin olarak *eğitsel* bir özelliği vardır. Kuşkusuz insan, bu işin hangi anlamda toplumsal ve yararlı bir iş olup olmadığı konusunda açık bir görüşe sahip olmalıdır. Öte yandan toplumsal özellik taşıyan bir işin (örneğin okul alanındaki karları temizlemek gibi) okul için ya da çevre için (örneğin kentte kaldırımlardaki karın temizlenmesi gibi) yararlı olup olmadığı ya da bu şeylerin bir seçenek olarak kabul edilip edilemeyeceğinin de bilincinde olmalıdır.

Eski kâğıt ve materyallerin toplanması, yalnızca belli bir öğretimi ve dersi gerekli kılar; sınıf öğretmeninin ya

² Yetersiz bir düşünceye dayanan "eğitimin" içler acısı sonuçları ve böylece de iş aracılığıyla eğitimin uydurma-bilimsel temelleri ve bu yüzden işin *hor görülmesi* ve bunlara sık sık eşlik eden insanın yaptığı araçların *tahrip edilmesi* üzerine — bkz: Pedagojik Bilimler Akademisi üyesi V. Suchomlinskij'in makalesi: "Ctoby dusi ne rzaveli" ("Bununla Zihinler Paslanmaz"), *Ucitel Skala Gazeta*, 18.12.1962.

da veli derneğinin bir üyesinin gözetimi altında da yapılabilir. Bununla birlikte, toplumsal bakımdan yararlı bir iş olarak eski kâğıt ve materyallerin toplanması, örneğin çocuk bahçeleri için oyuncak, anahtar, çark ya da makinesel öğeler yapmakla özdeş tutulamaz. Gerçi amacı gözönüne alarak, örneğin burada anılan nesnelerin üretimi, toplumsal açıdan yararlı iş olarak kabul edilebilir. Bununla birlikte zorlukların derecesi, işlemlerin karmaşık özelliği, malzemelerin çeşitliliği, üretilen oyuncakların işlevi gözönüne alındığında, bunlar, eski materyallerin toplanması ile zorlama suretiyle birleştirilebilir. Çocukların fidan dikme işine katılmaları, gerçekte, toplumsal bakımdan yararlı iş olarak ele alınabilir. Çünkü bu, uzman bir kişinin gözetiminde yapılan bir iştir. Bu da yeterlidir. Çiçekliğin bakımı için de aynı şey geçerlidir. Gerçekte bu da büyük eğitsel bir özelliği olan ve uzman kişinin denetiminde yapılabilen toplumsal açıdan yararlı bir iştir. Buna karşın, bir televizyonun onarılması ya da yapılması, toplumsal açıdan yararlı bir iş olarak ele alınamaz. Amacı gözönüne almak suretiyle, bu iş, diğer iş türleri gibi, toplumsal bakımdan yararlı iş olarak kabul edilebilir. Ama marangozluğun, demirciliğin, elektro-teknğin ve elektroniğin temelleri hakkında somut ve kesin bilgi gözönüne alındığında, bu iş, toplumsal bakımdan yararlı bir iş değil, politeknik bir iş sayılabilir. Politeknik bir iş olarak böyle bir iş, uzun süren bir öğrenme sürecini, planlı çalışmaları, materyal ve alıştırımların seçiminde zorlukları derece derece yükseltmeyi, sürekli ve sistematik çalışma ile ulaşılan belli bir el becerisini, yakından karmaşığa, kolaydan zora gitme ilkesini zorunlu kılar. Çocuk bahçesi için bir lokomotifin ya da demiryolunun yapılması, bir yelkenlinin, elektrostatik bir makinenin yapımı ya da televizyonun onarımı, evde temizlik yapmada yardımcı olma, mutfakta bulaşıkları yıkama, öğle yemeği için sofrayı hazırlama işleriyle aynı şey değildir. Ayrım, amaçta

değil, tersine teknolojinin türünde, bilimsellik derecesinde, kendileriyle bir şeyler yapılan araç ve becerinin türünde yatmaktadır. Bir jet uçağı modelinin, bir yelkenli modelinin yapımı ya da bir lokomotifin montajı (bir oyuncak otomobil olsa bile) dükkândan patates ve ekmek satın alma ya da çiçeklerin bakımı ile aynı şey değildir.

POLİTEKNİK EĞİTİMDE YÖNTEMSSEL VE GENEL ÖĞRETİM BİLGİSEL HATALAR VE BUNLARIN OLUMSUZ EĞİTSEL SONUÇLARI

Bazan her iki şey, birbirine bağlıdır. Eski materyallerin toplanması; bu işin daha fazla somut özelliğı, bu şeyleri öğrencilere daha fazla yakınlaştırdığı ve böylece kendi eğit-sel etkisini göstermesine karşın, kuşkusuz toplumsal açıdan yararlı ıştır. Ama öğrenciler, yalnızca eski materyaller toplamazlar, tersine bir fabrika kesiminde çeşitli işyerlerinde çalışıyorlarsa ve bir kornişin üretimine etkin olarak katılıyorlarsa, hem toplumsal açıdan yararlı işle, hem de politeknik eğitimle, politeknik eğitimin pratik yönlerinin gerçekleştirilmesi ile ilgileniyorlar demektir.

Sandık odalarının, hazır yapılmış makine modellerinin, mezarlıkların, elektrikli araçlar ve oyuncaklar için hazırlanmış mekanizmalar olmaması, doyurulmamış dileklerin mezarlığıdır. Düş ve dilek, öğretmenin yönetimi altında uzun bir süre sistematik alıştırmalar sayesinde, bir şeyler yaratmak için yapılan üretimden farklı olduğunun bilincinde olmayan yüzlerce genç teknikerin düşü idi.

İlkenin genel öğretim bilgisine ilişkin sonuçlarını kavramadan yalnızca eğitsel yön gözönüne alındığında, okulun iç yaşamının *genel öğretim bilgisel* temellerini çözümleme zorunluluğı görmezlikten gelinir. Belli temel, bu durumda ayırddıcı örgütsel gerçekler gözden kaçırılırsa, okulun yaşama yaklaştırılması ilkesi, anarşiye götüren bir postülat olarak ortaya çıkar. Daha önceki soruların yanıtı,

yalnızca laboratuvar yöntemlerini savunan ve “küçük ekip çalışması” ya da “grup üretimi” yöntemlerini benimseyen kişiler için “kolay” ve “anlamsızdır”. Bu, aynı biçimde, sosyalist okul reformunun, politeknik eğitime geçilmesinin, politeknik eğitimin kuramsal ve pratik yönlerinin gerçekleştirilmesinin, sınıf dersinin sonunu dile getirdiğini söyleyenler için de anlamsızdır. Bu, bir seçmeciliktir, genel öğretim bilgisel ve genel-pedagojik bir seçmeciliktir. Bu soyutlamada, tüm görünüşe karşın, yıkıcı, tahrip edici bir tutum bulunmaktadır, bir mekanizmayı harekete geçirmeye girişen ve daima yıkıcı olan bir heveskârın tutumu bulunmaktadır.

Politeknik eğitim ve diğer toplumsal bakımdan yararlı işler aracılığıyla okulun yaşama yaklaştırılması, sınıf dersinin güncel problematiğini ve “sözel yöntemler” adı altında toplanan (konuşma, yazma-okuma, işitme, ders saatinin sonuna değin sırada oturma ya da masada bir metni çözmeye çalışma vb. aracılığıyla öğrenme gibi) bir dizi yöntemleri ön plana çıkardı. Bu, yeni bir sorun değildir. O, uzun, bu arada acıklı bir tarihe ve zengin, zenginliği yüzünden de şaşılacak bir yayın konusuna sahiptir.

Burada genel öğretim bilgisine ait yeni kavramlar ortaya koymak zorunluluğu ile karşı karşıya bulunuyoruz: Kuramsal bir kurgu olarak model kavramı, örgü kavramı, daha sonra da genel öğretim bilgisine ait bir kategori olarak hesaplama, son olarak da öğrenci ve öğretmenin etkinliklerinin kataloğu kavramı. Çünkü hiçbir bilimsel modeli tanımayan, örgünün anlamının kuramda ve pratikte nasıl kullanıldığını görmeyen ve genel öğretim bilgisine ilişkin sorunların tüm örgüsünü, yalnızca *bir sistem* çerçevesinde, *yani sınıf dersi sistemi* çerçevesinde çözen, bu arada da örneğin küçük ekip çalışması-üretim sisteminde öğrenci etkinliklerinin sınıf dersi sistemi altına asla yerleştirilemeyeceği gerçeğini görmezlikten gelen geleneksel durum, artık ayakta duramaz.

ÇAĞDAŞ GENEL EĞİTİM OKULUNUN
İÇERİK VE YAPISINDA ÜÇLÜ ÖRGÜ

GENEL ÖĞRETİM BİLGİSİNE İLİŞKİN BİR SİSTEMİN
BİRİCİKLİĞİNİN ÇÖKÜŞÜ. ÜÇ GENEL ÖĞRETİM
BİLGİSİ SİSTEMİNİN BİR ÖRGÜDE BİRBİRİNE
BAĞLANMASI

Dil bilgisi ders süreci, yerini, tıpkı bir otomobilin fabrikada küçük ekip çalışması-üretim sisteminde monte edilmesi gibi, sınıf dersi sisteminde kusursuz bir biçimde bulur. Hem dil bilgisindeki ders, hem de bir dişlinin montajı, yeni sosyalist okulun öğretim planlarında yerlerini bulmaktadır. Bir edebiyat kursu, kitaba, sözcüğe, metne ya da okumaya, çekime dayanarak, ders saati sırasında elde kitap, yazıtahtasının önünde gerçekleştirilebilir. Buna karşın sınıf dersi sisteminde elektro-teknik kursunun yeri artık yoktur. Traktörü kullanma kursu ya da bir dişlinin kullanılması, sınıfta yaratılamayan tamamen farklı koşulları gerekli kılar ve bunun için de sıra, yazıtahtası, tebeşir ar-

tık yeterli değildir. Burada artık özel olarak yapılmış bir salon, makine bilgisi için motorlar, debriyajlar, elektrik devreleri kumanda merkezi, dingil, tekerlekler, şasi, volan, motorun enine kesiti bulunan bir araştırma salonu gerekir. Ama bu, her şey değildir. Pratik, araştırma salonundan dışarı çıkmak için, okuldan uzak temiz havayı, dümeni ele almayı ve oradan uzaklaşmayı da gerekli kılar. Bunun için de bir araştırma alanına, traktör ve otomobil için deneme yollarına gereksinme vardır. Okul garajının yapımı, özellikle, eğer garaj öğrenciler tarafından yapıpılacaksa, marangozluk, demircilik, elektro-teknik, hidrolik bilgisini, vinçlerle uğraşmayı; kolektif çalışmanın ve bina yapımı sürecinin çağdaş bir biçimde düzenlenmesi bilgisini zorunlu kılar. Buradan çıkan moral, zihinsel ve genel öğretim bilgisine ilişkin etkiler, hiçbir zaman sınıftaki sırada okuma metninin okunması ile, gürültü ve zil sesleri arasında, ortaya çıkamaz ve verimli olamaz.

Bunun, Latince dersi ya da aritmetik dersi ile ortak neyi olabilir? Çünkü teknolojinin temellerinin, üretim sisteminin, bir traktörü ve otomobili kullanmanın, bir garaj yapımının, arazide ve bahçede çalışmanın, sınıf dersi sisteminde yeri yoktur; aynı biçimde laboratuvar da grupla çalışma sisteminde de. Bunların, gene daracak sınıf sıralarında ve genel öğretim bilgisine ait yazıtahtası —tebeşir, bilgelik— sisteminde de yeri yoktur. Birinci durumda doğru olan şey, sıra ve defterdir; ama ikinci durumda elektrik devreleri kumanda merkezi, kamyonadaki dümen, alıştırma-yapma alanı ve inşaat alanıdır.

Tarım biyolojisi ve tarım tekniğinde ders, tarımsal bir işletmeye dayanılarak, tarımsal makinelerin onarım merkezi ile ilişki içinde, cereyan edebilir ve kural olarak da etmektedir.

Geleneksel okulun ön planda yalnızca “içeriğin sözel olarak aktarılması yöntemlerine” dayandığı; yöntemin ise

anlatmaya, açıklamaya, konuşmaya, konferansa, kitaptan okumaya ve yinelemeye dayandığı suçlaması, bazı “köktencilere” tüm genel öğretim bilgisini ilgilendiren tamamen haklı bir suçlama gibi görünmektedir. Kuşkusuz anlatma, geometri dersinde olanaksızdır; ama tarih dersinde oldukça uygundur. Yabancı dil dersinde sohbet etme, özellikle uygun bir yoldur (özellikle de yabancı dille yapılırsa); buna karşın, kimya dersinde ise olanaksızdır. “İçeriğin sözel olarak aktarılması” ve “kitapla çalışma” yöntemleri, “Konrad ve Wallenrod”, “Hermann ve Dorothea” ve “The Corsair” ya da “Eugen Onegin” konularına sahip olan derslerde uygun, etkili, değerli ve verimlidir; ama dik ve yumuşak bayırları, sağ ve sol nehir kıyısını kendisine konu edinen coğrafya dersinde etkisini yitirir. *Hümanist dersler dalının* genel eğitim veren branşlarındaki ders sürecinde uygun ve başarılı yöntemler, *matematik-doğa bilimsel* dersler dalının genel eğitim veren branşlarındaki ders sürecinde, genel öğretim bilgisi açısından, bir anlamsızlık olarak ortaya çıkarlar.

ÇAĞDAŞ GENEL EĞİTİM OKULUNUN İÇERİK VE YAPISININ ESASLI BİR ÖĞESİ OLAN KÜÇÜK EKİP ÇALIŞMASI-ÜRETİM-HİZMET SİSTEMİ

Genel eğitim dalının ders grupları, yerlerini, *sınıf dersi sistemi* ile *laboratuvarda gruplarla* ders sisteminde bulmaktadırlar. Buna karşın sınıf dersinde, üretimsel uğraşlara, özellikle de politeknik ya da meslek dersleri dalının pratik derslerine yer yoktur. Lafazanlık suçlaması, eğer genel olarak tüm genel öğretim bilgisi ile uğraşanlarla yöntem bilimcilere yöneltilirse, haklı bir gerekçeye sahiptir. Bu kişilerden bir kısmı, örneğin hümanist ders dalının genel eğitim dersleri ile uğraşanlar —tamamen haklı bir gerekçe ile— kendilerini herhangi bir kimse karşısında haklı gösterme zorunluluğunu; —okul düzeninin çağdaş reformu açısın-

dan— insanın sınıf dersi sistemindeki çalışmadan vazgeçmeye niyeti olmadığını görmemektedir.

Kökü teknolojik süreçlerin iç mantığında ve fabrika yaşamının iç yaşamında bulunan *küçük ekip çalışması-üretim* sisteminin (örneğin kimya kombinatında ya da tarım aletleri fabrikasında öğrencilerin üretime yönelik işleri gibi), kitap-sınıf sisteminde kuşkusuz yeri yoktur. Bu sistem, sınıftaki geleneksel eğitim sürecini yırtar. Bu nedenle de anadilin dil bilgisi ya da Latince bir metni çevirmedeki ders süreci ile aynı değildir. Çünkü ele dayanan iş aracılığıyla alışkanlıkların, becerilerin öğrenilmesi ve kazanılmasının iç mantığı; demircilik atelyelerinde, fabrikanın elektronik atelyesindeki araç-gereçlerle uğraşma sırasında yapılan araştırmalar; kamyon ya da televizyon fabrikasındaki üretimin iç mantığı (kuşkusuz burada genel eğitim okulu öğrencileri tarafından bir dizi çalışma yerleri doldurulmaktadır), Antik Tarihin ya da Romantik dönemdeki ulusal edebiyat ders yöntemleri ve iç mantığı ile çatışmaya düşmektedirler. Bu, geleneksel okul sınıfına, öğretmenin sözüne, yüksek ve alçak sesle okumaya, okuma parçasının çözümlenmesine, okunan metin üzerinde tartışmaya ilişkindir; kısacası — sözcüklere, sözcüklere, sözcüklere! İyi, doğru ve yerinde — hesap makinelerinin, küçük alıcıların, bilgisayara, elektronik ve otomasyon aracılığıyla ortaya çıkan ve bilimsel-teknik değişimler diye adlandırdığımız şeylerin kullanılması karşısında bile. Her türlü politeknik ve mesleksele uğraşlara; özellikle de mobilyacılık, elektroteknik, elektronik, montaj, makinelerin ve araçların vb. alanlarda araç-gereçler yardımı ile çalışmalara ve pratik uğraşlara ise hareket, yapma, değiştirme; araç-gereçler yardımı ile çalışma ve maddeye biçim verme; okul atelyelerinde, fabrikanın tek tek bölümlerinde makinelerle uğraşma; mekan ve maddenin direktmesinin üstesinden gelinmesi (tırmık, vinç); arazide (traktör) ve otoyolunda (kamyon) mekan ve uzaklı-

ğa egemen olunması tekabül etmektedir. Materyallere biçim verme, maddelerin ve öğelerin üretimi, monte etme, kaynak yapma; makineyi çalıştırmak, dikmek, sevk ve idare etmek, lehimlemek; mekanizma ve makinelerin kullanılması, deniz kazalarının önlenmesi; düzenleme ve sınıflama, "Pan Tadeusz"u ya da "İphigenie auf Tauris"u okuma eyleminden, Latince de sıfat kavramının ya da sınıfta İngilizcede sıfat tümcesinin açıklanmasından, üretilen kullanım maddesinin mantığı ve üretim amaçları açısından, başka örgütsel temelleri, başka türde zaman kullanmayı, başka mekânsal koşulları ve grup içinde tamamen başka ilişkileri zorunlu kılar.

En iyi yöntemsel ve en değerli genel öğretim bilgisi bilgeliğinin ne olduğunu, son aşamada ve tartışılmaz bir biçimde, bir genel öğretim bilgisi sisteminin önsel olarak savunulması ya da yerilmesi değil, somut ders dallarının iç mantığı ve kendilerine özgü içerikleri belirler.

ÜÇLÜ ÖRGÜDE DERSİN BİÇİMLERİ, ARAÇLARI VE YÖNTEMLERİ

Ders sürecinin *etkinleştirilmesi*, genel öğretim bilgisi sistemine uygun düşen aracın seçimi, bu sorunlarla ilişki içindedir. Örneğin konuşma, yabancı dil dersindeki sürecini etkinleştirmek için, eğer canlı ve yabancı dil ders yöntemine uygun olarak yapılırsa, etkili bir biçimdir; buna göre de yabancı dilde *doğrudan yöntemin* bir aracıdır. Bu durumda bu yöntem, film, tablo ya da televizyon, teyp gibi araçların yüksek bir düzeyde etkinleştirilmesini güvence altına alır. Sık sık dil laboratuvarı denilen linguistik araçlar, başka bir rol oynar. Bu, onun, doğrudan yöntemin bir aracı olarak, öğretme ve öğrenmede son-etkiyi yükselten ve hızlandıran bir ders aracı olmasıdır. Yabancı dil ders sürecinin etkinleştirilmesine ilişkin böyle bir anlayışa ek yol, öğretmen için bugün bile, dikte, dil araştırması, yük-

sek sesle okuma, doğru yazma, ezbere okuma, kitaplardaki parçaların kopya edilmesi (evet!) olacaktır.

Zaten daha fizikte yapılan uğraşlar esnasında etkinleştirilenin bu türlü biçimi, yöntemleri, araç ve gereçleri, kendi amaçlarını tamamen yitirmektedirler. “Kangurunun hangi ayakları uzun, hangileri kısadır?” sorusuna uygun bir yanıt vermek için kişinin, bir hayvanat bahçesine gitmesi ya da en azından kanguruyu gösteren bir fotoğrafı ya da resmi görmesi gerekir. Böyle bir sorunun yanıtını ezbere öğrenmek, bilgiye değil, tersine, hataya götürür. Böyle şeyler, tüm yaşamı boyunca birbirine karıştırılacaktır. Oksijen ve suyun özelliklerine ilişkin bir soru, yanma süreci üzerine yalnızca kitaptan öğrenilmiş olan beklenmedik yanıtlar ortaya çıkarabilir. Okul laboratuvarında oksijen ve su ile hiçbir deney yapmayan ya da en azından böyle bir deneyi gözlemlemeyen kişi, uzun süre oksijenin özelliğini suyun özelliği ile karıştıracaktır. Tümevarım yöntemi aracılığıyla okul laboratuvarında ohm yasasını keşfetmiş kişi, gerçi sözcükleri ve kuralları tanıyacaktır; ama doğa yasaları ona yedi mumlu bir kitap olarak görünecektir.

İlkokulun *ilk ikinci ve üçüncü sınıflarında* farklı derslerin ortadan kaldırılması, olanaklıdır; hatta bu, öğütlenebilir. Gene bu aşamada; ama yalnız bu aşamada, öğrencinin en yakın çevresine; bu çevre ile ilişki içinde olan algılarına, tasavvurlarına, yaşantılarına dayanılarak, ilgileri uyandıran araçlara, dersin ilke ve yöntemlerine dayanılarak karmaşık, bütünsel ve yapısal olarak genel ders verilebilir. Burada, yani genel dersin karşılıklı bağlantının özel bir durumu olduğu bu aşamada, anadilin, tarihin, coğrafyanın ve müziğin soyut bir biçimde öğretilmesine izin verilemez ve verilmemelidir de. Doğa bilgisi, anadille; eliş, resim ve müzik de aritmetik, okuma ve yazma ile birleştirilmiş bir biçimde öğretilmelidir. Dördüncü sınıfta, psikolojik, genel

öğretim bilgisine ve bilgi kuramına bağlı nedenlerden ötürü ihmal edilemeyecek bir engel oluşmaktadır. Bu engelin gözönüne alınmaması, böylece de ilkokulun ikinci aşamasında, yani 5. ve 6., hatta daha yukarı sınıflarında genel dersin sürdürülmesi, öğrencinin genel eğitim düzeyini düşüren ve öğretmeni genel öğretim bilgisine ilişkin hiçlikçiliğe sürükleyen bir adım olur. Bu, dil bilgisi, fizik ve biyolojiye taalluk etmektedir.¹ Buna göre ne tamamen iyi, ne de tamamen kötü ders yöntemleri vardır. Gene ders sürecini örgütlemeye zorunlu ve kesin olarak iyi, zorunlu ve kesin olarak kötü sistemler de yoktur.

Aynı şey, ders biçimleri ve araçları ile de ilgilidir. Yalnızca somut bir ders dalı ve genel öğretim bilgisi sorunlarının çözümünün somut psikolojik-örgütsel aşaması, ortaya konan ders dalının özel mantığı, genel öğretim bilgisine ilişkin sorunları, dersin yöntem ve örgütlenmesini, metafizik olarak değil, tersine, diyalektik olarak ele alma olanağı sağlar. Örneğin olgunluk sınıfında genel ders, kendini anlamsız olarak ortaya koyabilir ve tersine laboratuvarı ya da çalışma odasında son sınıfta kimya ya da fizik dersi sırasında kullanılan belli yöntemler, genel ders aşamasında özellikle kullanılamaz olabilirler. Laboratuvarı gruplarla ders sistemi, sınıf dersi sistemini yoketmesi. Yüksek ya da alçak sesle kitap okuma, yazma, kendi kendine öğrenme ve

¹ İşte bir örnek: "Biyolojik toplu yaşamayı inceleyen bilimin, ya da çevrede bitki ve hayvanların birlikte yaşamasını inceleyen bilimin, öğretim programının temeli olması öneriliyor. Buna göre öğretim programından botanik ve zooloji yer almaktadır; ama bunun yerine 5. sınıfta öğrenci, bitkilerin yetiştirilmesi, yapısı ve yaşamı hakkında temel bilgileri kazanmaktadır. 6. sınıfta ise öğretimin içeriği, küçük göl ya da nehirlerin, deniz ve irtinaların, yerel koşullara göre, birlikte bulunmaları üzerinde yoğunlaşmalıdır. Buna karşın, öğrencilere 8. sınıfta ormanların, bataklık ve korulukların birlikte bulunmalarını tanıtıyoruz. İçeriğin bu türlü bir biçimlendirilmesinde insanın, hayvan hakkındaki bilgileri, daha sonra "sistematik bir yapıda" düzenlemek için, *hangi yolla* kazanması gerektiğini bilmediğini hemen söylemek gerekir. Kuşkusuz bu aşamada bilgiler, 'evrim etmenleri' açısından gözönüne alınamaz." (Prof. Dr. Włodzimierz Michajlow, Polonya Bilimler Akademisi üyesi, aynı yapıt.)

yetiştirmede bağımsız düşünmenin gelişmesini özendiren uğraşların örgütlenmesi ile de çelişkili değildir. Toplumsal bakımdan yararlı ve üretime yönelik iş, okulu çöküntüye ve genel eğitim düzeyinin düşmesine asla yol açmamalıdır. Politeknik eğitim ile her türlü toplumsal açıdan yararlı ve tek başına yapılan iş ki, bunları belli genel öğretim bilgisine ilişkin örgütsel koşullarda kullanabiliriz ve kullanmaktayız, okulun ortadan kaldırılmasına götürmezler.

Ders ve laboratuvar araçlarının yardımı ile yasalara ulaşmak için fizik dersinde deney; fizik dersi salonunda tanıtlama; öğretmenin yönetiminde yapılan araştırmalar, gözlem, *tümevarım yöntemleri*, dersin etkinleştirilmesinin temel önkoşullarını oluştururlar. Artık burada okumanın ve metin çevirilerinin, örneğın Latince dersinde olduğu gibi, kitaptaki okumanın, laboratuvarda yapılan deneye göre ya da bireysel veya toplu gözleme göre temellendirilmesine karşın, yeri yoktur. Ayrıca burada herhangi bir şeyi dikte etmenin, özellikle de denetlenmemiş, gözlenmemiş, deneysel bir yolla kazanılmamış ilke ve yasaların yeri de yoktur. Aynı durum, biyoloji² için de sözkonusudur.

Ama bu şeyler, yabancı dil dersinde farklıdır. Öğrencinin kendi başına faaliyeti sözkonusu olduğu için de farklıdır. Öğrencinin kendi başına faaliyeti, burada hatta söz-

² "Ben, biyoloji dersinin yalnızca sözde genel bir yönteminin tekelleştirilmesinin dogmatik olarak güç kazandırılması gerektiğii görüşünün savunucusu değilim. Benim görüşüm, uygulanan yöntem üzerinde çalışılan içerik birimine oldukça uygun olması gerektiğidir: Hemen hemen her ders saati, ya soyut bir yöntemi (ki bununla sık sık ilgileneceğiz) ya da bu yöntemin değışik bir biçimini ortaya koyar. Bununla bağlantılı olarak üniversitedeki ders biçiminde yürütölen iyi bir ders saatini tasarlayabilirim (örneğin geviş getiren hayvanların üremesi üzerine); düzenlenmiş bir sohbet (örneğin karbonun örtüsü üzerine); düzenlenmiş bir gözlem (örneğin tek hücreli hayvanların mikroskopla gözlenmesi); serbest tartışma (örneğin çeşitli evrim kavramları üzerine), ya da daha yirmi ders türü gibi. Bununla birlikte biyoloji dersinde *serbest gözlemlerle* bağlantı içinde *laboratuvar yönteminin* birinci sırayı almaları gerektiğii hususu, kuşku götürmez." (Wlodzimiers Michajlow, aynı yapıt.)

konusu olan dile özgü deyimlere egemen olmada ve bu dili akıcı olarak konuşmak ve yazmak becerisinde bir engel olarak ortaya çıkabilir.

Bundan dolayı burada kendi başına hareket etme ve ders sürecinin etkinleştirilmesi sorunu ile ilgileneceğiz. Psikolojik ve genel öğretim bilgisine bağlantılı anlam, aynı; ama içsel ifade, ders sürecinin etkinleştirilmesinin yöntem ve biçimleri ise özdeş değildir, tersine, sık sık da karşıt niteliktedir.

Okulun yaşama yaklaştırılması uğruna savaşımlar vermek suretiyle birinci olarak, yapı (örgü) kavramını ders kuramına sokmalıyız; ikinci olarak da, genel öğretim bilgisinde üçlü yapının hangi rolü oynadığını açıklamalıyız; üçüncü olarak da, öğrenci ve öğretmenin etkinlikleri kuramına genel öğretim bilgisine sokmalıyız; dördüncü olarak da, *üç ayrı* sistemi (ve onlara uygun düşen temel *üç* örgütsel-genel öğretim bilgisel çözümleri) gözönüne almalıyız: a) sınıf dersi sistemi, b) laboratuvar da gruplar halinde çalışma sistemi, c) küçük ekip çalışması-üretim-hizmet sistemi. Bu genel öğretim bilgisel, örgütsel çözümlerde birliğe, senteze götüren bir yapıdır. Okulun iç yaşamının örgütlenmesinde bu üç sistem, *koşut* olarak gözönüne alınmaz ve her somut yöntemsel ödevde göre yanyana konursa; bunlardan herhangisi birisi üstünlük kazanır ve diğeri üzerinde mutlak bir üstünlüğe sahip olursa, ister isteyelim, ister istemeyelim, apaçık bir seçenekle karşı karşıya kalırız: ya sınıf dersi sistemine ya da okulun-ölümü kuramının genel öğretim bilgisine ilişkin sonuçları ile örgütsel sonuçlarına geri dönmek. Böyle bir seçenek, ya geleneksel eğitim sistemini benimsemeyi, ya da genel öğretim bilgisine ait hiçlikçiliğinin hatalı yolunu ve her türlü eğitim düzeyinin düşmesini dile getirir. Çünkü sınıf dersi sistemindeki öğrencinin ve öğretmenin etkinlikleri ile küçük ekip çalışması-üretim sistemindeki öğrencinin ve öğretmenin etkinlikleri birbirlerinin ay-

nısı değildir. Ve etkinliklerin sonuçları, her şeyi belirler! Bu nedenle laboratuvarda gruplarla ders sistemindeki etkinliklerin sonuçları ve etkileri de küçük ekip çalışması-üretim sistemindekinden farklıdır. Öte yandan sınıf dersindeki ders araçlarının temel işlevleri de laboratuvarda gruplarla ders sistemindeki ders araçlarının işlevi ile aynı değildir.

ÜÇLÜ ÖRGÜDE ÖĞRENCİ VE ÖĞRETMEN ETKİNLİKLERİNİN, BİLGİLERİN YÜKSELTİLMESİ VE YAPISAL OLARAK YENİDEN BİÇİMLENDİRİLMESİ

Üçlü yapı sistemi (örgü sistem), bununla birlikte, yeni sistemin mekanik bir biçimde *eklenmesi* suretiyle oluşmuş değildir; yani küçük ekip çalışması-üretim-hizmet sisteminin, geleneksel, bilinen iki sisteme: sınıf dersi sistemi ve laboratuvarda grupla ders yapma sistemine. Birinci sistemin zorunlu olarak tabî olduğu, daha önce değinilen niteliksel değişikliklerden başka, genişletici bir değişikliği de ortaya koyuyoruz: ikinci sistemde öğrenci grupları, buna karşın üçüncü sistemde ise öğrencilerin oluşturdukları *küçük çalışma ekipleri* ile ilgilenirken, sınıf bundan böyle *çok* sayıda öğrencileri içine alır ve bir oditoryum biçimine girer. Bu koşullar altında sınıftaki ders, üniversitelerdeki *ders* biçimine dönüşür. Bununla birlikte küçük çalışma eki-bi-üretim-hizmet sisteminin *yanında* laboratuvarda gruplarla ders sisteminin ortaya çıkması, okuldaki personel düzeyinde birtakım değişiklikleri de birlikte getirir. Daha önce olduğu gibi yönetici, okul müdürü, tek tek ders alanlarındaki nitelikli öğretmenler yerinde kalmaktadır. Bununla birlikte onların yanında ve onlara ek olarak da daha önce, yani sınıf dersi sisteminde bulunmayan, ama laboratuvarlarda gruplarla ders sisteminde olan öğretmenin *yardımcıları* yer almak zorundadır. Okul müdürü, küçük ekip çalışması-üretim-hizmet sistemini gözönüne alarak, politeknik eği-

timin görevlerini gerçekleştiren sorumlu bir kişi olarak ortaya çıkar. Genel eğitim okulunda atelye yöneticisi, üretim sürecini örgütleyen kişi ve üretime yönelik işte öğren-ciler yer almaktadır. Çünkü üçlü yapı sisteminde genel eği-tim okulunun yöneticisi ve müdürünün görevleri karma-kaşıktır. Böyle bir okulda öğretim elemanlarının görevleri, niteliksel ve niceliksel olarak karmaşılaşmaktadır. Üçlü yapı sisteminin koşullarında yetişmiş öğretmenin rolü ve mesleksel yetkileri, artmaktadır. Bilimsel çalışmanın örgüt-lenmesinin ve işlerin bölümlenmesinin rolü de büyüme-kte-dir. Gene öğrencinin bağımsız düşünmesi ve etkinliği ge-lişmektedir.

İlkönce tarafımızdan ortaya konan, daha sonra da yurt dışında güncelleşen üçlü yapı sistemi (yapı, biçim, yöntem-ler ve araçlar ile etkinliklerin), yeni okulda, yani en son aşamada, belli temel bir olgunun pedagojik sonucudur. Top-lumların tarihi, kendi yaşamımız, son yüzyılın uygarlık dün-yası, özellikle dünyamız —betimsel olarak söylersek— iki değil, tersine üç direğe dayanmaktadır: hümanist, doğa bi-limsel ve teknik. Gene, yalnız sosyolojik açıdan değil, aynı zamanda da psikolojik-bireysel açıdan da her insanın yaz-gısı, halkların, grupların, toplumların yazgısı ile diyalektik bir bağlılık içinde üç çember içinde olup bitmektedir: hü-manist, doğa bilimsel ve teknik. Özellikle çağdaş insa-nın bireysel yazgısı, yukardaki üç alana etken ve edil-gen bir biçimde katılmasının yazgısı olarak ortaya çıkmak-tadır.

Öğrencinin gerçek bireysel zenginliği, etkinliklerinin zen-ginliği; buna göre tüm yönlülüğü, a) toplumsal, b) doğa bilimsel ve c) teknik yaşam ile olan gerçek ilişkilerinin çe-şitliliğine ve zenginliğine, bu ilişkilerin gerçekleştirilmesine tamamen bağlıdır. Böyle bir olanak, öğrenciye pek çok eğit-sel durumlarda zengin üçlü yapılar ve onun üçlü sistemini sunar. Genel öğretim bilgisi, yöntem bilgisi ve dersin örgüt-

lenmesi alanında yenilik, her iki geleneksel ve iyi bilinen alanda ve daha önce incelenen hümanist ve matematik-doğa bilimleri ders dalının dersleri alanında durup kalmakta değil, tersine bu olguların apaçıklığından *yeni* kuramsal, pratik ve örgütsel sonuçlar çıkarmakta yatmaktadır. '

İKİNCİ KISIM

**OKUL VE FABRİKA
SOSYOLOJİK, GENEL ÖĞRETİM BİLGİSİ VE
ÖRGÜTLEMeye İLİŞKİN SORUNLAR**

BİRİNCİ BÖLÜM
OKUL VE FABRİKA.
BİR YA DA İKİ YÖNLÜ ETKİLEME Mİ?

İŞLETME YÖNETİMİ KURAMI İLE EĞİTİM KURAMININ
GENEL KAYNAĞI

Avrupa ve Amerika'da meslek eğitimi alanında, meslek okulunun kendisini değiştiren yapısı ve içeriği ile ilişkili olarak, sık sık işletme *yönetiminden*, yani sevk ve idare etmeden; *temsil etmeye, yönetim ve planlamaya ilişkin* yeni bir öğretilen söz edilmektedir. Benimsenen ve kullanılan uzmanca ifadelerle bağlı kalmadan, bizi burada *praksoloji* ve karar-verme kuramının çeşitli yönleri ilgilendirmektedir. Meslek okulu alanında bu sorun, çeşitli derslerin genel öğretim bilgisi ve yöntemlerinde kendini açığa vurmaktadır. Bugüne değin kişi, bilimsel araştırmalarda, pedagoji ile ilgili yayınlarda, halk eğitimi politikacılarının tartışmalarında yansıyan bir tasavvura sahipti: Okulun iç yaşamı-

nın örgütlenmesi, tek tek ders yöntemleri ve çeşitli meslek okulu tiplerindeki ders vermenin örgütlenme biçimlerinin, en sonunda, *fabrikadaki, kombinat ve işletmedeki durumun yansımasıdır*. Buradan hareketle, praksoloji-örgütlenme ve içeriksel-yöntemsel bildirilişimin ve bilginin, baştan beri belirlenmiş bir yönde aktığı ve tek yanlı olduğu düşünülürdü. Ama ortaya çıkan değişmeler, bunların belgelerini çeşitli sanayi devletlerinde göstermektedir. Uygulama, bir yöne akan bildirilişim ve bilgi sistemini, “fabrika-okul” yapısında ortadan kaldırdıktan başka sosyoloji, pedagoji ve iş psikolojisi alanlarındaki çalışmaları, su götürür duruma soktu. İster sosyalist, ister kapitalist fabrika ile ilgilenelim, çağdaş sosyalist ya da kapitalist işletme tipine bağlı kalmadan, “fabrika-okul” yapısında bugüne değin söylenenin tam tersi yönünde akan bilgi süreci üzerinde durmak zorundayız.

Ama bu olgunun saptanması yeterli değildir. Çünkü ilginç olan şey, bu karşılıklı etkilemenin *özelliğidir*. *Yeni yönetim kuramının* araştırma sonuçlarını tanırsak ya da bu tip araştırmalarla işe başlarsak, çeşitli yazarların, politik ve ideolojik tutumları ayrı olmasına karşın, yaptıkları, araştırmaların sonuçlarında ortak bir noktanın olduğu göze çarpar. Yeni ekonomik-sosyolojik araştırmaların özünü kavradığımızda, yeni yönetim öğretisi alanındaki araştırmaları okuduğumuzda, örneğin Daniel Bell, Hermann Kohn, Cristofer Laytor, Louis Armand, J. J. Servan-Schreiber’in (*Le-defi americain*, 1967), Richard Shetler’in araştırmalarını ve E. F. Denison’un raporunu, yani ayrı ayrı politik çıkış noktasından hareketle yapılan araştırma ve bilimsel çalışmaları içeren iki ciltlik yapıtı okuduğumuzda, tüm sanayi dünyasında yönetim ve planlama üzerindeki tüm çağdaş bilgi dallarıyla birlikte bilimsel yönetimin de tamamen değişmekte olduğunu saptarız. Burada, bugün genel olarak görülebilen ve geri dönülmez bir özellik gösteren yönetimin¹,

fabrikanın pedagojikleştirilmesi ve zihinleştirilmesi süreci olduğunu vurguluyoruz. Bu, yalnız insanlar arasındaki ilişkilerin pedagojikleştirilmesinde, yani bunların pedagojinin deposunda bulunan çoktandır denenmiş araçları kullanmak suretiyle insancıllaştırılmasında değil, aynı zamanda da *üretime yönelik işletmedeki iç yaşama genel öğretim bilgisi ile yöntem bilgisinin* girmesiyle ortaya çıkmaktadır.

Burada anılan ya da anılmayan tüm durumlar (örneğin burada Robert McNamara'nın 1967'de Jackson'daki söylevini anmadık), bir işletme yöntecisinin daha çok *öğretmen, örgütçü ve eğitimci* olduğunu, bunun asla sözde kalmadığını, tersine, bilimsel yöntemin biçiminin somut, gerçek çağdaş bir örneğin olduğunu vurgulamaktadır. Eski fabrikanın iç yaşamanın içeriği ve yapısı üzerine görüşler ortaya konar konmaz, özcü modelin ya da 19. yüzyılın geleneksel "iyi" ordusunun örgüt modelinin temel genel öğretim bilgisine ilişkin özellik ve öğelerinin yardıma çağrıldığı da ayrıca göze çarpmaktadır.

Öte yandan daha önceleri ve uzun zamandan beri üretim ve *teknğin* büyük ve geri döndürülemez etkisi, yalnız meslek okulunun iç yaşamında değil, aynı zamanda genel eğitim veren okulda da ortaya çıkmıştı. O zamanki gelişme aşamasında politeknik öğretim kuramı ve genel eğitim veren okulda da ortaya çıkmıştır. O zamanki gelişme aşamasında politeknik öğretim kuramı ve genel eğitim veren okullardaki öğrencilerin üretime yönelik uygulamaları, özellikle de çeşitli okul tiplerindeki *meslek* öğretiminin pratik ve kuramındaki değişmeler ve bugüne değin görülmeyen *genel* öğretimin meslek okulunun içeriği ve yapısına girmesi, meslek okulunun yapı ve içeriğine sanayiın ve tekniğin yaptığı etkinin önemli işaretleridir.

Her iki yönün içerik ve biçimleri karşılıklı bir etkilemedir: pedagoji ve okulun teknik ve fabrikaya, fabrika ve tek-

¹ Karş: Karl Abraham, *Der Betrieb als Erziehungsfaktor*, 1. basım 1954.

niğin pedagoji ve okula yaptığı etki yıllardan beri polit teknik öğretimin pratik ve kuramı ile ilgilenen pek az pedagoğun bilimsel yayınlarının ve sistematik araştırmalarının konusu olmaktadır. Bununla birlikte fabrikanın pedagojikleştirilmesi süreci, doğrudan doğruya pedagoğların ve pedagoji bilimlerinin bir başarısı değildir. Buna, politik, bundan daha az ölçüde olmayan bilimsel ve teknik devrimler yol açmıştır. Bu devrimler, taylorizm, fordizm hareketine yol açmaları ve 19. yüzyılın ikinci yarısında ve 20. yüzyılın ilk çeyreğindeki militarist devletlerin askerî disiplininden kendilerini kurtarmakla, sanayi girişiminin yapı ve içeriğine nüfuz ettiler; eğitim psikolojisi ve pedagojinin başarılarına, özellikle de yeni okulun pratik başarılarına tüm kapıları açtılar. Ama özellikle zengin ve olumlu eğitsel ve genel öğretim bilgisi deneyimlerinin okulda bir güç olarak çıkması, bu gücün emeğin insancillaştırılmasına ve yönetim hiyerarşisine ve onu özünün yeniden düzenlenmesine yaptığı etkinin ortaya çıkmasıyla, kendi alanlarında *öğretim ve eğitim* kuramının, bazı gecikmelerle de olsa, gün ışığına çıktığı görüldü. Burada sözü edilecek pedagojik bilimlerin gecikmesi, bizi fabrika iç yaşamının daha sonraki gelişmesinin yazgısı nedeniyle ilgilendirmektedir. Çünkü bu ekonomik-sınai ilişki noktası, açıklamalarımızı nesnelleştirmekte, onlara nesnel bir zorunluluk kazandırmakta ve okulun ilerdeki gelişmesinin yazgısı ile doğrudan bağlantı içinde olan pedagojik sorunların değerlendirilmesinde öznelciliği engellemektedir.

PEDAGOJİK KATEGORİLER OLARAK İŞ VE MESLEK

Burada *üç* öge üzerinde durmak gerekir. Bu ögeler, ilk zamandan beri pedagojinin kategorileridir. Burada özellikle göze batan bir öge ile, yani *sınav* ile işe başlayacağım. Sınav (uzman işçi sınavı) mesleğin *temel* ögesidir. Kim bir sınav *başarmamışsa*, kim hiçbir şey öğrenmemişse, kim

hiçbir şey öğretmemişse; kim bir uzman kişinin önünde belli zihinsel ve ele dayanan becerilerle ilgili bir sınav vermemişse, onun bir mesleği yoktur. O, yalnızca *vasıfsız* (niteliksiz) bir işçidir; makinenin bir parçasıdır, gündelikçidir. O, *meslek bakımından eğitilmiş* bir işçi değildir.

İş psikolojisinin gerçi farkına vardığı, ama çalışmalarında yeterince durmadığı ve çözümlemediği ikinci durum, bir mesleği icra etmek *hak ve yetkisidir*. Uçkesici (tütün sanayiinde böyle bir meslek vardır), kapak yerleştirici (bira sanayiinde böyle bir meslek vardır) olmak için kişinin eğitilmesine ve sınav vermesine gerek yoktur. Temizlik işçisinden, kalb hastalıkları uzmanından ya da elektro-teknikçiden ayrı nitelikler istenir. Evden eve kömür götüren arabacı, bir dişçinin ya da bir hasta bakıcının işiy-le aynı işi görmez. Vestiyere bakan kadın ile bir cerrah aynı değildir. Şu halde bir mesleği icra etmek hak ve yetkisi, eğitim-öğretim kuramı tarafından önceden ortaya konan istemin sonucudur: *sınavın*. Kim, *gerçek bilgi durumu-na*, sistematik bir öğrenme sürecinde kazandığı zorunlu bilgi ve becerileri kanıtlayan biçimsel bir hak ve yetkiye sahip değilse, onun bir *mesleği yoktur*. Son olarak bu ikisinden çıkan üçüncü öge ise şudur: *a) kültür, b) bir meslek icra eden kişilerin kültürel bağlılıkları*. Şunları düşünüyoruz: *a) toplumsal anlamda genel kültür ve kültürel ilişkiler; b) meslek kültürü*; böylece de eğitim, mesleksel başarı yeteneği, meslek onuru, yani sorumluluk, ahlâk duygusu ve meslek bilgisi.

Mesleğin tanımı yapılmak istendiğinde, gözönüne alınması ve çözümlenmesi gereken şey, işte bu üç ögedir. Bu üç öge, yalnız bilgi kuramına ilişkin değil, pratik anlama da sahiptirler. Ama iş, meslekle aynı şey değildir.

İlgili mesleğin ve mesleksel niteliklerin içlerinden oluştuğu olayları anlamayan insan, ilgili mesleklerin ve bazı benzer mesleklerin yöneldiği üretim sürecinde ortaya

çıkan *olayların bağlılığını* kavramayan işçi; ilgili mesleklerin tek tek olayların, olguların ve süreçlerin birbirlerine yaptıkları *karşılıklı etkilemeyi* anlamayan işçi, rasyonel olarak *planlamayı* ve *hareket etmeyi*, kendini belli somut bir üretim alanındaki insan davranışının rasyonel temellerine *uydurmayan* işçi, vasıflı işçi değildir; o, mesleksel eğitim-öğretime sahip olmayan işçidir. Bu nedenle de yaşamın ona insan ve üretici olarak yönelttiği çağdaş istemlere uyum yapacak güçte olmayan bir işçidir. Eğer okul, özellikle de *meslek okulu*, onu somut bir alandaki etkinliklerin yapısını nasıl adlandıracağını *gözleme* yeteneğiyle donatmamışsa; teknoloji *öğretmeni* ile üretime yönelik iş *öğretmeni*, ona ilgili meslek ya da meslek grupları için özgül olan olgu ve süreçleri somut olarak çözümlemeyi ve uygun bir biçimde *değerlendirmeyi* öğretmemişse; genel eğitim ve meslek eğitimi için başka insanlarla birlikte çalışma ve davranma (ki bu da karmaşık ilişkileri anlama yeteneğini zorunlu kılar) yeteneğini geliştirmemişse, böyle bir insan, vasıflı işçi değildir; o, olsa olsa makinenin bir ekidir. Üretime yönelik etkinliğin olanaklarını ve sınırlarını anlamayan, kendi görüşünü bildirme gücünde olmayan insan, karmaşık bir özellik gösteren üretim sürecinin yalnızca bir parçasıdır.

Böylece yalnız başlangıçtaki sorun olan politeknik ve meslek eğitiminin kuram ve pratiğine değil, aynı zamanda da *işletme yönetiminin* yeni kuramına, özellikle de bilimsel iş örgütlemesi ve yönetim kuramına girmektedir. Bizim çözümlemelerimiz ve ortaya koyduğumuz sonuçlar, bu yüzden, yeni eğitim, öğretim kuramı ve bilimsel iş örgütlemesi ile ortaktır.

BİLGİ VE EĞİTİMİN EKONOMİK YÖNÜ

Özellikle ekonomistlerin genel eğitimin ve bilginin ekonomik, yatırımsal, teknolojik ve üretimsel yönünü vurgulamaları, örneğin Polonya'da Lange ve Lipinski; RSSFC'de

Strumilin; ABD'de Machlup² ve Federal Almanya'da Edding³, bir raslantı değildir. Edding, bunu öyle ayrıntılı olarak ele almıştır ki, bir ekonomist olmasına karşın, kendi ülkesinde bu konuya daha az eğilen bilim adamlarının gözünde bir pedagog sayılmıştır. Aşağı yukarı bir yüzyıl önce Marx, bu sorun üzerinde durmuş; yalnız bir kez değil, üretken güçten, üretimi artırmadan, toplumsal işten, emekten, işbölümünden sözettiği yerlerde sık sık bu sorunu vurgulamıştır. Örneğin Marx, kârda artı-değerin değişmesi sorunu üzerinde dururken, üretim süreçlerinde a) bilimsel araştırmaların kullanılacağını, b) işçi eğitiminden yararlanılacağını; her iki ögenin, toplumsal işin bir ürünü olduğunu vurgulamaktadır. "Üretken güçteki böyle bir gelişme gene, son tahlilde, üretime katılan emeğin toplumsal niteliğinde, toplumdaki işbölümünde; ve başta doğa bilimleri olmak üzere zihinsel emekteki gelişmelerde izlenebilir."⁴ Marx, örneğin kapitalistin üretim araçlarını hesaplı olarak kullanmaya ilişkin ve üretimin gerekli kıldığı kadar üretim aracı kullanmaya ilişkin fanatik hevesini, bizi özellikle ilgilendiren belli bir nedeni vurgulamaktadır: "Hiçbir şeyin kaybolmaması ya da boşa gitmemesi" diyor Marx, "kısmen işçilerin beceri ve kavrayışlarına, kısmen de ... disipline bağlıdır."⁵ Marx, üretim süreci içinde doğrudan doğruya yardımlaşma koşullarında yapılan tasarruftan sözetmekte, daha sonra da fizik (mekanik) ve kimyanın sonsuz rolünü vurgulamaktadır. Ama fizik ve kim-

² Fritz Machlup, *The Production and Distribution of Knowledge in United State*, Princeton University Press, Princeton, New Jersey 1962.

³ Karş: Friedrich Edding ve Willi Albers, *Die Schulausgaben 1960-1870, Versuch einer Vorausschätzung des Bedarf der allgemeinbildenden und berufsbildenden Schule und Möglichkeiten seiner Finanzierung. Arbeitsgemeinschaft Deutscher Lehrerverbände, Frankfurt 1960; Fr. Edding, Ökonomie des Bildungswesen, Lehren und Lernen als Haushalt und als Investition, Rombach, Rreiburg i Br. 1963.*

⁴ Karl Marx, *Kapital*, Üçüncü Cilt, Sol Yayınları, Ankara 1978, s. 90.

⁵ Aynı yapıt, s. 91.

ya, *Deus ex machina** gibi ortaya çıkmamaktadır, tersine, ya bilimsel araştırmalar biçiminde (ve bunların kullanımları) ya da bilgi, teknikerin ve işçinin yeteneği, eğitimi biçiminde ortaya çıkmaktadır. Kişi, tasarrufta ayırdedici anlamı, *buluşlar* sayesinde, daha önce yapılan *buluşlar* sayesinde ve son olarak da *kuramın* üretim sürecinde kullanılması sırasında uygulamada ortaya çıkan engellerin aşılması sayesinde elde edebilir. Üretimsel ve zihinsel iş, üretim ve bilgi, teknoloji ve bilim, işçinin etkinliğinde bir bütün olarak içiçe girerler. Bununla birlikte bu birliğin, birisini diğerinden ayırmada bir engel olarak ortaya çıkmasına izin verilmemelidir. “Yeri gelmişken evrensel emek ile ortaklaşa emek arasında bir ayırımın yapılması yerinde olur. Her iki tür emek de, üretim sürecinde kendi rollerini oynar, birbiri içersine geçer, ama her ikisi gene de farklıdırlar. Evrensel emek, her tür bilimsel emek, keşifler ve buluşlardır. Bu emek kısmen, canlı emeğin elbirliğine, kısmen de daha önce yaşamış kimselerin emeklerinden yararlanmaya dayanır. Öte yandan, ortaklaşa emek ise, bireylerin doğrudan doğruya elbirliği yapmalarıdır.”⁶

Bilimsel bir buluş ile onun düzenlenmesi, kullanılması ve üretime sokulması arasında geçen zaman, gittikçe kısalmaktadır. Örneğin fotoğraf makinesi alanında, bulunuşundan kullanılışına değin 112 yıl (1727-1839) beklemek gerekmişti. Telefonda bu, iki kez daha kısa olmuştur, yani 56 yıl. Çünkü telefon 1820’de bulundu, ama ilk kez 1876’da kullanılmaya başlandı. Radyonun bulunuşu ise 1867 yılında olmuştur, ama kullanılması ve üretime geçilmesine değin 35 yıl, yani 1902 yılına değin beklemek gerekti. Radarın kullanılması, daha kısa süre içinde olmuştur. İnsan 1925’te radarı tanıyordu; ama bulunuşundan 25 yıl sonra ilk kez 1940’da kullanıldı. Televizyonun bulunuşundan kullanılmasına

⁶ Aynı yapıt, s. 112.

* *Deus ex machina*: Makina tanrı. —ç.

ve üretimine geçilmesinin yolu 12 yıl olmuştur (1922'den 1934'e kadar). Atom bombasında zaman süresi, daha da kısadır, yani yalnızca 6 yıl. Bugün genel olarak bilindiği gibi insan, daha 1939'da atom bombası yapımının tüm öğelerine sahipti; 1945'te de üretildi ve kullanıldı. En yeni teknik alandaki buluşların kullanılmasına geçiş süresi, daha da kısadır. Örneğin transistör 1948'de biliniyordu; transistöre dayanarak çalışan aletlerin, araçların üretimi ise 5 yıl sonra (1954) olmuştur. Elektronik teyplerin üretimi için yalnızca 3 yıl beklenilmiştir, 1958'den 1961'e kadar. Tekniğin tarihi üzerine bilgi, burada kuşkusuz bir anlam taşımaktadır. Bununla birlikte burada devindirici güç, tekniğin tarihi değildir.⁷ Devindirici güç, burada, her şeyden önce *teknikte matematiksel-doğa bilimsel bilimleri kitlesel olarak nesnelleştirmek sanatı* ve yalnız yeteneği değil, aynı zamanda da yetenekli ve yetişmiş insanlarla işbirliği yapmayı, önkoşul olarak ortaya koyan çağdaş yönetim yöntemleridir.

Bilimsel buluş ile onun kullanılması arasında geçen süre, başka türlü ve başka örneklerle de ölçülebilir. Örneğin buhar makinesinden demiryoluna, manüfaktürden fabrikaya ve patlarlı motora; tarımda pulluktan traktöre geçiş ya da atlar tarafından çekilen posta arabasından kamyon ve buradan da taşıt uçağına geçiş örneklerinde olduğu gibi. Ama bu örnekler ya da diğer karşılaştırma yöntemleri, geri döndürülemez sonuçları değiştiremez: Matematik ve doğa bilimlerinin teknikte nesnelleştirilmesi ve çağdaş işletme yönetimi yöntemleri, yalnız buluş ve onun üretimine geçilmesi arasındaki süreyi kısaltmıyor, aynı zamanda da *insanın*

⁷ Fizik tarihçileri (örneğin M. von Laue) ve tekniğin tarihçileri (örneğin B. S. Lilley) bu görüş açısından ilginç, sık sık da dramatik olgulara değinmektedirler. Ama akademik kariyerdan gelmeyen yazarlar sık sık da bu coşku uyandırıcı malzemelerle iş görebilirler. Yukardaki alıntılar biz, örneğin Jean-Jacques Servan Schreiber'in *Le défi américain* adlı yapıtından aldık. Denoël, Paris, 1967, s. 76.

üretimsel ve mesleksel işinin süresini de kısaltıyor. Aynı zamanda üretim süreçlerinin otomatikleştirilmesi, hesap makinelerinin kullanılması, buna dayanarak da verilerin yeni tür toplanması, biriktirilmesi ve aktarılması, en son aşamada, belli halk eğitimi politikasının ve belli bir okul tipinin bulunduğu bir toplumda olanaklı ve anlamlı olduğu görüşü, kendini güçlendirmektedir. Burada söz konusu olan şey, *lisedeki eğitimin genelliği ile genel eğitimin çağdaşlığı ve esaslılığının, yalnız genel eğitim okulunda değil, aynı zamanda meslek okulunda da, küçük ekip çalışması-üretim-hizmet sistemini gözönüne alarak genel eğitim okulunda ayrımlaşmış bir ders yürütmek ve meslek okulunda da matematik-doğa bilimsel etmenlerin artırılmasına bağlı olduğudur*. Gerçi bu konuda Fransız, Alman ve Amerikalı gelecek-bilimciler, dernek temsilcileri ve sosyologlar (özellikle Jean-Jacques Servan Schreiber⁸, Richard Shetler ve diğerleri), ayrıntılı bilgiler veriyorlar; ama daha yüzyıl önce Marx, bunu kesin bir biçimde gördü ve daha *Kapital*'in birinci cildinde bu konuda olumlu sonuçlar çıkardı.

Marx'ın "genel" ve "ortaklaşa emek"çiye birbirinden ayıran görüşleri ile politeknik eğitim sürecinde ele dayanan emeğin rolü üzerinde düşünmeye başladık. Bu konudaki düşünceler, 1959'da yayınladığımız *Politeknik Eğitim ve Ele Dayanan Emek* adlı yapıtımızın parolasını oluşturmaktadır. Blonski'nin genel bilginin rolü üzerindeki görüşleri ile hesaplaşırken, Marx'a dayanmamazlık yapamadık.

Bu, bugün kuşku götürmeyen bir olgudur. Bununla birlikte pedagoglar, bu apaçıklığı görmezlikten gelirken ya da ilk kez yakın geçmişte farkına varmaya başlarlarken, ekonomistler, yıllardan beri ileriye doğru adım atmışlardır. Bunlar, halk eğitime ve bilime, ekonominin katkısı-

⁸ Jean-Jacques Servan Schreiber, *Le défi américain*, Paris 1967, Denoël, s. 99. Marx'ın görüş ve çözümlemelerini, kitabımızın bazı bölümlerinde ortaya koyduk. İlerdeki sayfalarda da gene Marx'ı ele alacağız.

nın bilimsel çözümlenmesini vermeye çalışmaktadırlar. Bununla birlikte hem ekonomistler, hem de pedagoglar, burada küçüksenemeyecek zorluklarla karşı karşıyadır. Ulusal ekonominin gelişmesinde birbiri içinde erimiş olanı bulup ortaya çıkarma, ayırma, soyutlamanın yöntemleri ile halk eğitimi ve bilimsel etmenlerin ekonomik açıdan çözümlenmesi, bunların ölçüsü ve içeriği sözkonusu olduğunda, çok zor ve karmaşıktır. Burada, ilke olarak, biricik ve tek yanlı olarak kullanılan araştırma yöntemi başarıya ulaşmıştır: istatistik. Bu nedenle profesör Edward Lipinski, şunu saptadığında haklı idi: "... üretim içinde çalışan insan, tıpkı bir fabrikayı ya da bir makine gibi üretimsel yeteneğin belli bir varlığını temsil eder." Hatta çalışan insanın üretimsel değerini hesaplamaya girişmek de olanaklıdır. Ama bu, kolay bir görev değildir. Eğer hesaplamanın temeli olarak bireyin aktif ve üretimsel yaşamının satılmasında ortaya konan emeğe verilen ücreti, yaşamı en düşük düzeyde tutabilmek için ödenen ücret olarak ele alırsak, bir hataya düşeriz. Bu hata, ücretin, emeğin gerçek üretimsel katkısı ne dereceye değin yansıttığını gözönüne almamaktan doğmaktadır. Üretim nesnesinin değerinin, bu nesneden çıkan sermayeleşmiş gelir ile aynı olduğu ilkesine dayanırsak, ortaya yeni kuşklar çıkar. Bundan sonra da hangi faiz fiyatının hesaplamada benimsenmesi gerektiği sorunu, karanlıkta kalır. (Diyelim ki nesnenin yıllık geliri 1.000, buna karşın da faiz fiyatı ise %10 olsun; buna göre nesnenin değeri = 10.000 olacaktır.) *Genel olarak ele alındığında insan öğesinin para değerinin hesaplanmasının, gerçek sermayeyi oldukça aştığı görüşü ile aynı görüşte olunabilir.*⁹ Bu nedenle, örneğin Strumilin¹⁰ yapıtının özünü kavrayan kişi, bu araştırma alanı göz önüne alındığın-

⁹ Bkz: Lipinski Edward, "Inwestycje w człowieka" ("İnsan İçin Yapılan Yatırımlar"), *Przegląd Kulturalny*, n° 36, 1962.

¹⁰ Karş: S. G. Strumilin, *Effektivnost obrazovanija v SSSR* ("RSSFC'de Eğitimin Etkinliği"), *Narodnoe Obrazovanie*, n° 6, 1962.

da, ki bu alan ekonomi politik ile eğitim kuramı (genel öğretim bilgisi) arasındaki sınır alanı dile getirir, *yalnızca* istatistik yöntem kullanılırsa, yalnız olumlu değil, aynı zamanda da olumsuz sonuçların farkına varmaktadır.

Yöntemsel tek yanlılığa, kuşkusuz, başka türde bir zorluk da eklenmektedir. Bu zorluk, ders verme, öğretme, sağ-lıksal iyileştirme gibi çalışma ve etkinliklerin, nasıl hizmet işlerinden sayılacağı sorunudur. İstatistiğin yardımı ile teknoloji ve tekniğin genel gelişmesinde eğitim ve halk eğitimine nüfuz etmenin olanaklı olan *tam* bir ölçümü, ekonomik gelişmede bilimin olanaklı olan *tam* bir ölçülüp tar-tılması, kendini henüz bir düş olarak ortaya koymaktadır. Halk eğitimi ve bilim alanında yöntemsel araçların ileri bir gelişmesi, daha yakından belirlenmiş ilkeler, teknik-bilimsel öğelerin sentezi ve çözümlenmesinin somut bir te-meli olmadan istatistiğe dayanarak halk eğitimi ve bilimin gerçek değerini hesap etmeye kalkışmak, yanlış yollara götürür. Ders ve halk eğitimi için yapılan harcamaların ekonomik gerçek değeri, bu alanda *şimdiki* araştırma yön-temlerine dayanılarak, istatistik değerlere ve istatistik yöntemlerin özüne dayanılarak yalnızca genel, yalnızca belli bir olasılık derecesinde saptanabilir. Okul düzeni, halk eğitiminin yeniden düzenlenmesi, *ulusal gelirin artan ge-lişmesiyle* okul içeriğinin ve yapısının değiştirilmesi için yapılan harcamalar, bizi aranan olasılığa herhangi bir derecede kuşkusuz yaklaştırır; ama temellendirilmiş ilke ve sonuçlara götürmez. Bu alanda araştırma yöntemleri, henüz oldukça ilkeldir.

EMEĞİN İNSANCILLAŞTIRILMASININ YOLU OLAN POLİTEKNİK EĞİTİM

İŞÇİNİN DEĞİŞKEN İŞ KOŞULLARINA HAZIRLANMASI

Okulda çocuk ve gençlerin politeknik eğitimi, anlatılanlara göre, yetişmiş işçinin gördüğü emeğin insancillaştırılmasına hazırlıktır. Politeknik eğitimi bu biçimde ele almakla, üretim sürecinin insancillaştırılmasını, uzak bir geleceğe ya da sosyalist düzenin kurulmasının yakın geleceğine asla bağlamıyoruz. Tam tersine, politeknik eğitim, işçinin ve teknikerin sosyalist fabrikada çalışmaya başladığı andan itibaren üretimin temelden insancillaştırılmasını güvence altına alır. Okulda genel ve politeknik eğitimle kazanılan öğretim sayesinde nitelikli işçi, kendi somut uzmanlık alanından bağımsız olarak, fabrika üretiminin tüm alanlarında doğrudan doğruya katılma yeteneğini nesnel olarak elde

eder. Bu nedenle nesnel olarak etkide bulunma yeteneğine sahiptir.

Bizi burada ilgilendiren şey, kuşkusuz, *hareketli şeritteki* çalışma ve gittikçe mekanikleşen koşullar altında hareketli şeritte yapılan iştir. Bizim burada üzerinde durduğumuz şey, ritmi ve temposu tamamen *işçinin dışında* bulunan yüksek düzeyde örgütlenmiş iştir. Bu ritm, nesnel ve baskı doğuran bir ritmdir. Bu, fabrikatörün, sömürücünün buyruğunun ya da doğrudan gözetlemenin doğurduğu bir baskı değildir. Bu, yalnızca parçası oldukları makinenin yüzlerce, binlerce işçi üzerindeki baskısıdır. Hareketli şeritteki üretim, yorgunluğa, genel bitkinliğe yol açar; ihtiyarlama sürecini hızlandırır. Bunun sonucu olarak da zihinsel bakımdan bir düşüş ve organizmanın psikolojik olarak yıkılışına neden olur.

Marx'ın basit işbirliğinin karşısına koyduğu manüfaktür üzerine yazdığı şey, kuşkusuz, fabrikadaki iş için daha fazla geçerlidir. Manüfaktür ve ondan daha fazla olarak birinci teknik devrim dönemindeki fabrika, "işçiyi, üretici yetenek ve içgüdülerin baskıya dayanan bir evren aracılığıyla üzüm suyu sıkar gibi işçinin tüm yazgısını eline almakla, anormalliğe içer..." Otomatikleştirme açısından acaba işçi ne duruma gelir? Bilgisayar açısından onun bugüne dek sürdürdüğü işi ve mesleği ne duruma girer? Elektronik açıdan Marx'ın politeknik eğitim kuramı, tehlikeyi mi, yoksa şansını büyötmektedir?

Bilgisayar, mikro-teypler ve hesap makineleri sayesinde ulusal gelirin bazı ülkelerde on kat, bazılarında yirmi kat; dünya gelecek-bilimcilerinin söylediği gibi, bundan sonraki kuşak döneminde hatta elli kat arttığı yerlerde; örgütsel, ekonomik ve kültürel etkinliğin görünür bir biçimde tarım ve sanayi kesiminden hizmet kesimine kaydığı yerlerde; zaman ve mekânın bir ulaşım sorunu olmaktan çıktığı; bilim, teknik ve sanayideki şeylerin beş, hatta

dört iş haftasında yapıldığı; iş gününün günde altı; en fazla yedi saat olacağı yerlerde; bundan sonraki çeyrek yüzyılda normal bir memurun dinlencesinin üç ay olacağı yerlerde; iş günü sayısının yıldan yıla azalacağı yerlerde; *okulun sınırı, genel eğitimin esaslılığının sınırı, bunlar arasında da hümanist eğitimin esaslılığının sınırı gelişecek; son olarak da eğitimin çok yönlülüğünün sınırı ve meslek eğitiminin teknik temelleri aşırı derecede büyüyecek ve özel bir anlam kazanacaktır.*

Amaçları en azından 25 yıl önceden saptanması gereken halk eğitimi politikası, bu olguları idrak edecek; bunları, öğrencinin hümanist, matematik-doğa bilimsel, politetik ve meslek eğitiminde ve yapısında şimdiden gözönüne alacak güçte değildir.¹ Çünkü sorun, çağdaş halkların ve sanayileşmiş devletlerin iki önemli toplumsal-ekonomik ögesi ile ilgilidir. Bunlardan birisi, *bilimdeki değişiklikleri çabucak kavrama ve bunları sanayiye aktarma yeteneğidir.* Yüksek öğretim düzeyi ve buna uygun öğretim kadrosu, yönlendirici bilimsel bir potansiyel olmadıkça, bunun üstesinden gelmek, olanaksızdır ve her zaman da olanaksız olacaktır. Profesör, araştırmacı, aydın, yetişmiş örgütçü, mantıkçı, praksolog, genel öğretim bilgisi ile uğraşan, teknik ve bilimin devrimcileştirilmesindeki değişiklikleri çabucak kavrayacak ve burada ortaya çıkan görüşleri, yasaları, ilkeleri, kuralları ve normları üretime uygulayacak gelişmiş yüksek yeteneğe sahip kişilerdir.

Diğer öge ise *boş zamanı, kültürel olarak biçimlendirmek sanatıdır.* İyi bir okulu bitirmeyen; öğrencisini yalnız matematik, fizik, kimya değil, aynı zamanda da güzel şiir zevkini, estetik ve spor zevkini, sanat yapıtlarından hoşlanmayı, bir tablonun ya da bir manzaranın güzelliğinden

¹ Karş: Balke-Evers-Wahl, *Bildungspolitik für Wirtschaft und Gesellschaft von Morgen*, Stollfus, n° 1, Bonn 1967, s. 40. Gene bkz: Jean-Jacques Servan Schreiber, *Le défi américain*, Paris, Denoël 1967, s. 269.

hoşlanma yeteneğini geliştiren bir öğretmeni olmayan kişi, kendi boş zamanının asla efendisi olamayacak ve kendi yaşamını güzelleştirme zevkini tadamayacaktır.

POLİTEKNİK EĞİTİM, GELECEĞİN İŞÇİSİNİN YABANCILAŞMASINA KARŞI BİR SİĞİNAKTIR

Çağdaş sosyolog, ekonomist, iş psikoloğu ve gelecek-bilimcilerin gözlemlerinin, bu açıdan bakıldığında, bir yüz-yıl önceki Marx ve Engels'in klasik postülat ve algılamalarından ayrı olmadığı; hatta ortaya koydukları sonuçların pek çoğunun *Kapital*'in XII. ve XIII. bölümlerinde, cilt 1 ya da V. bölümde; üçüncü cildin içerdiği sonuçlarla aynı olduğu görülmektedir. Örneğin Friedmann ve Dahrendorf, ki bunlar kuşkusuz çağdaş sanayi sosyolojisi ve psikolojisine dayanmaktadırlar, birçok kez Marx ve Engels'e başvurmaktadırlar; ama asla yalnız tarihsel anlamda değil. Ne Kahn, Reuter, McNamara, ne de J. J. Servan, Marx'a dayanmaktadırlar. Ama gene de temel sorunlarda ona yaklaşmaktadırlar.

Elbette bu kişileri bir solukta; hiç olmazsa görünüşe göre, sayıp dökmek olanaksızdır. Bunlar, üniversite öğretim üyesi ya da hükümetin görevlendirdiği araştırmacılar değildir; ama yalnız iş sosyoloğunun, eğitim kuramcısının değil, aynı zamanda da ekonomistin, teknoloğun ve felsefecinin görmezlikten gelemeyeceği kişilerdir. Bunlar, örgütlenme sosyoloğu olup uygulama içinde bulunan kişilerdir. Bunlar, bilimsel değişikliklerin ortaya koydukları sonuçları incelemektedirler. Çağdaş üretim biçimindeki toplumsal sonuçlar gözönüne alındığında, bunlar tarafından yapılan durum-çözümlemesi, durum değerlendirmesi, Marx'ın *Kapital*'de çözümlediği şeye, meslek bölümü hakkında yazdığı şeye, eğitimin rolü ve insanın çok yönlü olarak eğitilmesinin anlamına ne dereceye değin değerlendirildiğine; son olarak da sanayi toplumunun değişen koşullarına in-

sanların hazırlanmasında matematik-doğa bilimsel etmene verdiği anlama dayandırılırsa, çok şaşırtıcı bir benzerlik görülür.

Ama Marx'a dayanan filozoflar, yetişkin işçinin nesnel ve öznel durumda insancılaştırma postüla ve amacının, bu işçi yeterli politeknik ve genel eğitim almadan fabrikaya geldiği takdirde, en sonunda fazla bir şey değiştirmeyeceğini ısrarla gözden ırak tutmaktadırlar. Eğer iş örgütlemesi ve üretim süreci *de facto** nesnel bir yabancılaşmaya olanak açarsa, işçi kurultayı aracılığıyla, fabrikanın teknolojik sürecinin değiştirilmesinde etkili olabilmek için daha önce kazandığı genel, politeknik ve meslek eğitimi yeterli değilse, işçinin meslek bilincini değiştirme savaşımı, bir sonuç vermez.²

İşçi kurultayının fabrikanın iş yaşamına emeğin insancılaştırılmasını daha fazla yüreklendiren bir özellik sağlayan sosyalist fabrikada durum, işçi kurultayı olmayan fabrikadan, kuşkusuz başkadır. Bununla birlikte sosyalist bir fabrikada da fabrikanın yabancılaştırılmasına karşı savaşıma ancak yetişmiş, kültürlü, üretim sürecinde etkin olan işçi yeteneklidir.

POLİTEKNİK EĞİTİM VE HESAP MAKİNELERİ

Elektronik hesap makinesi üretiminin verimliliği, bugün bile zengin ve çok gelişmiş ülkeler için hâlâ bir sorundur. Ama bu türlü makinelerin devrimci rolü, herkes tarafından kabul edilmektedir. Bu olgu açısından bakıldığın-

² Fabrika çevresindeki gençlerin genel ve meslek eğitimlerinde çıkan genel öğretim bilgisine ve örgütlemeye ilişkin sonuçları daha iyi anlamak için okurun *İnsan Nasıl Çalışır?*, Varşova 1961, adlı kitabı okumaları ve bu kitapta özellikle Prof. Jan Szczepanskis'in "İş Sosyolojisinin Konu ve Görevleri Üzerine" adlı yazısını okuması salık verilir. Bu makalede yazar, ki genel ve politeknik eğitim kuramcıları için de önemlidir, işin sosyolojik tanımını veriyor; iş sosyolojisinin işle ilgili diğer bilimlerle ilişkisi üzerinde duruyor.

* *De facto*: Gerçekten, fiilen. —ç.

da küçük ekip çalışması-üretim-hizmet sisteminin sınırı, genel eğitim veren okulda yükselmektedir. Hatta bugün öğrencilerin bilgi elde etme yeteneği ve motorik el-beceri-lerine açık olan elektronik öğeler, politeknik eğitimin yapısına ve içeriğine girmiş durumdadır. Örgütlenmeyle ilgili sorunlar, yani çağdaş iş örgütlemesi öğeleri üzerine ders, hatta okul basamağında ve okulun işyeri koşulları altında, yalnız politeknik eğitimin pratik ve kuramı için değil, aynı zamanda da çağdaş genel eğitim veren okulun yapısı ve içeriği için de ön sırada bulunan bir sorundur. Koordinasyon, uygulama ve rasyonelizasyon, kültürümüzün bu büyük itici güçleri, küçük ekip çalışması-üretim-hizmet sistemi ve laboratuvarında grupla çalışma sistemi arasındaki bağlantıda, bu nedenle de politeknik ve matematik-doğa bilimsel eğitimde de yansımalıdır. Derste karşılıklı bağlantı ilkesi, buna dayanmaktadır. Biz, burada kibernetiğin kullandığı ifadeyi, rasgele kullanmadık. Çünkü burada sözkonusu olan şey, politeknik eğitim sürecinde laboratuvarında gruplarla çalışma sistemine egemen olan yasaları, kuralları, ilkeleri öğrencinin bulması, kullanması ve düzenlemesidir. Gene burada sözkonusu olan şey, öğrencinin küçük ekip çalışması-üretim-hizmet sisteminin matematik-doğa bilimsel bilginin temellendirilmesinde nasıl etkili olduğunun farkına varmasıdır. Buna göre elektronik hesap makinelerinin üretimi verimli, onların kullanılmasıyla ilgili genel bilgi ise eskisinden daha fazla olur olmaz, elektronik alanındaki pratik uğraşları, okullardaki elektronik bölümünde öğrenen, genel eğitim okulunu bitiren kişiler, çok aranan emek-gücü olacaklardır. Marx'ın politeknik eğitimden umduğu beklentisi, işte bu biçimde gerçekleşecektir.

FABRİKA DAHA AZ İSTERSE, OKUL DAHA FAZLA
İSTEMELİDİR

İŞİN YAPISI VE BİÇİMLERİNDEKİ DEĞİŞMELER AÇISINDAN
POLİTEKNİK YA DA GENEL TEKNİK EĞİTİM

Bu bölümün başlığı, belli bir ölçüde, bir yandan fabrika ile üretim arasında, öte yandan da okul ile ders arasında varolan karşıtlığı içermektedir. Bu karşıtlık yadsınmaz; ama ortadan kaldırılabilir. Bu karşıtlık, yeni öğretim programı, yeni öğretim bilgisi, yeni okul —eğitim ve kültürün yenelleştirilmesinin temel bir ögesi olarak— sayesinde ortadan kaldırılabilir. Özellikle genel ve meslek eğitimi okulu —bu, onların işlevlerinden ortaya çıkmaktadır— her genç insana gittikçe artan istekler yöneltebilir ve yöneltmelidir de. Fabrikaya, işletmeye, kombinata, üretim kooperatifine ve tarım kesimine insan, yeterli genel ve polit teknik eğitim ve temelli bir meslek eğitimi almış olarak ge-

lirse, fabrika ve kombinatın, işçilerin *çoğundan* daha az bir şeyler istediği; bazı işçilerden ise daha fazla, böylece de daha yüksek zihinsel ve mesleksel nitelikler beklediğinin asla tehlikeli ve gerçek-dışı bir olgu olmadığı olgusu ortaya çıkar. Genel eğitim okulunda politeknik eğitim ve, genel eğitimle bağlantılı bir biçimde, meslek okulunda genel teknik eğitim, bu karşıtlıkların aşılmasında bir araçtır. Yeni, bilinmeyen, yabancı ve sık sık da tamamen korku uyandıran evren, işçi üretim alanına ve meslek çalışmasına uygun bir eğitimle girdiği takdirde, işçiye oldukça ilginç bir durum gösterebilir. Fabrikada uzmanlık işinin öğretiminin ve öğretim yöntemlerindeki çabukluğun, üretimsel işin başlangıç aşamasında, işe hızlı bir uyumu sağladığı doğrudur. Ama her vasıfsız işçi, yeni durum ve yeni koşullarda (örneğin başka bir fabrika kesiminde, yeni bir çalışma yerinde ya da hatta yeni bir işletmede) politeknik eğitim görmüş ya da meslek okulunu bitirmiş ve mesleğin temeli olarak genel teknik bir eğitim elde ettiği genel eğitim okulunu bitirmiş bir işçi ile karşılaştırıldığında, çaresizlik içinde kalacaktır. Bu tez, ne marksist, ne anti-marksist; ne sosyalist, ne de anti-sosyalist bir tezdır. Buna karşın pedagojik, sosyolojik, politik-toplumsal sonuçları, marksist ya da anti-marksist olabilir; sosyalist ya da anti-sosyalist çözümlere götürebilir. Hem sosyalist, hem de kapitalist devlette bir haddehane, kamyon fabrikası, çağdaş kimya kombinatı ve bir maden ocağı, gittikçe daha az işçi gerektirmektedir. Bunlar, kendilerine hiçbir büyük talep yöneltilmeyen işçileri elemektedirler. Bununla birlikte bir fabrikaya göre azalan, ama ekonominin tüm yapısına göre yıldıan yıla artan işçilerin belli bir bölümüne daima gereksinim duyulacaktır.

Bilgisayar ve birleştirilmiş mikro-elektrik devreleri, petrokimyada ve tekstil sanayiinde bugüne değin gelen tüm teknolojiyi devrimleştirmektedir. Artık hesap makineleri,

metal sanayiinde seri üretimin yol açtığı değişiklikten daha büyük değişikliklere neden olmaktadır. Maden sanayii, otomobil sanayii ve bankalar, gittikçe daha az canlı emek-gücü, gittikçe daha az vasıflı işçi; hatta gittikçe daha az büro memuru, muhasebeci ve steno yazıcıları gerektirmektedirler. Fabrika, vasıflı olmayan ve “yeniden meslek edinmeyen”, bunlara işçi ya da memur denmesine karşın, sözcüğün çağdaş anlamında işçi ve memur sayısını azaltmaktadır. Bununla birlikte elektronik makinelerinin seri üretimi alanında en yetkili teknologların; mikro-elektrik devrelerinin ve bilgisayar üretiminin yeterli olmadığı da ortaya çıkmaktadır. Ama, örneğin hesap makineleri teknologlarından bağımsız olarak, çağdaş toplumun çeşitli yaşam alanlarında (teknik, yönetim, araştırma ve halk eğitimi) hesap makinelerinden nasıl yararlanılabileceğini keşfeden ve bunu öneren *zengin görüşlü, zeki ve düşünen* memura her zaman gereksinme duyulacaktır. Bu türlü “işçinin” sayısı, çağdaş fabrikada sürekli olarak artacaktır; belki on kat artacaktır. Hesap makinelerinin kullanılmasına ilişkin çeşitli düşüncelerin bu türlü zengin görüşlü ve zeki bir taşıyıcısı, yalnız fabrikalar tarafından değil, aynı zamanda bankalar; yalnız bankalar tarafından değil, aynı zamanda halk eğitimi sorumluları ve bilimsel araştırma kurumları —iş sosyolog ve iş psikologları ile birlikte— tarafından da aranır.

FABRİKA: GENÇ İNSAN İŞÇİ OLMADAN ÖNCE...

Özellikle sosyalist okul reformu, bu gelişmenin özel bir sonucu ve bu olguya verilen bir yanıttır. Bu, genel eğitim okulunda öğrenim sürecinin uzatılmasında, politeknik eğitime geçilmede, meslek okulunda ders sürecinin uzatılmasında ve dokuz ya da on sınıflı genel eğitim okulunun temelinde aynı şeyin esash olarak yerleştirilmesinde açıkça dile gelmektedir. Karmaşık iş yöntemleri, modernleştirme, mekanikleştirme ve son olarak da otomatikleştirme, 17-18 ya-

şu kadar tüm öğrencilerin genel ve politeknik eğitim görmeleri, tüm genç işçilerin ve gelecekte işçi olacakların esaslı, çağdaş ve gelecekte işçi olacakların genel ve meslek kültürünün bilimsel temellerine dayanan ve genel eğitimle beslenen her yönlü, esaslı bir meslek eğitimi görmeleri zorunluluğunun gerçekleştirilmesini genel eğitim okuluna yüklemektedirler. Bu, emeğin insancıllaştırılmasının, böylece de işçinin işletmeye, makineye, teknolojiye ve kendi işine karşı tutumunun değişmesinin yoludur.

Bizim çıkardığımız sonuç şu: Fabrika ne kadar az isterse, okul o kadar fazla istemelidir — bu, Marx'ın *Kapital*'inin 3. cildinde bulduğumuz eğilime denk düşmektedir. Buna göre, böyle bir sonuç, marksist bir sonuçtur. Sosyalist bir toplumda okul, sosyalist okul, tüm öğrencilere karşı büyük isteklerle çıkmaktadır ve sürekli olarak da çıkmak zorundadır. Polonya, Sovyetler Birliği ve Demokratik Alman Cumhuriyeti'nde meslek okulu reformu bu yönde yürümektedir. Sosyalist ülkelerde genel eğitim politikasındaki bu eğilim, politeknik eğitim anlayışına uygun düşmektedir. Bizim tarafımızdan ortaya konulan eğilim, bazı meslek eğitimi sorumluları ve pedagoglar tarafından paylaşılmamasına karşın, çağdaş iş sosyolojisi ve meslek eğitimi pedagogisinin ortaya koyduğu sonuçlarla uygunluk içindedir.

Bu nedenle sosyalist bir toplumda tüm genç insanlar, işçi, çiftçi, memur ya da sorumlu temsilci olmadan önce esaslı bir genel ve politeknik eğitimden ve bu temele dayanan bir meslek eğitiminden geçmelidir. Çünkü, tümü yönetici sınıfın üyesi olacaklardır. Tümü, fabrika onların arasındaki bazı kişileri zihinsel ve teknik tüm yönlülüğü istemesine karşın.

Otomatikleştirme ve bilgilerin otomatik olarak işlenmesi, yalnız meslek eğitimi kuramının değil, aynı zamanda politeknik eğitim kuramının, iş sosyolojisinin ve iş psikolojisinin de bir numaralı sorunudur. İşletme içi eğitime yö-

nelen sendikal konferans ve sempozyumlar, eğer otomatik-
leştirme ve bilgilerin otomatik olarak işlenmesinin örgüt-
sel, genel öğretim bilgisine ilişkin ve toplumsal sonuçları
gözönüne alınmadığı takdirde, işletmenin örgütlemeye, ve
bunun genel öğretim bilgisine ilişkin sorununu bir adım ile-
riye götüremezler. İşletme içi eğitimi, işçinin yetersiz ha-
zırlığına karşı bir kalkan olarak ele alındığında, meslek
eğitiminin eskimiş ve süregelen biçimi olarak meslek eği-
timi kuramının çağdaş eğilimleri ve iş içinde ders pratiği
ile çelişkiye düşer. Eğitim ve öğretimin putlaştırılması; öğ-
retimi, sistematik derse ve temel genel ve meslek eğitimi-
ne karşı koyma girişimleri, çağdaş bir işletmenin genel öğ-
retim bilgisine bağlı işlevlerinin yalnız görünüşte savunul-
masından başka bir şey değildir. Ama bu, fabrikanın işçi-
ye gittikçe daha az istekler yönelttiği tezinin de pekiştiril-
mesidir. Eğitimsiz, nitelikli olmayan insanların eski ve bi-
lim-öncesi deneylerini putlaştırmak ve bu insanların çağ-
daş meslek okulunu bitirenlerin eğitim ve bilgisi ile karşı
karşıya getirmek —bu, açık ya da kapalı olarak işletme içi
eğitim tarihine dayanan araştırma ve görüşlerde cereyan
etmektedir— üretim işletmesinde görülen iş ve işletmenin
genel öğretim bilgisine ilişkin işlevleri ile ilgilenen çeşitli
alanlardaki organizatörlerin eski tasavvur ve kavram dün-
yasının yalnızca yansımasından başka bir şey değildir. Çün-
kü makinelere göz-kulak olmak, karmaşık araçların yöne-
tilmesi ve çağdaş mekanizmaların kullanımı, *otomatik bi-*
çimde bilgi değerlendirme, hesaplama aşamalarının kul-
lanılmasını ve hesap makinelerinin üstesinden gelinmesi
alanında eğitimi, yetenek ve beceriyi zorunlu kılarlar. Bu
tür türlü ödevler ve işlevler, nitelikli olmayan, genel ve mes-
lek eğitimi bulunmayan, ama Ford'un ortaya koyduğu an-
lamda “deneyimleri” bulunan insanlara bırakılamaz. Bu-
rada sayıları yıldan yıla onbinlerce artan başka tür bir
işçi gereklidir.

Acaba bu söylenenlerden işçinin yeniden eğitilmesi ve olgunlaştırılması sürecinde üretim işletmesinin rolünün da-raldığı sonucu çıkar mı? Asla. Sorun, makinelere göz-ku-lak olmak, karmaşık mekanizmaların ve araçların yönetil-mesi alanında işçinin Taylor ve Stahanov tipi bir biçimde yetkinleştirilemeyeceği, yeniden eğitilemeyeceği; tersine bunu, okulda *önceden*, asgari derecede genel ve meslek eğitimi elde etmiş olanların, küçük elektrik devreleri, bil-gisayar ve hesap makinelerinin katılmasıyla işe girişme-lerinin gerçekleştirilebilmesidir. İşçilerin niteliklerini iş-letmede genişletmek, onların becerilerini yükseltmek ola-nakları, asla az olmayacaktır. Ama burada sözkonusu olan şey, bu şeyin neyin nitelikleri olduğu ve üretimin hangi ke-siminde cereyan etmesi gerektiğidir. Fabrika, işçinin iş ve yaşam koşullarını gittikçe iyileştirme yolundaki çabaların-dan asla vazgeçemez. Bununla birlikte işletme içi eğitim, ustalaşma, “yeni şeyler öğrenme” ve bir şeyler öğretme ve fabrikada işçinin yeniden yetiştirilmesi, bundan böyle mes-lek okulunun genel öğretim bilgisine ilişkin eğitim işlevinin yerine artık geçemez. Genel öğretim bilgisi ile ekonomik açıdan önceden planlama, yeni *üretken güçlerin* en yakın gelecekteki somut durumunu gözönüne almadan, işletme içi eğitim ve öğretimin temelleri, eleştiriye dayanamazlar. Gelişmiş toplumlardaki meslek okullarının zorunlu olarak sahip olduğu bağımsızlaşma ve perspektifleri gözönüne al-madan, geleneksel eğitim ve öğretime göre verilecek karar-lar, 19. yüzyılın mekanikleştirmeye ilişkin görüşleri gibi, başarısızlığa uğramaya mahkûmdurlar. Çünkü çağdaş üret-ken güçlerin gelişmesinde sözkonusu olan şey, nitelikli ol-mayan ve öğrenimsiz işçilerin, eskimiş teknik ve teknoloji koşullarına uyum yapmaları değil, tersine, çağdaş okulun kendileriyle işçiye donattıkları ele dayan, motorik çok yön-lülük ve zihinsel eğilip-bükülebilmedir. Önce okul! Önce öğretmen!

Bu nedenle genel öğretim bilgisi ve ekonomik açıdan planlama olmadan, *yenı üretken güçlerin* gelişme eğilimlerini ve nitelikli olmayan ve öğrenimsiz olan işçilerin hızlı bir biçimde yetiştirilmeleri gözönüne alınmadan, mesleklerin birleştirilmesinden ya da eski mesleklerin yok olmasından ortaya çıkan sonuçları gözönüne almadan, canlı emekgücünün artırılmasını, hiçbir alanda bir adım bile ilerletmek olanağı yoktur. Bu nedenden ötürü, Ford'un işletme içi eğitime ilişkin yöntemleri, genç insan gücü yetiştirilmesinin yalpalaması sorununu çözemiyor, çözümleyecek durumda da değildir. Aynı biçimde mesleksel nitelikler olmadan, temel ve genel bir teknik eğitim olmadan, işçilerin işletme içinde yetiştirilmesinin, önde gelen üretim işletmelerinin örgütsel ve bilimsel sorunlarına nitelikli işçilerin ilgilerini artırmak ve işçiler arasında temel bilimsel ve teknik ilgiyi uyandırmak gibi önemli bir sorunu çözümleyebileceğini ummak da yanıltıcıdır.

Edison'lar ölmemiştir, ama bugünkü Edison'lar temel matematik-doğa bilimi bilgisi ile iyi bir meslek eğitime sahip olmak zorundadırlar. Eski ve emekliye ayrılmış işçinin deneyimi, değerli ve saygıdeğerdir; bununla birlikte eski deneyim ve teknolojinin geleneksel alanları üzerinde birşeyler inşa etmek, hiçbir alanda sorunun çözümlenmesinde ileri bir adım atma olanağı sağlamaz. Zaten böyle bir tutum, bilim ve teknikteki değişimler nedeniyle bir hareket noktası, bir temel olmaktan çoktan çıkmıştır. Bununla birlikte, fabrika, *bundan sonra* da ve hatta gittikçe artan bir derecede *genel öğretim bilgisi* hakkındaki görüşlerin merkezi, sözcüğün çift anlamı ile, durumundadır. *Bir yandan* — işe başlamış ve daha önce temel ya da yüksek derecede meslek eğitimi görmüş işçilerle ilişkili olarak, rasyonalizasyon, yenileştirme, otomatikleştirme, yeni yeni yönetme becerilerinin çağdaşlaştırılması, denetleme becerisinin geliştirilmesi; sürekli olarak değişebilir hizmeti, yaratıcı ola-

rak yapabilmeyi; zararlardan kurtulma becerisini canlı tutmayı ve önceden kestirmelerde yüksek bir başarıyı gerçekleştirmeyi sürekli olarak birlikte getirmektedir. *Öte yandan* — fabrika, başka bir biçimde, başka bir anlamda genel öğretim bilgisi açısından düşünmenin merkezidir. O, okulun yanında ve okulla birlikte çalışarak, halka yönelik meslek eğitimi düşüncesinin ve çevrenin teknik açıdan aydınlatılmasının da merkezidir. Bu anlamda fabrika, okulla meslek rehberliği alanında birlikte çalışmakta ve uygun zaman aşamasında meslek seçimini özendirmektedir. Fabrika ile okul arasındaki karşılıklı etki, öğrencinin gelecekteki etkinliği bakımından, gerçi bu nesnel ve öznel bir anlama sahiptir, öğretmenin, iş psikoloğunun, iş sosyoloğunun ve iktisatçının, *veliler derneğinin ve işçinin, fabrika ve okul yönetiminin* birbirlerini anlamalarına ve birleşmelerine yol açar. *Çocuğun mutluluğu, okulun sağlıklı olması, işçilerin mutluluğu için* toplumun dirikleşmesi ve çağdaşlaşmasının yükseltilmesi için giriştikleri, burada büyük bir rol oynar. Her iki durumda da ortak olan bir nokta vardır. Bu ortak nokta, hem meslek eğitiminin, hem de mesleksi danışmanın, hem de işletme içi eğitimin çağdaşlaştırılmasıdır: Verileri sağlamak ve işlemek yeteneği için elektronik alanında temel bir dizi bilgi. Çünkü elektronik, çağdaş memurun *her türlü* meslek eğitiminin ögesi olacaktır. Elektroniğin üstesinden gelmek ise ekonomik yaşam alanında verimliliği yükseltecektir.

İŞÇİ, FABRİKANIN YAPISINDAKİ SÜREKLİ DEĞİŞMELER KARŞISINDA NE YAPMALI?

Tekniğin gelişme eğilimlerinin çözümlenmesi ve üretimin mekanikleştirilmesi koşulları altında insanın durumu, Marx'ı, çocukları ve gençleri *tüm yönlü* eğitmenin mutlak olarak zorunlu olduğu, bu eğitimde genel eğitimin yanında politeknik eğitimin de mutlak zorunlu bir öge olduğu

sonucunu çıkarmaya götürmüştür. Sosyalist okulda genel ve politeknik eğitim postülatının gerçekleştirilmesi, zamanımızda gerçekleştirilmesi tamamen olanaklıdır. Politeknik eğitim, ekonomik ve üretimsel yaşama katılan genç işçi kuşağını, fabrika ve kombinatın soysuzlaşan, monotonlaştıran ve sürekli olarak değişmelere yol açan etkisinden korur.

Karşımıza başka bir sorun daha çıkmaktadır. Daha önce değindiğimiz gibi fabrikanın istekleri, işçilerin bir kesimine oranla artmaktadır, ama çoğunluğa göre ise gerilemektedir. Özellikle işte bu çoğunluk, sürekli değişmelerle karşı karşıya kalmaktadır. Gerçi sosyalizmde bu çoğunluğu işsizlik tehdit etmemektedir; ama değişen ekonomik uğraşlarla ve başka nitelikteki işlerin yeni olanakları ile uğraşmaları gerekmektedir, özellikle de kişisel, günlük ve meslek-dışı yaşamda gittikçe zenginleşen ve karmaşıklaşan teknik sorunlarla. Bir sanayi toplumunda yaşamak, özellikle de işyerini ve türünü değiştirme zorunluluğu, kentte ve köyde yeni ekonomik koşullar altında toplumsal ve mesleki etkinlikte bulunmak. Tüm bunlar, okulun gençliğe yöneltmesi gereken gittikçe artan istekler tezini genel anlamda yalnız doğrulamıyorlar, aynı zamanda da buradan çıkan sonuçları ayrıntılı ve tam olarak saptamayı olanaklı kılıyor. Bunları, en azından, dört grupta toplayabiliriz:

a) Hem genel eğitim okulu, hem de meslek okulu, bugüne değin süren eğitimden daha uzun bir eğitim vermelidir. Buna göre de öğretim yılı artırılmalıdır.

b) Genel eğitim okulunda politeknik dersler esaslı bir biçimde öğretilmelidir.

c) Meslek okulunda genel teknik dersler esaslı bir biçimde verilmelidir.

d) Meslek öğretimi esnasında geleceğin işçisi, yalnız meslekte değil, iki, hatta üç meslekte yetiştirilmelidir.

Elektro-teknikerin ve çilingirin mesleklerinin birbirine

bağlantısı, gerçek bir bağlantıdır ve bu bağlantı, asla kişiyi heveskârlığa götürmez. Bir elektro-tekniker, aynı zamanda tren sürücüsü ve bir tren sürücüsü de aynı zamanda bir çilingir olabilir. Maden ocağında çalışan bir elektro-tekniker, kaynakçılık mesleğinin üstesinden gelebilir ve kaynakçı da aynı zamanda bir bakır madeni ocağında çilingir olabilir. Sorun, bir gereksinmenin modernleştirilmesinin ve mekanikleştirilmesinin nesnel olarak *çok yönlü* yetişmiş işçileri gerekli kıldığı; modernleştirme ve mekanikleştirmenin işçilerin belli bir kısmının (küçük bir kısmının) esaslı bir biçimde genel, politeknik ve meslek eğitiminden geçmeleri zorunluluğunu haklı çıkarmasıdır. Ama aynı şeyler, işçilerin geri kalan kesimi (büyük bir kesimi) için fiziksel ve fizyolojik gerekçeleri de ortaya çıkarmaktadırlar (tek düzelik ve kısmen, tek yönlü iş nedeniyle bedensel ve zihinsel güçlerin güçsüzleşmesi ile savaşım). İki ya da üç meslekte yetişme olgusuna, biz, bugün pek çok gelişmiş sanayi ülkelerinin meslek okulu uygulamalarında rastlamaktayız. Kuşkusuz sorunun basitleştirilmesine izin verilmemelidir. Tam tersine: insan, bu sorunu ortaya koymakla dikkati belli bir noktaya çekmektedir. Örneğin çilingirlik, pek çok mesleğin temelini oluşturur, özellikle de makinelerle ve elektronığın belli bir alanı ile ilişkili olan mesleklerle. Buna karşın tam yetişmiş örnek bir çilingir ya da tam yetişmiş bir elektro-tekniker, kuşkusuz daha fazla bilmek zorundadır; ve elinden daha fazla iş gelir. Bu türlü iki meslekte tam olarak yetişmek, teknik bilimlerin pek çok temsilcisinin ileri sürdükleri gibi, olanaksızdır.

Öğrencilerimiz önümüzdeki on-onbeş yıla kadar öyle bir yaşama, üretim ve teknik yaşama vb. girecekler ki, bu yaşamın en önemli özelliği makinelerin modernleştirilmesi, yüksek düzeyde bir mekanikleştirme, elektronik sevk ve idare, otomatik olarak bilgilerin değerlendirilmesi, bilgisayara kullanılması, gittikçe artan bir düzeyde kullanılan oto-

matikleştirme oluşturmaktır. Bu, makinelerin ve tüm araç-gereçlerin normal açıdan değerlerini yitirmeleri sürecinin bugün geçmişten daha hızlı olması demektir. Bununla birlikte moral açıdan değersizleşme sürecinin altında meslek eğitiminin türü ve içeriği, işçilerin fabrikadaki işe hazırlanma ve yetiştirilmeleri yöntemleri yatmaktadır. Şu halde moral bakımdan değersizleşmede koşut giden *iki* süreç vardır: makineler ve onların kullanılması için mesleksel eğitim. Gençler, bu olgularla yalnız büyük sanayi merkezlerinde değil, tersine, aynı zamanda gittikçe daha sık bir biçimde küçük kentsel ve kırsal çevrelerde de karşılaşmaktadırlar. Bu yüzden okul, gençlere yalnız matematik, fizik, kimya okutmakla genel eğitim; marangozluk, çilingirlik, elektroteknik alanlarında ele dayalı beceriler aracılığıyla temel teknik beceri vermemeli, aynı zamanda da öğrencilerin zihinsel olarak biriktirdikleri ve yükselttikleri şeyi ve kendilerini yıpratmamayı teknik olarak düşünme yeteneği de aşılmalıdır. Düşünme eyleminin bu kadar önemli ve zorunlu bağımsızlığı, yalnız hümanist ve matematik-doğa bilimi ders dalının genel eğitim veren branşları ile değil, tersine, aynı zamanda da politeknik dersler dalının branşları ile de bağlantı içinde olmalıdır. İlk kez bundan sonra bilgi, yaşam ve teknikle olan ilişki, gerçek ilişki olur. Ve okulun sunduğu şeye dayanarak kendi kendini eğitme yeteneği ve becerisi oluşur. Ve ilk kez, bundan sonra insan bilgisinin ve tekniğin tek tek dalları ile ilişkili olan etkin bir bağlantıdan sözedilebilir. Ve ilk kez, bu yeni koşullar altında, ki bu yeni koşullar yalnız başlarına politeknik bir okul yaratabilirler, genel öğretim bilgisel ve tek tek yöntemlerin yeniden biçimlendirilmesi zorunluluğu doğar. Matematik-doğa bilimi dersleri dalının genel eğitim veren branşlarındaki dersin organizasyon temeli, bu andan itibaren öğrencinin içinde deneyler, inceleme, araştırma, gözlem yapacağı bir fizik ve kimya laboratuvarı olur. Bura-

da öğretmenin gözetiminde öğrenciler, artık kendi başlarına bilgi üretebileceklerdir.

ESKİ MESLEKLERİN YOK OLUŞU, YENİ MESLEKLERİN ORTAYA ÇIKIŞI

Önümüzdeki onbeş-yirmi yıl içinde bugün bilmediğimiz, tasarlayamadığımız, bu yüzden de onları adlandıramadığımız ve hatta adlandıramayacağımız bir sürü yeni meslekler ortaya çıkacaktır. Şu halde meslek okulu ve bundan daha fazla da genel eğitim okulu, meslek yaşamını, böylece de bir yetişkinin, bir işçinin ve memurun tüm yaşamını nasıl belirleyebilir? Bu okul, ortadan kalkmakta olan mesleklerle mi, zamanı geçmiş makine ve araçların yardımıyla yapılan işe mi, gözümüzün önünde biçim değiştiren mesleklerle mi, yoksa henüz var-olmayan mesleklere mi kişiyi hazırlamalıdır? Bu durumda marangozluk, çilingirlik, makine bilgisi, elektroteknik ve tarım tekniği ile elektronik ve kimya tekniği dallarında araç-gereçlerle, makinelerle çalışmak için *genel* bir beceri kazanma, çağdaş genel ve meslek okulunun temel sorunlarının en doğru ve en uygun, hem işçinin değişebilir iş koşullarına uyum yapması, hem de eğitim ve iş psikolojisi açısından, çözümü oluşturur.

Hayvanların kesimi ve etlerinin parçalanmasıyla ilgili bir sürü meslek vardır. Örneğin barsak boşaltıcı, domuz kesici, domuz başı temizleyicisi, sucuk doldurucu, dil temizleyici, haşlayıcı, barsak ayıklayıcı, göz çıkarıcı, yağ çıkarıcı vb.. Et ve Süt Bakanlığı tarafından et ve süt sanayii alanında yayınlanan (Varşova 1956) işçiler için nitelik tabelesinin ikinci kısmında “Hayvanların Kesimi ve Etlerin İşlenmesi”ndeki işler, 140 ayrı iş tutmaktadır. Bu türlü mesleklerde bundan böyle de kişileri yetiştirmeli miyiz? Bu yönde bundan böyle de “öğretim” ve “eğitim” vermeli miyiz?

Şeker sanayiinde Polonya’da 80 uzmanlık alanı saptanmıştır (bunlar arasında pancar kesici, buharlandırıcı, par-

aları düzeltici, eker karıştırıcı, sıkıştırıcı, kalburcu, ekeri tane durumuna getirici). Bunlar, meslek midir? Bunlar, birer özellik mi? Bu türlü “meslekler” ve “zellikler” meslekler kataloguna alınmalı mıdır?

Tütün sanayiinde çalışan işler için aşağı yukarı 60 meslek saıtanmıştır. Örneğın püskül kesici, tütün sinirlerini çıkarıcı, tütün ayırıcı, tütün ıslatıcı, tütün dizici, enfiyeci, salça kaynatıcı, tütün karıştırıcı vb. gibi. Tarım ve besin maddeleri sanayiindeki yardımcı işçiler için 60 meslek vardır. Örneğın şişe doldurucu, sandıkçı, salatalık yerleştirici, konserveci, süt kurutucusu, sert peynirci, yumuşak peynirci, erimiş peynirci vb. gibi. Bira ve malt sanayiinde 50 meslek ile karşı karşıyayız. Örneğın bira doldurucusu, bira damıtıcısı, bira kapakısı, bira fıçısı doldurucusu, fııdan bira boşaltıcısı vb.. Patates sanayiinde de durum, başka türlü değıldir. Burada da 53 meslekle karşılaşıyoruz, bunlar arasında patates unu yapıcısı, hamurcu, pişirici, eleki, dolurucu, tartıcı... vb..

Modernleştirme ve mekanikleştirme, makinelerin kullanılması, buharın ve daha sonra da elektriğın kullanılması, termo-nükleer enerjinin ve elektronığın gittikçe artan kullanımı; buhar makinesinden başlayarak buhar trbnne; gaz trbnne ve bilgisayara varan teknik gelişme, insanları yavaş yavaş ağır, zaman ve g alıcı çabalardan kaçınmaya götürecektir. Bununla birlikte burada Marx'ın *Kapital*'de ayrıntılı olarak gsterdiğı ve zmlediğı şey, ortaya çıkılmaktadır. Marx'a göre makine, teknik devrimin daha birinci, daha sonra da ikinci aşamasında insanı işten bağımsızlaştıracağı yerde, onu, kendi işinin içeriğinden yoksun bırakmakta ve insan, kendi işine yabancılaşmaya başlamaktadır.

Bugün mekanikleştirme, modernleştirme ve hesap makineleri, makinelerin karmaşık çalışması ve uzaktan yönetim, otomatikleştirme ve kibernetik koşulları altında klasik fabrikanın —işçi eğıtimine ilişkin Taylor ve Ford'un

anlayışına dayanarak— işi sonsuz derecede parçalamaya, saçmalık derecesinde bölmeye, üretim ve memurluk mesleklerinin çoğunu içerikten yoksun bırakmaya götürdüğü yerde, fiziksel ve zihinsel çabaların dejenere olması, genel olarak hissedilen bir olgu olacaktır.

İş sosyolojisi ile genel ve meslek okulu pedagojisi, bir dizi soru ile karşı karşıyadır. Çağdaş işçinin fiziksel ve zihinsel olarak soysuzlaşmasının önü nasıl alınabilir? Teknik devrimin üçüncü aşamasındaki koşullar altında meslek- sel çalışmanın zihin dışına itilmemesi için insanı nasıl eğit- mek ve yetiştirmek gerekir? Geleceğin işçisini yabancılaş- maya götüren işten kurtarmak için okul ne yapmalıdır? Bu soruların yalnız bir yanıtı vardır: genel eğitim veren okul- da politeknik eğitim, meslek okulunda genel teknik eği- tim, fabrikada iş gününün kısaltılması.

OTOMASYONUN İŞÇİDEN BEKLEDİKLERİ

Son derece otomatikleştirilmiş bir fabrika, işyeri için bireysel sorumluluk duygusunu, teknolojik süreç ve üretime ilişkin sorumluluk duygusunu sınırlamakla, gittikçe azalan bir gözlemeye, gittikçe azalan bir dikkate ve gittikçe azalan sonuçlar çıkarma yeteneğine yol açmaktadır. Aynı zaman- da fabrika, işçilerin küçük bir kesiminden gittikçe artan bir dikkat, büyük bir gözleme yeteneği ve yeniliklere hazır olma, gittikçe artan sonuç çıkarma yeteneği, çıkarılan so- nuçları için, işyeri ve üretim için sorumluluk duygusu bek- lemektedir. 19. yüzyılın “klasik” üretim koşulları altında fabrika, büyük bir kas gücü, dikkat ve hızlı bir reaksiyon isterdi. Çünkü üretim sürecinin hızı, büyük bir oranda buna bağlıydı. Ama otomatikleşme koşulları altında operatörün dikkati ve reaksiyonunun hızı, daha önemlidir. Otomatik- leştirmede duyarlılığı artırma düzeni, sapmaları ortadan kaldırmakta, işçinin “klasik” geleneksel üretimde yapa- bileceği düzeltmeden daha yüksek bir düzeyde zorunlu bir

düzeltilme olup-bitmektedir. Tam otomatik çalışmada sonuçlar çıkarma yeteneğinin büyük bir önem kazandığı söyleniyor. Bununla birlikte bu durum, *tüm* işçileri ya da *sayısal olarak* işçilerin *büyük* bir kesimini kapsamaz mı? Otomatikleştirilmiş bir süreçte operatörün sonuç çıkarma yeteneğinin, çeşitli etkinliklerin birleştirilmesini gözönüne alarak pek çok makine ve araç-gereçleri kullanan bir operatörün sonuç çıkarma yeteneğinin büyük bir önem kazandığı, gerçektir. İşçi, değişikliklerin yönünü anlayıp doğru olarak yorumlamak zorundadır. O, buna göre makinenin işlevleri üzerinde bilince varmalıdır; son olarak da arızaları ortadan kaldırmak ve etkinlikleri düzeltmek durumundadır. Ama bu, tüm işçilerle ilgili midir? Hayır. Bu beklentiler, işçilerin çoğunu ilgilendirmez. Bunlar, işçilerin yalnız küçük bir kesiminden; işçilerin, teknikerlerin ve ustaların bir kısmından beklenir. Özellikle bu kişilere, sayı bakımından küçük olan bu gruba, *fabrika* yeni ve karmaşık ödevler yükler.

Bundan böyle *okul*, *herkese* gittikçe artan daha büyük istekler yüklemelidir; özellikle de hem genel eğitim okulu, hem de meslek okulu. Politeknik ve meslek eğitimi sürecinde her şeyden önce özellikle okul, gittikçe artan ve sıkı istekler ortaya koymayı; yetenek ve dikkati yoğunlaştırmayı, yükseltmeyi; sonuç çıkarma yeteneğini güçlendirmeyi, sorumluluk ve güven duygusunun güçlendirilmesini yeğler. Burada pedagojik, hümanist, toplumsal anlamlılık, ağır basar. Genel eğitim okulu ile genel-teknik okulu ve meslek okulunda uzun süren, sistematik ve mantıksal olarak düzenlenmiş politeknik eğitim süreci, bu *özellikleri* her öğrenicide ortaya çıkarır ve pekiştirir. Böyle bir donatım, genel eğitim okulu öğrencilerinin politeknik eğitimi ve meslek okulu öğrencilerinin genel ve politeknik ile bağlantılı eğitimi ile olanaklıdır.

Hareketli şerit üretimi, işçiyi, hem zihinsel, hem de bedensel çabadan kurtararak onun zihinsel ve bedensel eme-

ği arasındaki uçurumu “ortadan kaldırır.” Zihinsel ve bedensel emek arasındaki ilişkileri kutuplaştırmak, binlerce işçiyi, hem fiziksel, hem de zihinsel güçleri bakımından, tehdit eder. Daha birinci teknik devrim aşamasında Marx, bu konudaki olguları topladı, çözümledi ve sonuçlar çıkardı. Bu sonuçlar, bugün önem kazanmaktadır.

Bugün seri üretimin kesin zafere ulaştığı dönemde, bilgisayarın geri-çevrilemez zaferi döneminde; üçüncü teknik devrim çağında sorun, kendini daha fazla hissettirmiş; rahatsız edici toplumsal-pedagojik bir sorun durumuna gelmiş; aynı zamanda da otomatikleştirme ve mekanikleştirme çağında, çekirdek fiziğinin ve elektroteknikğin teknikte kullanılması çağında karşıtlıkların çözümünde en güçlü bir etmen durumuna gelmiştir.

Bugün çağdaş fabrika, tek tek işçilerden her zamankinden daha fazla çok yüksek zihinsel-teknik ve örgütlemeye ilişkin, ama iş sürecini yansıtmayan, yönetmeyen ve denetlemeyen nitelikler beklemektedir. Bu türlü yüksek beklentiler, çalışanların yalnız çok az bir kısmına yönelmektedir. Otomatikleşme, bugüne değin süren rahatlığı ve çok gelişmiş ülkelerin “normal” ekonomik gelişmesini yok etmektedir. Bu, bugüne değin süren tüm örgütsel-yapısal-politik değerleri, çeşitli ülkelerin, çeşitli halkların ve çeşitli toplumsal sınıfların yaşamlarını biçimlendiren tüm ideolojik-ekonomik temelleri, tüm ahlaksal-toplumsal ilkelerin ortadan kaldırılmasına götürmektedir. Otomatikleştirme, aynı zamanda, ideoloji alanına da dayanmaktadır. O, savaş ve barış taktik ve stratejisinin tüm alanlarını devrimcileştirmektedir. O, partilerin içerik ve yapılarını değiştirmektedir; sendikaları, taktik ve stratejilerinin yönlerini değiştirmeye zorlamaktadır; ekonomik yaşamın örgütlenmesini değiştirmektedir; sını ve tarımsal üretimde köktenci değişimlere götürmektedir. O, bir yandan yayılma ve eğitim arasında, öte yandan da teknoloji, bilgi ve bilim arasında doğ-

rudan doğruya olan ilişkileri ortaya çıkarmaktadır.

Otomatikleştirme, tek tek bilimlerin ve derslerin bugüne değin süren yapılarını ortadan kaldırmıştır; üniversitelere ve fabrikalara yeni ödevler yüklemiştir. Otomatikleştirme, genel eğitim veren lisenin ve meslek okulunun karşısına yeni örgütlenme-öğretim bilgisi-psikolojik sorunlar alanında beklenmedik, karmaşık ve zengin sorunlar çıkarmıştır. Bu sorunlar ise şu ikilemden çıkmaktadır: Gelenek ya da birleştirilmiş küçük elektrik devreleri. Genel ve meslek eğitimi kuramcıları, iş sosyolog ve iş psikologları, çocuk ve gençlerin gördükleri işlerin psikolojisi ile uğraşanlar ve ekonomistler, otomatikleştirmenin bugünkü ve yarınki sonuçlarını sağlam bir biçimde değerlendirmenin, ancak geçirmekte olduğumuz ve okulun yapısını ve içeriğini açıkça etkileyen teknikteki değişmelerin bilincine varıldığında olanaklı olduğunu; bu değişimin soyut bir buluş olmadığını, tersine *milyonlarca genel ve meslek okulunun milyonlarca kız ve erkek öğrencisinin zihinsel ve üretime yönelik işlerinin; üniversiteler, yüksek okul ve araştırma enstitülerindeki genel öğretim bilgisine ilişkin inceleme ve araştırmaların bir ürünü* olduğunu söylemektedirler. “Bu, sürüp giden bir devrimdir; bundan sonraki gelişmesi daha hızlı olacağı benziyor. Bu, sanayi toplumumuzda teknik gelişmenin normal sürecidir.”¹

Elektronik, seri üretim ve atom enerjisi ile bağlantı içinde otomatikleştirme ve tüm buluş ve ilerlemelerimiz, maddî güçlerin *zihinsel* yaşam ile yetenekli kılındığı ve insanî yaşamın, *maddî* bir güç durumuna getirildiği izlenimini yaratmaktadır. “Bir yanda modern sanayi ve bilim, öte yanda modern sefalet ve ayrışma arasındaki bu uzlaşmaz çelişki; üretici güçlerle çağımızın toplumsal ilişkileri

¹ P. Walter Reuter, *Automation und die Politik der Gewerkschaften, Automation-Risiko und Chance*, Bd. 11, Europäische Verlagsanstalt, Frankfurt a. M., 1965, s. 1077.

arasındaki bu uzlaşmaz çelişki, elle tutulur, göze batan ve yadsınamaz bir olgudur.” Bu sözler ve görüşler, Reuter’in değil, Marx’ındır.² Ama Reuter, diğer çağdaş düşünen her insan gibi, Marx’ın tekniğin ve sanayi devriminin gelişmesinde bilimin rolü üzerinde ne yazdığını bilmese bile, devrimci değişmenin, tüm özellikleriyle birlikte kesintisiz teknik gelişmenin, *bilimdeki* gelişme, eğitimin genelliği ve bilimsel başarıların hızlı bir biçimde düzenlenmesi sayesinde olanaklı olduğunu bilir. Bilimin nicel ve nitel gelişmesi, çok büyüktür. İnsanlık tarihinde aktif olmuş bilim adamlarının, ki buna yalnız Reuter değinmiyor, %90’ının bugün hayatta oldukları ve hâlâ etkide bulundukları, yani otomatikleştirme, atom enerjisi ve elektronik çağında bile, sanılmaktadır. Teknikte bunlar tarafından oluşturulan değişme, teknikteki değişmenin bir koşulu oldu; bu arada da diğer taraftan teknik değişmenin bilim ve dersin gelişmesinde bir katalizatör olduğu bilinci, gittikçe güçlendi.

Elektronik, otomatikleşme ve atom enerjisi, şaşılacak sonuçlar ortaya koydular. Hesap makinelerinin üretimde kullanılmaya başlanmasından beri *işlemlerin hızı*, mikro-saniye —bir saniyenin binde biri— olarak ölçüldü. Bugün işlemlerin hızı, çoktan nano-saniye olarak, yani saniyenin milyonda biri, ölçülmektedir. Mühendisler, pico-saniyeden sözetmektedirler, yani bir saniyenin milyonda birinin milyonda biri.³ Elektronik hesaplama, karmaşık işleri ve mesleksel işlemleri işçinin üzerinden devralmakla ve onların üstesinden gelinmesini kendisi yüklenmekle tam vasıflı işçiler ve memurlar için bile (bugüne değin) tehdit edici ve tehlikeli bir güç olmaktadır. Bu durum, hatta

² Karl Marx, “*People’s Paper*’ın Yıldönümünde Yapılan Konuşma”, Marx, Engels, *Seçme Yapıtlar*, 1, Sol Yayınları, Ankara 1976, s. 605.

³ Bkz: P. Walter Reuter, *Automation und die Politik der Gewerkschaften. Automation-Risiko und Chance*, Bd. 11, Europäische Verlagsanstalt 1965, s. 1081.

yönetici durumunda olan kişiler için bile geçerlidir.⁴

Bu gözlem ve sonuçlar, çağdaş otomobil sanayii, özellikle de Amerikan otomobil sanayii tarafından açık bir biçimde ortaya konmaktadır. 1947 yılında Amerikan otomobil sanayii 4,8 milyon özel araba ve kamyon üretmiştir. Ama daha 1954'te özel araba ve kamyon üretimi, iki katına çıkmış ve 9,3 milyona ulaşmıştır. Bu zaman kesitinde kamyon sayısının iki katına çıkması nedeniyle canlı emek-gücünde kesintisiz bir azalma görülmüştür. 1947'de otomobil sanayiindeki işçi sayısı 620.000 iken, bu sayı 1964'te 595.000'e inmiştir. O zamanlar işçi olan ve bugün iyi bir sosyolog ve iş ekonomisti olan Reuter, işçi sayısında aşağı yukarı 30.000 azalma olmasına karşın, Birleşik-Devletler'de 4,5 milyon daha fazla taşıt aracı üretildiğini saptamaktadır.⁵

Otomasyonun toplumsal sonuçlarını çok iyi bilen Reuter, ayrıca, bir taşıt aracının üretimi için harcanan zamanın gittikçe azaldığını, üretim sürecine canlı emek-gücünün azalmasının eşlik ettiğini söylemektedir. ABD'de iş ve işçi bulma kurumunun iş istatistikleri bölümünün yöneticisi olan Ewan Clague, 1953-1963 yıllarında otomatikleşmenin büyük başarıya ulaşması sonucunda gelişen durumu, şöyle dile getirmektedir: "1953 yılından yola çıkarsak (indeks 100), 1964'e değin brüt toplumsal üretimin aşağı yukarı %40, buna karşın emek-gücü indeksinin ise yalnızca %12 civarında arttığını görmekteyiz. Bu verimlilik — %12 fazla işçi, %40 daha fazla üretmektedir. Bu zaman aralığında kötü olan şey, iş yerinde daha fazla iş arayanların çoğalmasındır."⁶

Elektronik-otomatik araçlarla yönetilen delgi ve freze makineleri, ki bunlar delgici ve frezecileri kendi başlarına değiştirmektedirler, yalnız az nitelikli işçilerin değil, aynı zamanda gittikçe artan sayıda yüksek düzeyde nitelikli iş-

⁴ P. Walter Reuter, aynı yapıt, s. 1083.

⁵ Bkz: P. Walter Reuter, aynı yapıt, s. 1084.

⁶ Alıntı Reuter'den, aynı yapıt, s. 1092.

çilerin de işlerini bırakmalarına yol açmaktadırlar. Metal sanayiinde çalışacak kişileri yetiştiren ilkökul ve orta meslek okulu, artık bu andan itibaren öğretim planında ve genel öğretim sürecinde anılan bu olguların sonuçlarını görmezlikten gelemes. Özel araba üretimi işletmesi, kimi arıyor, hangi tür işçi ve teknikere gereksinimi var? Tam otomatik çimento fabrikası, ele dayanan işte asla sözkonusu olmayan, kimi arıyor, hangi tür işçi ve teknikere gereksinime duyuyor? Eğer bir elektronik hesapçı, aşağı yukarı 30.000 kâğıt parayı birkaç saniye içinde hesaplayabiliyorsa ve her ay sonunda pek çok basılı dekontu 5-7 saniye içinde hazırlayabiliyorsa, ticaret okulları ya da yüksek ekonomi lisele-ri, finans ve hesaplama alanında bırakın otuz yıl öncesini, hatta on yıl öncesindeki eğitimin program ve örgütlenme düzeyinde çakılıp kalabilir mi? Ultra-devrelerin kullanılmasıyla sıradan bir makinenin saniyede 20.000 devir yaptığı; *laser* ışını sayesinde metalin buharlaştırıldığı; çeşitli tipten metallerin ultra devrelerin yardımıyla birleştirilmesinin olanaklı olduğu koşullarda çağdaş okul reformcuları ile genel ve meslek eğitimi pratiği ve kuramı açısından çağdaş genel öğretim bilgisi kitaplarını yazanlar, ne gibi sorunlarla uğraşacaklardır?

Sendikaların eğitim etkinlikleri, bundan sonra da eskimiş, bilim öncesi postülatlara ya da 40-50 yıl önceki iş sosyolojisinin ve psikolojisinin temellerine dayandırılabilir mi? İşçilerin öğretimi ve hazırlanması alanında kombinat ya da fabrikanın genel öğretim bilgisine ilişkin rolü, *yetişmiş ve nitelikli işçilerin*, üretimsel işin geleneksel biçimlerine uyum yapmaları değil, otomatikleşme açısından yeniden yetiştirilmeleri gözönüne alındığında kuşkusuz artar. Çünkü nitelikli olmayan işçilerin geleneksel ve eskimiş teknik ve teknolojiye göre yetiştirilmeleri, okul ile fabrika arasındaki birlikte çalışmayı belirleyen işletmenin üretimsel ve genel öğretim bilgisine ilişkin işlevini belirleyen örgütsel-

yönetmel açıdan geri kalmışlığın ve zihinsel durgunluğun yansımalarından başka bir şey değildir.

SAAT FABRİKASI İLE PETROL RAFİNERİSİ HANGİ İSTEKLERDE BULUNMAKTADIRLAR?

Hâlâ bazı *saat fabrikalarında* işçiden gün boyu yalnızca çarkları saat gövdesine yerleştirmesi ya da saat gövdesinde delik açması istenmektedir. Araç-gereçleri otomatik olan bir *kombinada* işçiden yalnızca sucukları bir ipe bağlama yeteneği beklenmektedir. Gene araba montajı yapılan bir işyerinde, işçiden, bir arabanın şasisine vidaları takması istenir. Buna göre bir kişinin kendi branşına birkaç saat içinde egemen olabilmesi ve birkaç gün ya da hafta içinde buna uygun düşen hangi beceri ile sinirsel ve hareketel eşgüdüm gereklidir? Mekaniğin, kimyanın, cebirin, bir yabancı dilin, notaların, sanatın, güzel mektup yazmanın bilgisi ne için elde edilir? Bu değişiklikler karşısında bugün bizim de bildiğimiz yöntemlerle geleneksel, ele dayanan, işini su terazisi ve mala ile gören bir duvar işçisinin yerine büyük apartmanlar yapan, fabrikalar monte eden duvarcıyı nasıl yetiştirebiliriz? Petrol rafinerisinin, kimya kombinatının, otomobil fabrikasının, hidro-elektrik santralinin, şeker fabrikalarının gittikçe artan bir biçimde sık sık ve genel olarak canlı emek-gücü azaltılırsa; bankacılığa, büro işlerine, muhasebeciliğe yeni makinelerin girmesiyle pek çok meslek ortadan kalkmış ise, mezun ettikleri öğrencilerden bir kısmının memur oldukları genel ve meslek okulları ne yapmak zorundadırlar? Bunlar, öğrencilerine çok yönlü, genel, politeknik ve meslek eğitimi vermek zorundadırlar.

Özellikle böyle bir şeyin, seri üretim açısından, okula yüklenen bir görev olduğunun bilincinde olmak gerekir. Ama buradan pek çok, görünüşte kolay, fiziksel ve zihinsel çaba istemeyen nitelikli işlerin ve mesleklerin, hiçbir çaba iste-

meyen gerçekten kolay işler olduğu sonucu asla çıkmaz (örneğin motor sarmak ya da gittikçe biçimi değişen paketleme işinde çalışmak gibi). Beceri, hareketlerin çevikliği, hızlılık, verimlilik, sessizlik, koordinasyon ve konsantrasyon — fabrikayı ve işi yalnızca röportajlardan ve kitaplardan tanıyan birisi üzerinde bunların gerçekten kolay ve zihinsel olmayan işler olduğu duygusunu oluşturabilir; ama durum, asla böyle değildir. Ayrıca buradan mekanikleşme ve modernleşme ile içiçe olan genel eğilimin, işçilerin çoğunluğu açısından, bu yöne gitmediği sonucu da çıkmaz.

MADEN İŞÇİSİ — DÜNÜ, BUGÜNÜ VE GELECEĞİ

Amerika'da 1947'den 1962'e değin, bir önceki dönemle karşılaştırıldığında, kömür üretimi yaklaşık $\frac{1}{3}$ oranında düşmüştür. Bu düşüşün nedeni, bir yandan, yeni ve çağdaş yakıtları kullanmadır; ama öte yandan da geleneksel sanayiinin temel yakıtı olan kömürün çağdaş kimya sanayiinin temel hammaddesi durumuna gelmesidir. Bu sürece, giderek hidro-elektrik santrallerinin ve gittikçe sık bir biçimde atom enerjisinin kullanılması da eşlik etmektedir. Buna karşın, yani kömür üretiminin $\frac{1}{3}$ oranında azalmasına karşın, Birleşik Amerika'da 1947-1962 arasında *verimlilik artışı* görülmüştür: Bu alandaki uğraşlar %67 oranında ortadan kalkarken ortalama bir maden işçisi o güne kadar yaptığı işten 2,5 kez daha fazla iş yapıyordu. Kömür sanayiindeki canlı emek-gücü, 410.000'den 123.000'e düştü; 288.000 işçi, kömür sanayiindeki verimliliğinin sınır ve olanaklarının kurbanı oldu. Birleşik Amerika'da 1970 yılında kömür sanayiinde de canlı emek-gücünde yeniden bir düşüş beklenmektedir. Buna, tam otomatikleşme, uzaktan yönetim, tamamen yeni taşıma araçları yol açmaktadır. Yeni taşıma araçları; sürekli olarak otomatik araç-gereçler yardımıyla (hareketli şerit) yeraltından yeryüzüne taşımayı kolaylaştırmaktadır.

Böylece de kömür, daha temiz, parçalanmış, küçük parçalara bölünmüş olarak, hidrolik yöntemlerle, başka yerlere taşınmaya hazır duruma getirilmektedir.

Tüm bunlar, madencilik mesleğinde kökten değişmele- re yol açmaktadır: yeni teknik, bu mesleği maden ocağın- dan dışarı attı.⁷ Sanayinin otomatikleşmesi, zaferini bu alanda da gösterdi. Tam otomatik sanayi, yüzlerce kömür işçisinin katlandığı zahmeti ortadan kaldırıp onları 500-600 metre derinlikten yukarı çıkardı. Bu durumda meslek oku- lu, geleceğin kömür işçisini yetiştirmek için hangi iş- levlere, ne gibi içeriğe ve örgütsel yapıya sahip ol- malıdır? Kömür kuyularının otomatik yollarla açılması, kömürlerin mekanik araçlarla küçültülmesi, kömürün oto- matik olarak çıkartılması koşullarında, geleneksel kö- mür işçiliği mesleği anlayışı tamamen değişti. Buna bağ- lı olarak da bu mesleğin içeriği, rolü ve iş çevresi değişti. Bu tip meslek okulu, bugün yapısal bir değişme ile yüzyüze gelmektedir. Bugün meslek eğitiminin önemli yönü, yani yeraltında ve yerüstünde çalışma, kendi çöküşünü yaşı- maktadır. Kömür sanayiinde organizatörlerin, politikacı ve ekonomistlerin ortaya çıkışı, çok anlamlıdır! Bugüne değin canlı emek-gücüne yüklenen görevlerin otomatikleştirilmesi nedeniyle kömür sanayiindeki ekonomi politiğin geleneksel temelleri çökmektedir. Çünkü kömür sanayii alanında işin özü, kömür çıkarma sürecinin mekânsal-zamansal bakımdan yoğunlaştırılmasına dayanmaya başlamıştır. Bu nedenle de madenci ustabaşısı, makineleri hareket ettirmede yardımcılar, bugün artık gereksiz duruma gelmiştir. Onların yerine otomatik aracın yönetim aygıtının başında oturan bir memur

⁷ Otomatikleşme açısından kömür sanayiinin durumu ve perspektifleri, bu perspektiflerin toplumsal sonuçları üzerinde Walter Reuter, görüşlerini, rasyonalizasyon, otomatikleştirme ve teknik ilerleme konularında yapılan ulus- lulararası sempozyumda verdiği şu tebliğinde ortaya koydu: "Automotaion- Risiko und Chance". Bd. 11, *Europäische Verlagsanstalt* 1965, s. 1076-1100, özellikle s. 1082, 1084.

bulunmaktadır. Bu koşullar altında k6m6r ocaklarında geleneksel y6ntemlere g6re 7alışan ve sanayiye elden geldiğince fazla k6m6r sağlayan nitelikli iş7i ve teknikerleri bug6ne değin yetiştiren meslek okul d6zeninin i7erik ve yapısında bir değişikliğin ortaya 7ıkması zorunluydu. 76nk6 bu değişikliğin sonunda y6zlerce maden iş7isinin d6nya 6l76s6nde milyonlarca saat yeraltında kalması; kesin vardiya d6zenine, olası olan havalandırmaya ve gelişmiş bir mekanikleştirmeye karşın, s6rekli bir tehlike i7inde bulunmaları; yeraltında 7alışmada g6sterdikleri y6rekliplikleri, 7alışkanlıkları, umutları, 7ilekeşlikleri ve s6rekli olarak tehlike i7inde bulunmaları, artık g6ncel olmaktan 7ıktı. Madencilik sanayiinin otomatikleşmesi, bu olguyu ilk6nce Birleşik Amerika'da, kısa bir s6re sonra da Avrupa'da, 6zellikle de İsve7, Avusturya ve Polonya'da ortaya 7ıkardı. Geleneksel k6m6r sanayiinden ayrılma olgusunu biz, 1967'den beri Sovyet Rusya'da da saptamaktayız. 76nk6 bu 6lkede de k6m6r iş7ilerinin zaman ve kuvvetlerini t6keten elle k6m6r 7ıkarma, otomatik ara7ların gelişmesiyle, ortadan kaldırılmıştır.

7İFT7İNİN D6NK6 VE BUG6NK6 YETİşTİRME Bİ7İMİ

7ift7i, daha 6nceleri tarla s6r6p karnını doyurmakla, tarlasını tırmıklamakla, tahılını 6đ6tmekle kalmıyordu, aynı zamanda da hayvan besliyor ve kendi 7abalarının meyvelerini bizzat kendisi satıyordu. 7ift7i, aynı zamanda, meyve yetiştiriyor; marangozluk, bah7ıvanlık yapıyor; **tahılı** nı ekiyor, kendi kendisinin fırıncısı ve arabacısı oluyordu. O, dokumacılık ve koruculuk da yapıyordu. K6mes hayvanları besliyordu, sebze bah7eleri yapıyordu; tereyağı ve peynir 6rettiyordu. Tarlayı g6breliyor ve 7i7ek yetiştiriyordu. Ev hayvanlarını bizzat kendisi yetiştiriyordu. Giysi dikiyordu, aydınlanma i7in mum 6rettiyordu. O, kurban kesen ve et pişiren kişi idi. O, bilgisizliğe karşı sağlıklı, g67l6,

akıllı ve dayanıklı olmak zorundaydı. O, yalnız doğa ve mevsim koşullarını, arazinin türü ve nemliliğini değil, aynı zamanda da toplumsal olguları, ekonomik konjüktörü; sanayi ve ticaret merkezlerini, pazara gönderdiği ürünlerin türünü hesaba katmak suretiyle saymak, hesaplamak, biriktirmek, beklemek, tahmin etmek, sonuç çıkarmak zorundaydı. Ama zamanımızda mekanikleştirme, çağdaşlaşma, onu, aşağı yukarı 40'a ulaşan tarım mesleklerinden, zihinsel ve bedensel çabalardan kurtarmaktadır. Çağdaş tarımın mekanikleşmesi ve çağdaşlaşması, çiftçiye gittikçe azalan talepler yöneltmektedir. Onun daha önceki çok yönlülüğü, tamamen yok olmuştur. Bu yüzden genel eğitim okulu (köydeki ilkokul ve ortaokul-lise) ve tarım tekniği, ona gittikçe artan talepler yüklemektedir. Bu talepler, köydeki tüm çocuk ve gençlere yöneltilmektedir. Bu talepler, genel, polit teknik ve meslek eğitimine, özellikle de tarım biyolojisi ve tarım tekniğine, ayrıca da beden eğitimine dayanmaktadır.

Kendi köyünde geleneksel bir biçimde çift sürmek, tırmık çekmek, ekin biçmek gibi büyük bedensel güç, dikkat ve zihinsel çok yönlülük isteyen işleri gören çiftçinin yerine çok yönlülüğü çiftçininkinden çok uzak olan tek yönlü ve uzmanlaşmış işler gören traktörcüler, tarım teknikçileri ve zooteknikçiler geçerse, çağdaş genel eğitim okulunda, öğelerini traktör ve otomobil bilgisi, zooteknik ve tarım tekniği oluşturan polit teknik eğitimden başka ne kalmaktadır?

Okulda öğretim süresinin uzatılması, üçüncü genel öğretim bilgisi sisteminin, yani küçük ekip çalışması-üretim-hizmet sisteminin okulun yapısına ve içeriğine girmesi, öğrencinin yalnız kendi başına öğrenme yeteneği ile eski ve yeni kitaplardan yeni bilgiler kazanması yeteneğini yükseltmekle kalmamakta, aynı zamanda da araç-gereçlerin ve elektronik makinelerin bilgisiyle ilişkili olan beceriye bağlı teknik-ekonomik olguların anlaşılmasına yol açmaktadır. Böyle bir durum ise, geri döndürülemez bir biçimde, ana-

baba evinin, yaşam planları, meslek seçimi, ekonomik ve kültürel yaşama hazırlanma, sanayi ve tarımda verimli işe yönelme üzerindeki etkisini sınırlamaktadır. Böylece de *okulun, yaşam planları, meslek seçimi, ekonomik ve kültürel yaşama hazırlanma, sanayi ve tarımda zihinsel ve üretime yönelik iş üzerindeki etkisinin artması ortaya çıkmaktadır*. Son yıllarda daha açık ortaya çıkan eğitsel etkinin ana-baba evinden *okula* kayması, politik ve yapısal etkilerin sosyalist okulun iç yaşamı üzerindeki etkisinin bir sonucu değil, tersine *politeknik* eğitimin genel eğitim okulu ile ve genel-teknik eğitimin ise meslek okulunun yapısı üzerindeki doğrudan etkisinin bir sonucudur. Böylece de 19. yüzyılda ana-baba evinin çocuğun *el becerisine* dayalı olarak ekonomik, üretime yönelik, hizmete yönelik işleri ve Marx'ın *Kapital*'de ayrıntılı bir biçimde ortaya koyduğu ve Dewey'in pekçok yapıtında yankılanan kültürel-zihinsel yaşam üzerindeki etkisi, büyük bir ölçüde azaldı; ana-babanın, kendi çocukları üzerindeki eğitsel etkisi büyük bir oranda sınırlandırıldı.

Terazinin kefesinin okul tarafına ağır basmasını saptamakla, okulun toplumsal işlevinde de değişimler olduğunu görmekteyiz. Çocuğun, kendi ana-babasının atelyesinde çalıştığı, alım-satımın gizli yönlerini kendi dükkanlarında çalışarak öğrendiği devir, çoktan geçmiştir. Tarımda bile, bu olgu, bazı ülkelerde oldukça yavaş seyretmesine karşın, *geri döndürülemez* bir süreç durumuna gelmiştir. Tarımın mekanikleştirilmesi, çeşitli tarım okullarının gelişmesi, tarım üretimine kendi çocuklarını hazırlamada *çiftçi ailesinin* rolünü açık bir biçimde değiştirmiştir. Bu yüzden okul, burada ailenin işlevini büyük bir ölçüde kendi üzerine almıştır. Bu değişimler, sosyalist ülkelerde hem politik-yapısal etmenler olarak, hem de çağdaş sosyalist okulun yapısal açıdan yeniden biçimlendirilmesinde, özellikle de üçlü örgü sisteminde bir katalizatör görevi yapmaktadırlar. Bununla

birlikte sosyalist olmayan ülkelerde bu süreç, gittikçe göze batmaktadır.⁸

TENEKECİ, ÇİLİNGİR İLE ELEKTRO-TEKNİKÇİNİN DÜNÜ VE BUGÜNÜ

Geleneksel mesleklerin ortadan kalktığı, çilingirliğin başka bir biçimde geliştiği, bir zamanların saygın mesleği tenekeçiliğin ortadan kalktığı, elektro-mekanığın özünün ve çalışma yöntemlerinin değiştiği; bunlar gibi ve bunlara benzer mesleklerin meslek kataloğundan çıkarıldığı; geleneksel mesleklerin yapısındaki bu değişmelerin yalnız teknik değil, aynı zamanda toplumsal bir anlam kazandığı; transistörün, radarın, hesap makinelerinin ve yeni teknolojinin yol açtığı bir sürü yeni mesleklerin ortaya çıktığı yerde, genel eğitim okulunun öğrencileri nasıl bir eğitime gereksinme duymaktadırlar? Meslek okulu öğrencileri için ne tür bir okul ve öğretim gerekmektedir? Çağdaş *genel eğitim okulu* ile çağdaş *meslek okulunda* eğitim, ders ve öğretimin ortak yanları ne olmalı, buna karşın bunlar birbirlerinden nasıl ayırdedilmelidir? Genel eğitim okulu ile meslek okulunu bitirenlerin yeniden eğitilmesinde ne tür bir eğitime gereksinme duyulmaktadır? Genç işçi, kendisinde bulunan zihinsel ve ruhsal güçleri, üretimin teknik olarak örgütlenmesi, çağdaş rasyonalizasyon, işbölümü koşullarında nasıl koruyabileceklerdir? Genç erkek ve kadın işçilerin fiziksel ve zihinsel sağlıkları, fabrika üretiminin maddî yapısının ortaya koyduğu zorlamalara karşı nasıl korunmalıdır? Bu gençler, fabrikanın yapısına ve iç yaşamına nasıl egemen olacaklardır?⁹

⁸ Karş: Torsten Husén, "Rationalisierung in der Schule der Zukunft", *Recht und Wirtschaft der Schule*, n° 1, 1964.

⁹ Bu konu, bir seçenek sorunu yapılmamalıdır: Bazı kişilerin yaptığı gibi, teknik gelişmenin öne koyduğu taleplerin tüm işçilerin bedensel ve zihinsel yeteneklerini *yükselttiğini* ya da —diğer bazı kişilerin söylediği gibi— bu gelişmenin ortaya koyduğu taleplerin tüm işçilerin bedensel ve zihinsel yeteneklerini *kısıtladığını* söylemek. Böyle bir yol, bilimsel bakımdan tamamen yanlış yanıt ve sonuçlara götürür.

Bugün seri üretim, işçilerin büyük bir kesimini aynı düzeye getirdikten sonra bu türlü bir olgunun nesnel sonuçlarını yansıtmak için ne yapılabilir? İşçinin bedensel ve zihinsel güçlerini dumura uğramaktan ne koruyabilir? İşçinin girişimini kötürümleştirmekten ne kurtarabilir? Uzun süren bir genel eğitim, politeknik eğitim ve beden eğitimi. Genel eğitim okulunda konuya esaslı bir biçimde girilmezse, bu kutuplaşmayı aynı düzeye ne getirebilir? Eğer politeknik eğitim görmemişse, otomatik hareketli şerit kullanan bir işçiye, bir hafta içinde, hatta bir gün içinde başka bir işe girmesinin güvencesi ne olabilir? Ele dayalı iş bilgisinden, elektronik ve matbaacılıkta, dokumacılıkta, marangozlukta, elektro-teknikte, çilingirlikte, montajcılıkta basit araç-gereçler yardımıyla işten başka hangi şey, işçinin fiziksel, zihinsel ve moral sağlığını sağlayabilir? Bir yandan mükemmelliği, öbür yandan da heveskârlığa sürükleyebilen, ama işçinin kendi mesleksen niteliklerini yükseltme isteğini artırmayan seri üretim koşullarında eğitim, nasıl olmalıdır? Bu koşullarda zihinsel ve fiziksel çabalar güdükleşiyor ve bu durum beraberinde zihinsel ve fiziksel çöküntüyü getiriyorsa, nasıl bir eğitim kuramına gereksinme vardır.¹⁰

GELENEKSEL OKUL İLE ÇAĞDAŞ FABRİKA ARASINDA TEKSTİL VE YÜKSEK FIRIN İŞÇİSİ

Seri üretim, işçinin çöküşüne yol açmaktadır. Hareketli şeridin, gürültünün ve tek-düzeliğin işçiye güdük kalmış es-

¹⁰ Buhar çekicinin bulucusu Nasmyth, 1851'de Ticaret Birliği Komisyonunda yaptığı konuşmada şunu söylemektedir: "Bizim modern mekanik geliştirmemizin başlıca özelliği, kendi kendine çalışan makine-aletlerin sisteme katılmasıdır. Şimdi artık her makine işçisinin ya da hatta *çocuğun* yapabileceği şey, *bizzat çalışmak değil*, güzel güzel işleyen makineye yalnızca *gözkulak* olmaktadır. Salt hünerlerine dayanan tüm işçiler sınıfına artık gereksinme kalmamıştır. Eskiden her makinistin yanında, dört çocuk *çalıştır*dım. Yeni mekanik düzenlemeler nedeniyle yetişkin işçi sayısını 1.500'den 750'ye indirdim." (Karl Marx, *Kapital*, Birinci Cilt, Sol Yayınları, Ankara 1978, s. 447. İtalikler İ.S.)

tetik ve zihinsel duyarlılığa sahip bir insan yapmamaları için ne yapılmalıdır? İşin özelliği, işçilerin bir kesimini değiştiriyor ve tekniker ve mühendisin işine nesnel bir biçimde yaklaşıyorsa, geleceğin işçisi politeknik eğitime gereksinme duyuyor mu, duymuyor mu? Politeknik eğitimin bugüne değin süren durumu, yaşam ve yeni olgular sayesinde çağdaş teknikte ortaya çıkan sorunların farkına varmaya ve onları çözmeye yeterli mi? Bunlar, yeterli bir yanıtı zorunlu kılmaktadırlar. Dahası var: Bu sorular, yanıtı da içermektedirler.

Ford'un işçi eğitimi anlayışı bir bunalıma düşmüşse; Taylor'un görüşü, çöküşünü yaşıyorsa ve bunlar kapitalist iş sosyologları tarafından değersiz görülüyorsa; sanayi işinin evrimi —kuram ve uygulamada— işçide kendi işini düşünme, kendi mesleksel niteliklerini yükeltme ve temellendirme, madde alanındaki bilgileri kavrama ve bunları sabit duruma getirme gereksinimini canlandırmaya çabalıyorsa, genel eğitim okulunun genel eğitim bilgisine ve meslek okulu pedagojisine geriye ne kalmaktadır?

Marx'ın zamanında *tekstil işçisinin* gördüğü iş, lif hakkında ayrıntılı bir bilgiyi gerektiriyordu ve teknoloji, işçiye, ilke olarak, ipek üretme işinden tutkal yapmaya geçme olanağı vermiyordu. Bugün mekanikleşme ve çağdaşlaşma, hem yapay ipek üreten işçiden, hem de yapay lif üreten işçiden daha az şey ve çaba istemektedir. Bilgi, deney, materyal hakkında bilgi, teknoloji, beceri; işçinin öğrenme, alıştırma sayesinde elde ettiği tüm bunlar, gittikçe daha az zorunlu olmaktadır. Bir meslek öğrenmek için işçinin fabrikada uzun bir süre kalmasına, iş sırasında ustasına ya da deneyimli işçiye dikkatle bakmasına, teknolojik süreçlerin tüm yapısını gözönüne almasına gerek yoktur. Bunları o, bu şeylerin zorunlu olmaması, giderek de zorunlu olmayacakları için yapmayacaktır.

Yüksek fırın işçisinden fırının içine bakması ve ısıtı-

lan demir çubuğunun uygun sıcaklıkta istenilen rengi alıp almadığı (çünkü cam, sıcaklık derecesi ile geçici bir değerlendirme yerine geçer) istenmiyorsa ve istenmemesi gerekiyorsa; bir takımıcıdan bir aracın çalıştırılmasında ne girişim, ne de anlayış zenginliği bekleniyorsa; dolayısıyla takımıcı ve yüksek fırın işçisi, artık kendi işlerine karşı doğrudan doğruya sorumluluk taşımıyorlarsa — çağdaş genel eğitim okulunda ve meslek okulunda nasıl bir eğitime gereksinme duyulmaktadır? Bu soruyu, ancak politeknik eğitim kuramı ile iş sosyolojisi, iş psikolojisi ve meslek eğitiminin genel öğretim bilgisi yanıtlayabilir. Bu bilimlerin temsilcileri, işin örgütlenmesi ve üretime yönelikliği üzerindeki, işin bölünmesi, özellikle de onun insancillaştırılması üzerindeki görüşler hakkında hesap vermeye başlamışlardır.

Otomatik fırın ile çok karmaşık ve otomatik olarak çalışan bir kazan, teknolojik süreçlerin tüm yapısı hakkında çok az bilgiye, mesleksel sınırlılığa, karmaşık mekanizmalar hakkında bilgisizliğe, önceden görülemeyen materyal zararına ve önceden kestirilemeyen felaketlere sürükler. Bununla birlikte burada tüm yönlü mesleksel, politeknik ve genel eğitim, sayıca fazla işçiye güvence altına alamaz. Geri kalanlar ise tamamen gereksiz işçi olurlar — daha önce kazanılan niteliklerden bağımsız olarak. Fabrika bu işçilere hiçbir biçimde talepler yöneltmez; çünkü fabrika, bu işçiler için bir uygulama alanı değildir artık.

TEKNİKER — DÜNÜ VE BUGÜNÜ

Aynı şey, karmaşık mekanikleştirme konusunda da geçerlidir. Burada fabrika, karmaşık mekanikleşmede ya da otomatik torna tezgâhlarında çalışan işçilerin pek azından çok yönlü, esash, kesin mesleksel nitelikler; kendi başına düşünme, uygun durumlarda bağımsız olarak sonuçlar çıkarma, karmaşık makineleri yönetme becerisi istemektedir. Ama bu, sayıca pek az işçiye ilişkin bir durumdur. Bun-

ların zihinsel ve teknik düzeyleri, çok yönlü gelişmeleri, onları, teknikerlere ve mühendislere yaklaştırmaktadır. Geri kalan işçilerden fabrika çok az şey talep etmekte ya da hiçbir şey beklememektedir. Bu türlü geri döndürülemez süreçler açısından genel eğitim okulu ile meslek okulu, öğrencilerine gittikçe artan ve zengin talepler yöneltmelidir; başka anlatımla, onları değişen yaşama hazırlamalıdır.

“Tekniker”den bugün bozulmuş makinelerin onarılmasında gerekli olan işlemler istenmektedir. Hareketli şeritte bu türlü bir teknikeri, insana ilişkin zihinsel ve fiziksel özelliklerin kaybindan ne önleyebilir? Bunun yalnızca bir yanıtı vardır — emeğin insancillaştırılması. Ama nasıl?

Mademki teknikerin temel becerisi, makinenin denetlenmesinde bulunuyor; her teknikerin meslek eğitiminin temeli, makinelere bakmaktan, onların bozuk taraflarını saptamaktan, onları onarmaktan ibaret ise, ortalama düzeydeki teknikerin uzak olmayan gelecek için öngörülen eğitimi nasıl olmalıdır?¹¹

Bu durumda genel eğitimin rolü nedir? Özellikle politeknik eğitimin rolü nedir? Bugüne değin sürüp gelen meslek eğitimi anlayışının (mono-teknik) bugün bile anlamı var mı? Bugüne değin gelen meslek eğitiminin yapısı ve içeriğinin anlamı var mı? Genel eğitim okulunun yapısı ve içeriğinin bir anlamı var mı?

Üretimin mekanikleştirilmesi ve otomatikleştirilmesi, genel olarak ele alındığında, henüz oldukça uzak bir beklentidir. Otomasyon, şimdilik sınırlı işlemleri kapsamakta-

¹¹ Karş.: A. Osipov, I. Kovalenko, K. Petrov, *Sovetskij rabocij i avtomatizacija* (“Sovyet İşçisi ve Otomasyon”), Moskova 1960. “Özellikle son on yılda üretim güçlerinin hızlı bir biçimde gelişmesi, pek çok iş süreçlerinde temel değişikliklere yol açtı. Makineler, yalnız kasların çalışmasının yerine geçmiyor, aynı zamanda da insanın duyu organlarının ve beyninin rutin işlevlerini de üzerine alıyor; insanın yalnız bedensel değil, aynı zamanda zihinsel becerilerinin etki alanını da genişletiyor.” (“Otomasyon ve Toplum”, *Avusturya KP’nin MK’sinin yeni teknik gelişme sorunları hakkındaki görüşü*, 3 Kasım 1960’ta karara bağlandı. *Weg und Ziel*, n° 12, Aralık 1960). Bu belgeye yeniden dönüp bazı görüşlerini gözden geçireceğiz.

dır. Otomatik olarak çalışan merkezler, gittikçe artmaktadır; bununla birlikte gene de bireysel çaba ve bireysel kullanma ile çalışan çeşitli araç-gereç, makine denizinde bunlar, ancak bir “adacık” oluşturmaktadırlar.¹²

Bu arada bu “adacıklar”, oldukça dağınıktır. Örneğin tekniğin ilk aşamasını simgeleyen araç ile karşılaşırız, aynı zamanda da işçinin kol gücünün yüz katına çıkartılması ve uzatılması olan araçlarla da karşılaşırız (dikiş makinesi, saman kıyma makinesi, pedal, bisiklet, kaynak aracı). Aynı zamanda tekniğin ikinci aşamasını karakterize eden araçlar, makine ve çalışma yöntemleriyle de karşılaşırız. Bu araçlar aracılığıyla iş sürecini mutlak bir biçimde bölen ve ayıran teknolojik süreçler, *işçinin güç alanının dışında ve ondan bağımsız olarak*, işçiye, bu ya da şu deliği kapamak, bu ya da şu bölüme gözkulak olmak gibi sınırlı görevler yüklediler ve yüklüyorlar. İşin temposu, temponun sistemi ve tüm işleyiş, daha bu ikinci aşamada işçinin etki alanının *dışında* bulunmaktadır. Son olarak üçüncü aşama için karakteristik olan olgu ile de karşılaşırız. Bu olgu, nitelikli tekniker olgusudur. Tekniker, nitelikli işçi gibi, planlamaya, teknolojik süreçlerin hazırlanmasına, normal üretim akışını engelleyen şeylerin ortadan kaldırılmasına katılır. Bu olgu, memurluğun sayıca azaltılması; yalnız niteliksiz işçileri değil, aynı zamanda da tam nitelikli işçilerin sayısını azaltma süreci ile iç içe gitmektedir.¹³

¹² Karş: S. I. Strumilin, *Ekonomiceskie problemy automatizacii proizvodstva* (“İşletmenin Otomatikleştirilmesinin Ekonomik Sorunları”), Moskova 1957; özellikle III. bölüm (“Otomasyonun Düzeyi Üzerine”) ve IV. bölüm (“Otomasyonun Açılışı”). Yukarda anılan A. Osipov, I. Kovalenko ve K. Petrov’un araştırmaları özel bir durum göstermektedir.

¹³ Burada otomasyonun ilerlemesinin gelişme aşamalarını, daha yakından gözden geçiremeyeceğiz. Bu konuyu karş: Georges Friedmann, “Der Mensch in der mechanisierten Produktion (“Mekanikleşmiş Üretimde İnsan”), özellikle “Drei Etappen der Automatisierung” (“Otomasyonun Üç Aşaması”), s. 163. Bu açıdan rasyonalizasyon ve otomasyon konusunda 16-19 Mart 1965’te Oberhausen’da yapılan uluslararası toplantı, bu konuda ileri bir adım sa-

Çağdaş üretimde, birinci ve ikinci aşamanın yanında, üçüncü aşamanın içerdiği özellikler de bulunmaktadır. Öyle fabrikalar tanıyorum ki, oralarda işçiler tıpkı 30 ya da 50 yıl öncesinde olduğu gibi çalışmaktadırlar. Bunların yanında da petro-kimya kombinatları ile çok büyük metal fabrikalarını görmekteyiz. Kuşkusuz, örneğin Polonya'da sosyalizmi oluşturma sürecinde 19. yüzyılın sonu ile 20. yüzyılın birinci ve ikinci çeyreğinde tekniğin gelişmesini karakterize eden olgular da bulunmaktadır. Çalışkan, becerikli, kendi dalında iyi yetişmiş işçilerin sayısı azalırken, bunların yerine yapım ve planlama bürosunun çağdaş fabrika bünyesine ayak basması; yönetim memurları gittikçe artarken, öğretimde, hesaplama, önceden düzenlemede "hareketli şerit", otomatik hareketli şerit ile koştur gitmeye başlarken, gerçi otomatikleştirmenin ilk aşamasını görüyoruz, ama aynı zamanda da uzak olmayan gelecekteki üretimin bağımsızlaşması, ki bazı yerlerde çoktan gerçekleşmiştir, ile de karşılaşlıyoruz.¹⁴

KÜÇÜK ELEKTRİK DEVRELERİ, YARI-İLETKENLER VE BİLGİSAYAR AÇISINDAN İŞÇİNİN ÇALIŞKANLIĞI

Üretimin otomatikleşmesi, mekanikleşmesi ve bu alandaki sürekli ilerleme, yarı-iletkenlerin gelişmesi ve kullanılması sayesinde olmuştur. Son yirmi yıl, beklenmeyen ve sansasyonel sonuçlar doğurmuştur. Yarı-iletkenler üzerine pek çok ve ilginç şeyler yazıldı. Bunları, kaşifler, teknologlar, kuramcı ve uygulamacılar yazdılar. Bizim görüş

yılır. Bu toplantıdaki bildiriler, *Automation-Risiko und Chance* ("Otomasyon-Tehlike ve Şans"), cilt I ve II'de yayınlandı. Europäische Verlagsanstalt, Frankfurt a. M., 1965, 1055 sayfa.

¹⁴ "Otomasyon, bugüne değin kullanılan niteliklerin değersizleştirilmesi sürecinde çok yüksek nitelikli işçi gereksinimini de doğurmuştur. Nitelikli bir kısım işçi, otomatik makineler üzerine yeniden eğitilmeleri sayesinde yüksek bir kategori gösterme olanağına sahiptir. Nitelikli işçilerin çoğunluğu için ise öğrendikleri mesleklerin değeri ortadan kalkar; bunlar, yardımcı işçi olma tehlikesi ile yüzyüze gelirler." *Weg und Ziel*, n° 12, 1960).

açımızdan, yani emeğin insancıllaştırılması açısından şu açıkca vurgulanmalıdır: Çağdaş tekniğin pek çok alanlarında yarı-iletkenlerin kullanılması, öznel, duygusal, istem-dışı, bilinç-dışı, psiko-fizyolojik, böylece de teknolojik süreçlerde *engel ve başarısızlıkları, insandan kaynaklanan hataları* ortadan kaldırmıştır. Yarı-iletkenlerin kullanılması, böylece, çalışan insanın hataları, dikkatsizlikleri üzerindeki *psikolojik ve fizyolojik* araştırmaların uygulamaya geçirilmesinin olanak ve sınırlarını ortaya çıkardı. Çünkü bu duruma gelinceye değin bu hata ve dikkatsizliklerin nedenleri, *üretken etmenlerin insanî, hareketsel-motorik grubunda aranmıştı*. Elektronik öğelerin üretimi ve yarı-iletkenlerin radyo ve televizyon alıcılarından başlayarak mikro-elektrik devrelerinde, uzay uçuşlarında, roket tekniğinde kullanılması, çalışan insanda sağlam bir sinir sistemi gerektirir. Çünkü aktarma mekanizmalarında otomatikleşmiş çalışma, hatasız iş zorunludur. Bu durumda insan, eğer fabrika bu alanda da gittikçe az istekte bulunuyorsa, ne yapmalıdır?

Bir üretim makinesinin üretimi ve kullanılmasında daha yakın zamanlarda %5 oranında elektronik donatım kullanılıyordu. Bugün ise bir üretim makinesinin donatımında elektro-teknik ve elektronik öğelerin oranı %50'ye ulaştı. Bu durumda politeknik eğitimin çağdaş postülatı ile çağdaş meslek eğitimi anlayışı açısından meslek ve genel eğitim okulu öğrencilerinin matematiksel-doğa bilimsel eğitimleri hangi *değişmelere* uğramaktadır? Bu türlü çağdaş makineler, yalnız üretimsel, hızlı, hatasız, kesin bir biçimde çalışmakla kalmazlar, aynı zamanda da işçiden gittikçe yüksek nitelikler, büyük esneklik isterler; işçiye hareketsel-motorik, öznel-duygusal hatalardan ve yetersiz kalma korkusundan korurlar.

Yarı-iletkenlerin çağdaş makinelere ve diğer çağdaş teknik alanlarına girmesi, yalnız bazı işçilerden bu türlü nitelikler beklemektedir. Diğer işçiler, yeni işletmelerde

başka bir biçimde ve sık sık da *değişik* teknoloji ile çalışan işletmelerde iş aramak zorunda kalmaktadırlar. Okul, buna göre, *tüm öğrencilerine* öyle bir eğitim vermeli ki, bu eğitim, geleceğin işçisi olarak onlara, yeni koşullara ve üretim durumlarına, yaşamlarını tehlikeye atmadan, uyum sağlama olanağı versin. Zamanlı üretim şeritlerinin kullanılması, pek çok işçiyi, ki bunlar bugüne değin hareketli şeritte iş yapıyorlardı, tamamen güç durumda bırakmıştır. Çünkü zamanlı üretim şeridi, binlerce işçiyi o güne değin gördükleri işten ve hatta çalıştıkları fabrikadan uzaklaştırmıştır. Yaptıkları işler, bireysel ve doğrudan doğruya sinir, kalb ve istemin uyumunu gerektiren işler, artık ortadan kalkmıştır. Çünkü bunlardan *hiçbiri*, makinelerin, *elektronik* olarak çalışan araçların işini; otomatikleşmiş işi, programlanmış ve *elektronik araçları* hatasız olarak çalıştıran zamanlı üretim şeridinde yapılan işi bilmemektedirler. Bu işçilerin yerini, bu yüzden, *çok yönlü ve tamamen yeni becerilerle, tamamen yeni bilim ve eğitim düzeyi* ile donatılmış az sayıda işçi almıştır. Yirmi yıl önce kısa bir öğrenimden sonra makinelerde çalışmaya başlayan ya da üretim makineleri kullanan bıçakçı ya da firezeci, harmanıcı, artık bugün *aynı* harmanıcı, ve frezeci değildir. Bir *belirtiyi* saptamak, *arızaların* becerikli bir biçimde ortadan kaldırılması ve zamanlı üretim şeridini *tek başına* kullanma, koşullu refleks ilkesine göre çalışan parmaklardan, kas gücüne dayanan koldan daha fazla şey dile getirmektedir.

İş sosyologları ile üretim örgütçüleri ve bunlarla birlikte meslek eğitimi kuramcıları, bugüne değin gelen meslek ve üretime yönelik iş anlayışında değişme olduğu sonucuna, gittikçe daha sık ulaşmaktadırlar. Çünkü bugüne değin süre gelen meslek eğitimi anlayışı, yönlendirilmiş bir içerik yapısını önkoşul tutuyordu. Bu yapının kapsamına, pratik alıştırmalar ve ele dayalı motorik beceriklilik tara-

fından yönetilen etkinlikler, son olarak da fabrika teknolojisi ve ekonomik yaşamın örgütlenmesi tarafından kesin bir biçimde belirlenen yolda giden ve gitmek zorunda olan alışkanlıklar, kesin olarak ölçülmüş ve saptanmış zamanla ortaya konması gereken alışkanlıklar da giriyordu. Ekonomik tek yönlülük, tam olarak belirlenmiş ve saptanmış etkinlik türü, tek anlamlı olarak belirlenmiş ekonomik eşdeğerlilik, uzmanlık türü, sorumluluğun derecesini, moral durumu, mesleğe bağlılığı —ömür boyunca— belirliyordu.

Bugün tüm bu şeylerin sonu yaklaşmaktadır. Genel eğitime, politeknik eğitime ve genel teknik bilgiye yönelen talep, bazı bilim ve yönetim alanlarında nitelikli işçinin eğitiminde ele-dayalı teknik-motorik becerinin dışarı atılabileceği görüşünü doğurmuştur. Çok dar uzmanlık alanlarındaki kısmî çalışma eğitiminin, yavaş yavaş, ama geri döndürülemez bir biçimde insan ile onun *mesleksel çalışması* arasında daha önce biçimlenmiş olan tüm geleneksel bağları yok ettiği gözden kaçırılmıştı. Kısmî çalışmaya hazırlanma ve bunun eğitimi, meslek sevgisini dile getiren meslek ahlâkının tüm öğelerini yok eder. Bir insan olarak işçinin meslek yaşamını belirleyen tek yönlü etkinliklerin ve öğretimin tek yanlılığının azalması; bir olanağın sınırlandırılmasının azalması, buna karşın da —dünkünden daha zengin olarak— başka türlü iş ve kazanç olanaklarının azalması; alıştırmalar ile bugüne değin ulaştığı beceri sayesinde işçinin çalışma yerini, bugüne değin yaptığı işin türünü her an bırakabilmesi ya da bırakmak zorunda kalması, işçi ile işi, işçi ile kolektif, işçi ile fabrika arasında zorunlu bir uzaklık doğrumaktadır. İşçi, bir otobüs yolcusu durumuna gelmektedir. Bu durumda o, belli bir durakta inebilir, araç değiştirebilir, kendine ayrılan yerden pişmanlık duymadan ayrılabilir, far lambalarını fırlatıp atabilir. Duygusuz bir biçimde yerini terkedebilir, duygusuz bir biçimde kendini herhangi bir biçimde sorumlu sayar, baş-

ka bir otobüse biner. Burada daha önceki işçinin işine olan geleneksel mesleksi, duygusal, ahlâksi bağılıklarda bir gevşeme olgusu ile karşı karşıya geliyoruz. Bu öyle bir gevşemedir ki, yabancılaşmanın yeni nedenlerini oluşturmaktadır. Marksizme uzak olan ve işçinin ekonomik olarak yabancılaşmasından daha fazla onun ahlâksi açıdan yabancılaşması ile ilgilenen sosyologların, bu olguyu algılamaları olanaksızdır. Bu süreci, onlar, işin *mitoslaştırılmasından kurtarılması* diye adlandırıyorlar. Örneğin Paul Bahrtdt, yabancılaşma sürecini, ekonomik açıdan değil, ahlâksi açıdan ele almaktadır. Marx'a ve yabancılaşma sorunlarına doğrudan doğruya değinmemekte, ama bu olguya fazla yer vermektedir.¹⁵

Bugüne değin sürüp gelen iş ve meslek kavramlarındaki gerçek değişme, geleneksel köy işçisi ve köylünün tutumuna değil, tersine mekanikleştirilmiş fabrikada çalışan işçinin kendi uzmanlık ve çalıştığı iş açısından ortaya çıkan tutumuyla ilgili bir değişmedir. Bu değişme, ustanın, teknikerin ve meslek öğretene öğretmenin etkisi altında oluşan ve biçim alan kavram ve tasarımlara ilişkin değişmedir. Usta, mühendis ve meslek öğretene öğretmen, bugüne değin, klasik ve geleneksel anlamlarında, belli meslek kategorilerinin taşıyıcılarıydı. Bunlar, oldukça çağdaş alanlarda meslek eğitimi, nitelik yükseltme ve mesleksi ders ile ilgilendikleri sürece bu kategorilerin temsilcisiydiler. Nitelikli olmayan işçilerin, daha fazla olarak da meslek okullarında yetiştirilen öğrencilerin gözünde bunlar, öğrencilerini, işçilerini ve çıraklarını *sanayi toplumundaki* çalışmaya ve yaşama, yüksek düzeyde mekanikleşmiş fabrikaya hazırlamalarına karşın, bu meslek kategorilerini yetiştirdiklerine aktarıyorlardı. Bununla birlikte —elektronik

¹⁵ H. P. Bahrtdt, "Entmythologisierung der Arbeit", *Evangelische Ethik*, 1956, Heft 1; gene aynı kişi, "Automation-Konsequenzen der Veränderten Berufsstruktur", *Automation-Risiko und Chance*, Bd. II, Europäische Verlagsgesellschaft, 1956, s. 1035-1041.

sayesinde— otomasyonun ilerlemesi, bize öyle geliyor ki, çalışkanlık, sebatkârlık, sabır, ödev duygusu, kişisel sorumluluk, mutedillik gibi işçinin önemli özellikleri, dünyadan atılmaktadır. Bunların yerine bu özelliklerin bulunmadığı meslekler ve teknoloji türleri ortaya çıkmaktadır. Örneğin, duygusal, psiko-fizyolojik, buna dayanarak da teknolojik süreçlerde insana özgü tipik engellerden, işçinin yaptığı işte *insana özgü* hata kaynaklarından sözettiğimizde, işte bunları düşünmüştük. Buna karşın, özellikle bu yeni koşullar altında göze batan şey, duygusal uzaklık, dışarda bırakma, aldırma, aynılaştırmada eksiklik, yalnız kalmadır. İşte bu yüzden geleneksel alanlarda ve bunlara bağlı geleneksel araştırma alanlarında (işçinin yaptığı hatalar, etmenlerin hareketsel-motorik grubu, üretenin çalışma hataları) iş psikolojisi —meslek eğitiminin geleneksel öğretim yöntemi ve bilgisine benzer biçimde— tamamen ayrı, tüm olarak yeni, otomasyon aracılığıyla su yüzüne çıkan sorunlarla karşı karşıya gelmektedir.

Verilerin (bilgilerin) işlenmesine yarayan bilgisayar, araştırma ve üretim aracı durumuna gelmekle kalmadı, son zamanlarda gittikçe artan bir ölçüde çağdaş ve kendini çağdaşlaştıran üretimin tüm dallarındaki teknik öğretimde aynı zamanda bir ders aracı oldu. Bu nedenle kendisini bilgisayara dayandırma zorunluluğu açısından meslek ve politeknik eğitim, bilgi-işlemin elektronik yöntemlerinin, böylece de ders ve üretim sürecinde bilgisayardan yararlanmanın üstesinden gelme zorunluluğu ile karşı karşıyadır. Böylece geleceğin nitelikli işçisi, mühendisi ve teknikeri, çağdaş meslek lisesini ve genel eğitim veren okulu bitirenler, büyük sayıdaki verilerden şu ya da bu bilgiyi —uygun zamanda, uygun biçimde, istenilen yerde ve hatasız olarak— elde edebileceklerdir. Elektronik bilgi-işlem, bilgilerin işlenmesi ve bunlar aracılığıyla oluşan bildirişim kuramı, bugün bilimsel araştırmada büyük bir rol oynamaktadır. Çün-

kü bilgisayar, bilgin kişinin yaşamını biçimlendirir, bu yaşamı devrimcileştirir; laboratuvarını ve araştırma sürecini devrimcileştirir. Gerçi bilgisayar, bilimsel yeteneğin, sezginin, buluş yeteneğinin yerine geçemez, ama ortaya konan görüşlerin ve buluşların gerçekleştirilmesini hızlandırır. Bilgisayar, doğa bilimsel deneyim gidişini ve buluş sürecini *otomatikleştirir*. Bilgisayar, bilimsel araştırmanın, teknik düzenlemenin akışını kısaltır. Bilgisayar, tek tek kişilerin ve çalışma gruplarının çabalarını yükseltir.

Ders sürecinde ve üç öğretim bilgisi sisteminden her birinde bilgisayar sorunu, kendisinden kaynaklanan tüm sonuçlarla birlikte, yalnız küçük ekip çalışması-üretim-hizmet sisteminde değil, aynı zamanda da laboratuvar sisteminde; matematik-doğa bilimi dalının derslerindeki süreçte, hatta sınıf dersi sisteminde, yani hümanist dersler dalındaki ders süreçlerinde, örneğin yabancı dil dersinde ortaya çıkmaktadır. Bu sonuçlara, çağdaş olarak ele alınan genel öğretim sürecindeki *belgeler* sorununun uygun bir biçimde saptanması da girmektedir. Belgelerin toplanması, aktarılması ve onlardan yararlanma, çağdaş eğitimde büyük bir rol oynamakla kalmaz, aynı zamanda da bu belgelerin, *seçilmiş ve değerlendirilmiş* belgeler olduğu inancını da öğrencide pekiştirir. Bu, aşağı yukarı ham ya da yarı-mamul maddelerin bir toplamıdır. Ham ya da yarı-mamul madde olarak verilerin seçilmesi ve değerlendirilmesi, öğrencinin teknik bilgisi için büyük bir anlam taşır. Çünkü bu, daha önceki, geçmiş, olmuş bitmiş, ama gene de sürüp giden, şimdi içindeki bilgiyi kapsar.¹⁶

¹⁶ Karş: Balke-Evers-Wahl, Bildungspolitik für Wirtschaft und Gesellschaft von Morgen ("Geleceğin Toplum ve Ekonomisinde Eğitim Politikası"), Stollfuss, n° 1, Bonn 1967.

TEKNİK DEVRİMİN BİR ÖĞESİ OLARAK OKULDAKİ LABORATUVAR

Gittikçe artan bir sıklıkla sınıf ve üniversite dersaneleri, okul ve üniversite laboratuvarları, bilimsel bir araştırma enstitüsünün okuldaki yeri, doğrudan doğruya, *otomatlarla ilişkin teknik devrimin* ayırdedici bir ögesi durumuna gelmektedirler. Ekonomi politikçiler ile devlet adamları, danışmanları ile birlikte, otomatlar alanında bilim ve tekniğin bundan sonraki gelişmesinin, *okul ve üniversite laboratuvarlarında* neyin olup bittiğine; *öğretmen ve öğretim üyelerinin buralarda hangi tür ders araçları* kullandıklarına; buralarda öğretmenlerin hangi aracı kullandıklarına; *teknik meslek okullarında, teknik yüksek okullarda ve bilimsel araştırma merkezlerinin deney yerlerinde nelerin yapıldığına* bağlı olduğunun bilincindedirler. Bu koşullar altında genel eğitim ile meslek eğitimi arasındaki farklılığı yokeden bir yol izlenemez. Ders ve araştırmanın doğrudan bir üretim gücüne dönüştüğü yerde; genel eğitimin oynadığı rolün açıkça arttığı yerde; matematik-doğa bilimleri dalına ait derslerin genel eğitim veren branşlarının rolünün ve öneminin büyüdüğü yerde; bu derslerin yapı ve içeriğinin değişmeye uğradığı, bu yüzden de geri döndürülemez bir biçimde okulun genel öğretim bilgisi sisteminde daha fazla zaman ve yer kapladığı yerde — bedensel, nitelikli olmayan, genel eğitim okulu öğrencisine genellikle yabancı olan iş için ders, hafta, gün ve saati sayısının artırılmasını rasgele yapabilir mi? Temel genel eğitim derslerinin üstesinden gelmek için gerekli olan ders saatinin günlük, haftalık ve yıllık olarak azaltılmasına izin verilebilir mi? Politeknik eğitim kuramcıları ile bedensel işte yalnız sosyalist okulu rahatsız eden tüm eğitsel zorlukların üstesinden gelinmesini değil, aynı zamanda da çağdaş sosyalist ekonomiyi baskı altında tutan pekçok zorlukları (emek verimliliği, emek-gücünün sayısı vb.) ortadan kaldırma olanağını

gören halk eğitimi politikacıları, artık bugün eskimiş ve yaşam tarafından çürütülmüş savlarını ayakta tutamazlar. İşin içeriği, yapısal değişiklikler geçirmektedir. Yeni çalışma araçları ortaya çıkmaktadır. Teknik, bir devrim süreci içindedir. İş örgütlemesi, tamamen yeni temellere dayanmaya yönelmektedir. Taylorizm ve Stahanov akımının çöküşü, sürmektedir. Üretime yönelik iş, bundan böyle de okulsal ve ekonomik yaşamın tüm zorluklarını ortadan kaldırmada bir şifa aracı olarak putlaştırılmaz. *Sanayinin zihinleştirilmesi, bilimde ortaya çıkan hızlı ve genel başarıların üretime aktarılması zamanındayız. Matematik, fizik ve biyolojinin, mantık ve praksolojinin politeknik eğitim sürecine sokulması; çağdaş araç-gereçlerin, alet ve makinelerin kullanılması, artık bugün okulun toplumsal işlevine ve çağdaş üretimin işlevlerine uygun düşmeyen örgütsel, estetik ve sağlık koşulları altında bedensel olarak yapılan işten daha önemli ve daha güncel bir sorundur. Çünkü her sanayi ülkesinde ekonomi, otomasyonla bağlantılı olarak hızlı bir değişme içindedir. Ve gelecek, bugünden başlamaktadır.* Bu sürecin katalizatörü, buluş yeteneğidir. Bununla birlikte çağdaş Edison'lar, esaslı bir genel eğitime sahip olmak zorundadırlar.

OTOMASYON VE MEKANİKLEŞME BİR TEHLİKE Mİ?

Mekanikleşme ve otomasyon, özellikle yeterli eğitime sahip olmayan işçiler için tehlikeli bir güç olacaktır. İşçi, yalnız kendi kas gücüne dayandığında, dar bir üretim alanında hızlı bir kurstan geçirildiğinde, değişmiş ya da yeni bir durum karşısında aciz duruma düşecektir. Bu türlü işçiler, işsizlikle yüzyüze geleceklerdir. Bunlar, bu durumda, teknik devrimin kurbanları olacaklardır. Bu yüzden bunlar, değişen ve değişmiş üretim koşullarına *uyum yapabilecek durumda değildirler.* Bunlardan okul çağında *büyük bir bilgi, zengin beceri ve uzun bir eğitim* istenmiş olsaydı, bun-

lar —teknik devrim açısından— daha becerikli, esnek ve uyum yapabilecek durumda olurlardı. Bu yüzden okuryazar olmayanlar ve yarı-okuryazar olanlar, ya da geri zekâlılar, yani çocukluk ve gençlik dönemlerinde uzun süre okula gitmeyenler, işsizliğin acı sonuçları ile yüzyüze geldikleri gibi yeni üretim koşullarına uyum yapmada da yetersiz olacaktırlar. Böyle bir durum, kendini en açık bir biçimde bugün ABD'deki pek çok sanayi dalında göstermektedir. “Fabrika ne kadar az isterse okul o kadar fazla istemelidir” tezinin paradoksal görüldüğü kişilere, Federal Almanya'da önde gelen sendikacı önderlerden Ludwig Rosenberg'in (*Aşağı Saksonya Öğretmen Dergisi*, 15. 2. 1965) “Eksik Eğitim Nedeniyle İşsizlik” adlı önemli makalesini burada anımsatmak yerinde olacaktır. Çünkü sistematik bir politenik eğitimle birlikte verilen esaslı bir genel eğitim ve meslek eğitimi, işçilerin belli bir bölümüne, gittikçe zorlaşan ve *kendini durmadan yenileyen fabrikadaki yeni ödevlere* uyum sağlama olanağı sağlamaktadır. Bu sayede bunlar, yeni üretim işletmelerinde ve yeni teknik önkoşullarda *yeni ödevler* yüklenebilmektedirler. Çünkü okul, onlara hem *büyük talepler* yöneltmiştir, hem de onları bu taleplerin gerçekleştirilmesine hazırlamıştır.

DOĞRUDAN BİR ÜRETKEN GÜÇ OLARAK BİLGİ VE EĞİTİM

Bilgi ve eğitim, birer üretken güçtürler. Burada, meslek okulunda kazanılan bilgi ve eğitimi değil, tersine genel eğitim okulunda kazanılan bilgi ve eğitimi gözönüne alıyoruz. Çünkü genel eğitim de, kendini, bir üretken güç olarak biçimlendirir. Başka bir anlatımla genel eğitim, gittikçe artan bir oranda üretim sürecine katılmakta, orada yön gösterici olmakta, bununla birlikte gittikçe sık bir biçimde üretim sürecinin etkisinde kalmaktadır. Buna karşı duramayacağımız ya da onunla savaşamayacağımız için üretim

ve genel öğretim süreçlerinin gerçekleştirilmesinde daha çok üretim ve ders süreçlerinin iç mantığını gözönüne almamız gerekir. Bilginin doğrudan bir üretken güce nasıl dönüştüğü, her gün kimya, elektronik ve matematikte ortaya çıkan örneklerle gösterilebilir. Matematik ve kimya ile kimyasal deneylerde ve onların sonuçlarında, günlük yaşamın üretimlerinde, sınaî ve tarımsal üretimin otomatikleştirilmesi ile mekanikleştirilmesinde karşılaşmaktayız. Bu nedenle dersin içeriği, yalnız meslek eğitiminde değil, aynı zamanda da genel eğitimde de çağdaş bilim ve teknolojinin gelişme eğilimlerini de giderek hesaba katmak zorundadır. Bu yüzden katalizatörlerin incelenmesi ve biyo-aktif ilişkileri üzerine petro-kimyanın, foto-kimyanın, radio-kimyanın sorunları, gittikçe artan bir biçimde yalnız meslek okulunun değil, aynı zamanda genel eğitim okulunun içeriğine de nüfuz etmektedir. Çağdaş metalürji, teknik yüksek okullardaki geleneksel fakültelerin yapı ve içeriğini değiştirmiştir. Bugünkü metalürjinin durumu ve eğilimleri, meslek ve genel eğitim okullarının öğretim programlarında yansımaktadır. Her iki okul tipinde matematiksel bilgi ile fizik ve kimyanın sınır alanlarında ortaya çıkan yeni alanlar kendilerini açıkça gün ışığına çıkarmaktadırlar (örneğin termodinamik ile sevk ve idarenin kuram ve pratiği arasında olduğu gibi). Çağdaş metalürjinin gelişmesi, aynı zamanda, okul fiziğinde metallerle ilgili kısımların ve kimyasal çözümlemelerin belli sorunları üzerine de etki yapmaktadır.¹⁷ Elektronik alanında yarı-iletkenler sorunu, elektronik araç-gereçlerin yapımı, telefon tekniği, bildirişim kuramı, becerilerin otomatik olarak değerlendirilmesi ön plana çıkıyorlar. Bununla bağlantılı olarak burada yeni mesleklerin, yeni meslek okullarının ve aynı zamanda ikinci olguyu — eğitim dallarının yapı ve içerik olarak yeniden

¹⁷ Karş: *Birlikli Sosyalist Eğitim Düzeninin Temelleri*, Staatsverlag der Deutschen Demokratischen Republik, 1964.

düzenlenmesi ile genel eğitim okulunun daha fazla *ayrışması* söyleyebiliriz. Bu durum, en açık bir biçimde ayrışmış okul ve sınıfların matematik-doğa bilimi dalının genel eğitim veren derslerinin önem kazandığı yapı ve içeriğinde ortaya çıkmaktadır.

Yüzyılımızın 60'lı yıllarında bilimsel araçlar yapımının, ölçme araçlarının ve yeni tip hesap makinelerinin yol açtığı yeni bir aşama ortaya çıktı. Matematiksel bilginin doğrudan kullanılması da burada göze çarpmaktadır. Bununla birlikte bu araç-gereçlerin yapımı, aynı zamanda, fiziğin, ölçme tekniğinin ve elektronüğın de doğrudan doğruya kullanılması önkoşul tutmaktadır. Bu olgu, yalnız bilimsel-teknik enstitülerde ve yüksek okullardaki yeni araştırma yönlerini etkilemekle kalmamış, aynı zamanda da okulun yapı ve içeriğinin değişmesine de yolaçmıştır. *Elektronik*, her meslek okuluna girdi. Bu meslek okulları, özellikle geleneksel eski mesleklerin ortadan kalkmasına ve yeni mesleklerin ortaya çıkmasına, dolayısıyla da yeni meslek okullarının oluşmasına yol açan okullardır. Aynı zamanda genel eğitim veren okul —meslek okulundan daha çekingen bir biçimde davranmasına karşın— yapısını ve içeriğini çeşitli yönlerde yeniden belirledi. *Ayrışma* sürecinin nasıl derinleştiği ve özel yeteneği olanlar için okulların oluşturulması, burada göze batmaktadır. Çünkü matematik-doğa bilim eğitiminin içerik ve yapısının daha fazla ayrışması sayesinde —kuşkusuz yalnız başına değil— genel eğitim veren okul, bundan sonra da *genel eğitim* verme özelliğini korur.

Benzer biçimde tarım biyolojisi alanındaki ilerlemeler, fizyoloji ve genetik alanındaki gelişmelere de yol açmaktadır. Tarım biyolojisi ile birlikte *tarım tekniğinin* gelişmesi de büyük bir oranda fizik, elektronik ve ölçme tekniği ile birlikte matematiğın kullanılmasına bağlıdır. *Tarıma yönelik* meslek okulunun içerik ve yapısı, zorunlu bir

değişme içindedir. Her şeyden önce yeni yeni tarım okulu türleri oluşmaktadır. Tarım okullarında yeni dersler ortaya çıkmaktadır. Tarımda yeni çalışma biçimleri gelişmektedir. Hatta, klasik, geleneksel dersler, tarım okullarının öğretim programlarında önemli denecek ölçüde çağdaşlaşma içindedir. Bu yüzden genel eğitim okulunda biyoloji alanında öğretim programı geliştirenler, bitki biliminin, hayvan biliminin, anatominin, insan fizyolojisinin içeriğini, artık 19. yüzyılın sonunda ya da 20. yüzyılın başındaki geleneksel örneğe göre yapamamaktadırlar. *Planlılık ve zorlukları basamak basamak yükseltme* ilkesini gözönüne alarak ve ayrılmış sınıf ve okulların genel eğitim özelliğini hesaba katarak, bunlar, ayrılmış genel eğitim okullarının çağdaş öğretim plan ve ders planlarına, çağdaş tarım biyolojisinin genel öğelerini sokmaktadırlar. Çeşitli bilim ve ekonomi dallarında çalışabilecek; yalnız çalışmakla kalmayıp, aynı zamanda bilim ve ekonomiyi geliştirecek *bilimsel* kadronun eğitimi sorununu bir kıyıya bırakıyoruz. Bununla birlikte, *çağdaş okulun* sosyolojik ve genel öğretim bilgisine ilişkin *işlevinin* çözülmesinde 17-18 yaşlarından sonra ekonomik, üretimsel yaşama giren ya da yüksek okulun çeşitli dallarında öğretime başlayan hatırı sayılır sayıdaki kız ve oğlanların hızlı bir biçimde *uyum yapmaları* sorunu ön plana çıkmaktadır. Yeni ve sürekli olarak değişen koşullarda çalışmak yeteneği, *el işine ve harekete oranla, büyük bir zihinsel eğilip-bükülebilme, çok yönlü beceri gerektirir.* Çalışma koşullarının değişebilirliği ile yeni iş türleri, aktarma, yapma, teknolojik ve üretimsel süreçlerin iyileştirilmesi yeteneğini zorunlu kılar. İşte bu nedenle genel eğitimin anlamı büyüktür; bu nedenle hem genel eğitim okulunda, hem de meslek eğitimi okulunda matematik-doğa bilimi bilgisinin önemi büyüktür! Üretime yönelik işin putlaştırılmasının gerilemesi ile birlikte genel eğitim okulunda politeknik eğitimin; mes-

lek okulunda ise genel-teknik eğitim temellerinin önem ve ağırlığı açıkça ortaya çıkmaktadır. Üretime yönelik işin putlaştırılmasından vazgeçme, kendini iki yolla göstermektedir: a) Özellikle profesyonelleşmeden vazgeçme; politeknik eğitim *pratiğinin*, kendi kuramsal temelleri ile bağlantısı, genel eğitim okulu alanında kendini açıkça göstermektedir, yani pratik yöne, bilimsel-teknik temeller de sokulmuştur, b) genel-teknik derslerin gittikçe artan önemi, gençlerin üretime yönelik işlerinin bilimsel-teknik altyapısı ve son olarak da hem hümanist, hem de matematik-doğa bilimi dalının genel eğitim veren derslerinin yavaş yavaş, ama geri döndürülemez bir biçimde artması, meslek okulu alanında açıkça görülmektedir.

İşte bu yüzden üniversiteler, teknik yüksek okullar, tıp akademileri, tarım ve diğer yüksek okullar, yetenekli, yüksek öğrenime esaslı olarak hazırlanmış bir gençlik beklemektedirler. Yüksek okulun görevi, yalnız ekonominin çeşitli dalları için uzman hazırlamak değil, aynı zamanda da *bilimsel araştırmalar* yapması ve sürdürmesi için genç insanı yetenekli kılmaktır. İşte bu nedenle *üniversiteler*, teknik yüksek okullar ve diğer okul türleri, genel eğitim okulunun ve farklı meslek liselerinin iç yaşamına *girmektedirler*. Böyle bir girme, hem hümanist, hem de matematik-doğa bilimi dalındaki planlılık ve *genel eğitimin esaslılığına* artan bir biçimde yönelik talepte günışığına çıkmaktadır. Bu girme, ayrıca, özellikle temel diye adlandırdığımız ders dalları açısından genel eğitim ve meslek liselerine yöneltilen *isteklerin keskinleşmesinde* de ortaya çıkmaktadır. Çünkü bu temel ders branşlarına, *bilimin bundan sonraki yazgısı, toplum ve ulusların teknik ve ekonomisi bağlıdır*. Burada *temel* ders branşlardan sözettiğimizde, şarkıyı değil, ana ve yabancı dili (mantıksal olarak düşünmek, yazmak, böylece de dil bilgisi, yazı ve yazın üzerine bilgi) düşünüyoruz; hiçbir kimse beden eğitimi ve müziğin eğit-

sel önemini yadsımamasına karşın, burada resmi ve beden eğitimini değil, matematik ve fiziği gözönüne alıyoruz. Hiçbir kimse sanatsal çizim ve resmi yadsımamasına karşın, burada biyoloji ve kimyayı gözönüne alıyoruz. Bilimsel araştırma enstitüleri ve üniversiteler yoluyla genel eğitim ve meslek okulunun iç yaşamına giren bilimsel-teknik devrim, temel branş alanlarında genel eğitimin esaslılığının düzeyini yükseltmektedir. Böyle bir durum, öte yandan, bugüne değin sona ermeyen tartışma olan öğretmen eğitimi ile öğretmenin mesleğe hazırlanması sorununu, kesin olarak sonuçlandırmaktadır.

OKUL VE FABRİKA ARASINDAKİ ÖĞRETMEN

Öğretmen eğitiminin yapı ve içeriğinde ayırdedici ve ağır basan öge, temellilik ve branş bilgisidir. Yöntem, gerçi öğretmenin etkinliğinde önemsiz bir öge değildir, ama belirleyici de değildir. Eğer bu soruna diyalektik olarak bakılırsa, zaten öğretmenin, bir yandan, branş bilgisi ile temel bilgisi arasında; öbür yandan da onun izlediği ders yöntemleri arasında bir çelişki yoktur. Bu diyalektik bakış açısı, zamanımızın önemli bir sürecine götürmektedir bizi: Bugüne değin yüksek okulların liselere yönelmeleri tek yönlü, olurken, şimdi genel eğitim ve meslek okulları ile birlikte üniversite ve diğer yüksek okulların *etkinlikleri bir bileşmeye* (sentez) yönelmektedir. Benzer biçimde, genel eğitim okulu ile meslek okulu arasındaki karşılıklı etki, her iki okul tipini birleştirmeye götürmüştür. Buradaki bileşme, genel eğitim okulu ile meslek okulu arasındaki ayrılığın ortadan kaldırılması olarak *değil*, ya da bir okulun yapı ve içeriğinin diğer okulun içinde erimesi değil, tersine *meslek okulu içeriğinin genel-teknik öğeleri ile genel eğitim okulunun küçük ekip çalışması-üretim-hizmet sistemi öğelerinin birbirlerine nüfuz etmesi* ve tersi olarak — *genel eği-*

tim içeriğinin, sınıf dersi ve meslek okulunun laboratuvarında grupla ders sisteminin içine girmesi sayesinde olmuştur. Üniversite ile lisenin bileşmesi, tek yönlü ve yalnızca bir yönde akan bir bileşme değildir. Burada yalnız özcü değil, aynı zamanda da çocuk-merkezde konusunu da hesaba kattığımızda, yani “öğretim planı-ders kitabı” problematiğinin dışında bir de genel eğitim lisesi ve meslek okulunda üniversite ve yüksek okul öğrencilerinin öğretmen olarak çalıştıkları olgusu gözönüne alındığında, bunların iki yönlülüğünün bilincine varırız. Yönleri ve alanları burada gösterilen bu birleşme, ekonominin, planlamanın, önde gelen bilimsel araştırma enstitüleri ile birlikte sanayiın, çeşitli türde lise ve yüksek okulların iç düzeninin örgütlenmesi-ne, içerik ve yapısının çağdaşlaştırılmasına girmesinde artan bir ölçüde göze batan bir katalizatör olacaktır.

OTOMASYON ÇAĞI: İNSAN TÜRÜNÜN ALTIN ÇAĞI MI, YOKSA ŞİFA BULMAZ BİR FELÂKET Mİ?

Teknik ilerlemenin toplumsal meyvelerinden biri —daha önceden de bildiğimiz gibi— iş günü ve haftasının kısaltılması, verimliliğin sürekli olarak yükselmesi ve artması yanında tatil süresinin de uzamasıdır. Böylece de üretime yönelik ve bedensel işte, meslek ve kazanca yönelik işlerde boş zamanın artmasıdır. Teknik ilerlemenin ve sanayiın gelişmesinin tüm tarihi, son aşamada, *boş zamanın sürekli olarak artmasına* dayanmaktadır. Burada kendi çabalarının meyvelerini tatma olanağını insana sağlayan boş zamandan sözedildiği apaçıktır. Amerikan otomobil kesimindeki işçi sendikasının başkanı ve bir zamanlar Ford firmasında işçi olarak çalışan Walter P. Reuter’in, Marx’ı tanıyıp tanımadığını, *Kapital*’in birinci ve üçüncü ciltlerini okuyup okumadığını saptamak, oldukça zordur. Zaten o, kendi mesleksen ve toplumsal etkinliği için de çağdaş marksizmde hiçbir esin kaynağı aramamakta ve Marx’a da dayanmamaktadır. Ama

daha önce andığımız çalışmasındaki¹⁸ gözlemler, *Kapital*'in üçüncü cildinde Marx'ın gözlemlerine ne kadar da benze-
mektedir:

Marx, özgürlükten sözetmekte ve bunun gerçekte ge-
reksinme ve dış baskılar tarafından belirlenen çalışmanın
ortadan kalktığı yerde başlayacağını söylemektedir. Bundan
başka Marx, iş gününün kısaltılmasının burada temel koşul
olduğunu vurgulamaktadır.¹⁹ Bununla birlikte Reuter, Marx'-
ın görüş açısını, her şeye karşın, bizce Marx'ın toplum dü-
şüncesinin etkisi altında kalmasına karşın, bu açıdan sür-
dürmüyor; *Kapital* yazarının hümanist görüşlerinin doğru-
luğunu pekiştirmiyor. Çünkü çok önemli çalışmasının başka
bir yerinde, ki bu bölüm otomasyon çağında Amerikan sen-
dikacılığına ilişkin politikaya ayrılmıştır, Reuter otomasyo-
nun toplum için arzettiği tehlikenin ve bunun toplumsal so-
nuçlarının tablosunu çizmektedir. Otomasyonun ve elektro-
niğin yol açtığı teknik devrimi de içinde taşıyan tehlike
—Reuter'in tahminine göre— otomasyonun neden olduğu
teknik değişiminin sonuçlarının insanlık tarafından akılsız-
ca kullanılmasından çıkacaktır. Çünkü bu durumda, onarı-
lamaz bir tehlike ortaya çıkacaktır. Otomasyonu akılsızca
kullandığımız takdirde ortaya çıkacaklardan “sınırsız za-
rar” diye sözettiğinde, Reuter'in ortaya koyduğu görüşler,
bir çöküşü dile getirmektedirler. Süreç ve otomasyonun so-

¹⁸ Bkz: P. Walter Reuter, *Automation und der Politik der Gewerkschaften* (“Otomasyon ve Sendikaların Politikası”). Bu bildiri, rasyonalizasyon, oto-
masyon ve teknik ilerleme konusunda 1965 Martında Oberhausen'da topla-
nan uluslararası ikinci sempozyumda okunmaktadır. Daha sonra da *Automa-
tion-Risiko und Chance* (“Otomasyon-Tehlike ya da Şans”) adı altında ba-
sılmıştır, cilt II, Eupopäische Verlagsanstalt, 1965, s. 1076-1100, özellikle s.
1099. Aynı sempozyumda Federal Almanya Metal Sendikasının başkanı olan
Otto Brenner, bildirisinin başında otomasyondan çıkan seçeneğe değindi:
“Risiko oder Chance, oder auch Chaos oder Pradies auf Erden”, (“Tehli-
ke ya da Şans, ya da Dünyada Karmakarışıklık veya Cennet”). Karş: Otto
Brenner, *Automation und technischer Fortschritt in der Bundesrepublik*, aynı
yapıt, cilt 1, s. 15-30.

¹⁹ Karş: Karl Marx, *Kapital*, Üçüncü Cilt, s. 858-859.

nuçlarını düzenlemek yerine, insanın kendisini süreçlerin ve otomasyonun doğurduğu sonuçların içine attığı yerde Reuter, “milyonlarca işyerinin tahrip edileceğini” tasarlamaktadır. Ayrıca otomasyon çağında ortaya çıkan ödevler için insan yeterli olgunluğu gösteremiyorsa, her durumda ve her keresinde toplum ve ekonominin yıkılışına ve çöküşüne karşı, milyonlarca ailenin “sefalet, açlık ve kıtlığa” düşeceği ne karşı, kişileri uyarmaktadır. ... “Otomasyonu yanlış kullanırsak ya da işyeri değiştirme sorununun çözümünü sağlamazsak, onarılmaz kıtlık ve acılara düşeriz.”²⁰

Daha yüz yıl önce, 1856 Nisanında çartistlerin *The People's Paper*'in kutlama töreninde yaptığı konuşmada Marx, ne hesap makinelerini, ne de birleştirilmiş küçük elektrik devrelerini bilebilirdi, ama tekniğin otomasyon yönünde gelişmesini tam olarak gördü ve saptadı: “Bu 19. yüzyılımıza özgü bir büyük olgu, hiçbir partinin yadsımaya kalkışmadığı bir olgu vardır. Bir yandan, bundan önceki insanlık tarihinin hiçbir evresinin aklına dahi getiremediği sınaî ve bilimsel kuvvetler ortaya çıkmaya başlamıştır. Öte yandan, Roma İmparatorluğu'nun son zamanlarında görülen umutsuzluğu kat kat aşan çürüme belirtileri vardır.”²¹

İŞÇİNİN EĞİTİMİ, ÇALIŞMASI VE BOŞ ZAMANI

Buna göre genç kuşak, ne türde bir eğitime gereksinime duymaktadır? Bundan sonraki on-yirmi yıl içinde tamamen yeni teknik koşullarda ve tamamen yeni üretim ilişkilerinde çalışan insanların, kendi ailelerini geçindirmek için iyi kazandığı, günde 5-6 saatten fazla çalışmadığı bir ortamda genç kuşağın göreceği eğitimin içerik ve yöntemleri na-

²⁰ Bkz: P. Walter Reuter, “Automation und die Politik dre Gewerkschaften”, *Automation-Risiko und Chance*, Cilt II, Europäische Verlagsanstalt, 1965, s. 1076.

²¹ Bkz: Marx, Engels, *Seçme Yapıtlar*, 1, Sol Yayınları, Ankara 1976, s. 605.

sıl olmalıdır?²² Geri kalan zamanda işçi, ne ile uğraşacaktır? Ne yapacaktır? — Yalnız *homo sapiens* ve *homo faber* olarak değil, aynı zamanda da *homo ludens* olarak?

Tatile çıkmak, kültürel olarak kendini dinlendirmek, iş gününü ve pazar gününü güzel bir biçimde geçirebilmek için, spor yapmakta, konsere gitmekte, güncel bilimsel bir yapıtı ya da dergiyi okumakta; müzeleri gezmekte, kendini yazına vermekte, yürüyüşe çıkmakta ya da kendi bostan tarlası ile ilgilenmekte ve bu yolla da otomasyonun insanlığa yaraşmayan sonuçlarından ve sınırlara yaptığı tahribattan uzak kalmaktadır. İnsan olabilmek için, daha doğrusu seri üretim çağında kültürlü bir insan olabilmek için —kişi bu yolla kendi kendisini eğitebilir— insan, zorunlu olarak esaslı genel ve politeknik eğitim görmek zorundadır.²³

Bu suretle kişi, kentteki kötü şöhretli, çirkin ve dumanlı meyhanelerden daha fazla hoşnutluk veren ve ilginç şeylerin olduğunu kavrar. Bu suretle açık havadaki kahvehanelere uğramak, onlarda bir alışkanlık olur ve bu kişinin ikinci doğası durumuna gelir. Bu suretle kişi, titiz olarak giyinir, doğru olarak konuşur; kendi düşünce ve duygularını, basit, ama mantıksal ve baskı altında kalmadan dile getirir. Bu suretle teknik yeteneklerin kullanılmasını, bir deniz motorunun ve otomobilin kullanılmasını öğrenir. Kırkların güzelliğinden, yöresel çevreye biçim vermekten zevk alır — bunun için de zorunlu olarak genel ve politeknik eğitime gereksinmesi vardır. Burada politeknik eğitimin yal-

²² "Durum kuşku götürmeyecek bir biçimde şöyledir: Otomasyonda tanıdığımız üretken güçlerin gelişmesindeki devrim, kapitalist üretim ilişkilerinin çelişkisini keskinleştirir ve onun anarşist özelliğini açıkça kanıtlar. Otomasyon, kaçınılmaz bir biçimde sosyalizmi gerekli kılar." *Weg und Ziel*, n° 12, 1960.

²³ "Otomasyon, çalışan insana yöneltilen talepleri de değiştirir. Özellikle zamanımızda egemen olan yarı-otomat aşamasında bedensel çaba yerine karmaşık makinelerin kullanılmasından yoğunlaşmış dikkat geçmektedir, kasların yükü yerine genellikle çok az hissedilen, ama sinirlerin sağlığı konusunda, sinirlerin aşırı bir biçimde gerilmesi geçmektedir." ("Automation und Gesellschaft" — "Otomasyon ve Toplum"), *Weg und Ziel*, n° 12, 1960.

nız kuramsal yönü değil, aynı zamanda da pratik yönü söz-konusudur.²⁴

²⁴ Pek çok psiko-teknikçi, bunlar arasında Münsterberg ve Giese, üretimin otomatikleştirilmesinin herkes üzerinde aynı etkiyi gösterdiğini kanıtlamaya çalıştılar. Burada bir gerçek varsa, buradan, Marx'ın, *Kapital*'in üçüncü cildinde ortaya koyduğu sonuçların sarsıldığı sonucu çıkmaz. Karş: Georges Friedmann, "Der Mensch in der mechanisierten Produktion", aynı yapıt, s. 103. Buna karşın diğerleri, örneğin Gehlen, soruna Münsterberg ve Giese gibi yaklaşmıyor. Onun iyimserliği o kadar ileri gitmektedir ki, temposuna insanın bedensel gücünün uyum yapacağı otomatik makineleri bile tasarlamaktadır. Gehlen'in bu iyimserliği, deneysel olmaktan daha çok duygusaldır. (Karş: Arnold Gehlen, *Die Seele im technischen Zeitalter*, Hamburg 1957, s. 36.)

OKULDA YAPILAN İŞLER VE İŞÇİNİN İŞ-VERİMLİLİĞİ

İŞ-VERİMLİLİĞİ ÜZERİNE DAHA ÖNCE YAPILAN
ARAŞTIRMALARIN SONUÇLARI

Taylorizm ve psiko-teknîğe dayanılarak iş-verimliliği üzerine yapılan araştırmalar ve bunların sonuçları, son aşamada, üretimin insana yabancılaşması ve onun zihin dışına itilmesi sonucunu doğurmuştur. Bakışımızı yalnızca verimliliğe bağlar ve verimliliği de putlaştırırsak, emeğin insancillaştırılması sorunu alanından taylorizm ve psiko-teknik alana geçmiş oluruz. İş psikolojisi ve sosyolojisi, çağdaş kapitalist ülkelerde gittikçe artan bir genellikte ve kesin bir tavırla bu akımlarla savaşım verirken,¹ Polonya'da bu-

¹ "Rasyonalizasyonda temel ağırlık noktası, iş-akışını oldukça kısımlara ayırmak ve basitleştirmek amacıyla, örgütsel yeniden biçimlendirmeye dayanıyordu ve dayanmaktadır. Otomasyonda temel ağırlık noktası ise iş-akışını birleştirmek ve insanın olası olan tüm rutin işlerini hızlı ve güvenilir bir bi-

güne değin ciddi bir bilimsel eleştirisi yapılmayan —bilim işçilerinin genç kuşağı tarafından— pek az bilinen taylorizm ve psiko-teknik, pek çok çalışmanın sonuçlarına sürekli olarak girmektedir.

İŞ SOSYOLOJİSİ VE PSİKOLOJİSİNİN ARAŞTIRMA ALANI OLARAK OKULDA YAPILAN İŞLER VE POLİTEKNİK EĞİTİM

İş-verimliliğine ilişkin sorunun çözümüne götüren, aynı zamanda da emeğin insancılaştırılmasını güvence altına alan bir yol (biricik yol olmamasına karşın), politeknik eğitimidir. Bu, örneğin iş ritmi ya da parça başı çalışmanın politeknik eğitim kuramına yabancı olduğu anlamına gelmez. Hayır. Bu, yalnızca politeknik eğitim kuramının bunu araştırması ve pratikte kullanılmasıyla, politeknik eğitim kuramının iş-verimliliğini fabrika açısından; makine, araç, işin ritmi ve refleks hareketleri açısından ele almadığını, tersine, çocuğun görüş açısından, onun ilgileri, gelişmesi, doyum sağlaması açısından ele aldığını dile getirir. İş psikologları, politeknikçiler ya da teknik psikologları, bu sorunu, refleks hareketlerine, dikkat etmeye, isteme indirgemekle, bu daraltmanın her zaman bilincinde değildirler. Teknik psikologlar, psiko-teknikçiler ya da iş psikologları (bu açıdan aynı görüşü paylaşıyorlar), şunu söyleyeceklerdir: Ritm ve refleks hareketleri, en sonunda, pratiksel-rasyonal bir ilkenin gerçekleştirilmesini güvence altına alırlar;

çimde makinelere aktarmak amacıyla yapılan teknik yeniden düzenlemelerde bulunmaktadır. Gittikçe küçük işbölümü, insanı otomat düzeyine düşüren daha sık el hareketleri yerine, insanın kendi branş bilgisi ve kendi zihinsel yeteneklerinin tamamen kullanılması sayesinde egemen olduğu gittikçe otomatikleşen karmaşık olaylar ile işin bir sentezi geçer. Buna göre şu andaki durum, insan otomasyon sorununa yalnızca yüzyılımızın yirmili yıllarında rasyonalizasyon için üzerinde durulan pozisyon açısından baktığında, haklı görünmüyor. Tam tersine, bunların yapılarında temel yeni olguları incelemek ve gözönüne almak gerekir." ("Otomasyon ve Toplum", *Weg und Ziel*, n° 12, 1960 — İtaliye İ.S.)

böylece de maksimal verimli işin gerçekleştirilmesini. Ama pedagog ve genel öğretim bilgisi ile uğraşan kişi ve poli- teknik eğitim kuramcılar, şunu eklediklerinde durum değişir: Rasyonel ve maksimal verimli işin iradenin maksimal harekete geçirilmesi, dikkat ve bellek, yani bilincin maksimal harekete geçirilmesi —şu halde maksimal rasyonel üretim süreçlerinin maksimal irrasyonel temellere götürülerek temellendirilmesi— gibi öğeleri geri götürerek temellendirme, son aşamada, eğer ele dayanan işte ne zaman ve nasıl alış- tırma yapmaya başlanması gerektiği; bunun nasıl sınıflan- dırılacağı, hangi yaştaki küçük ve gençlerin ders içerikle- rine girmesi gerektiği saptandığı takdirde, işin insana ya- bancılaştırılmasına ve onun zihin dışına itilmesi sonucuna götürür.

ELE DAYANAN İŞTEKİ DERSİN İLKELERİ İLE BİLİMSEL İŞ ÖRGÜTLEMESİ İLKELERİ ARASINDAKİ BAĞLANTILAR

Bu, pedagojik konular ile iş sosyolojisi, iş psikolojisi ve iş örgütlemesi arasında yapma bir bağlantı değil mi? Bura- da ne tür bir bağlantı olabilir ve okuldaki kol işi ile iş-verim-liliği sorunları arasındaki bağlantı nerede bulunmaktadır?

Böyle bir bağlantı vardır; bağlantı —asla bir tane de- ğildir— kurulmuştur. Bunlardan ikisine gözatacağız. Genel eğitim alanında ele dayanan işin gelişmesini ve rönesansını inceleyen ve çeşitli uygar ülkelerde bunların temel biçim-lerini ve çağdaş eğilimlerini izleyen kişinin, genel eğitim okulunda çocuk ve gençlerin ele dayanan işlerindeki ders yöntemlerinin dört-beş temel ilkeye indirgendiğini görmesi gerekirdi:²

² Bkz: I. Szaniawski, "Wydajność pracy produkcyjnej robotników a psycho-logiczne i dydaktyczne problemy pracy ręcznej pracy" ("İşçinin Üretim- sel İşinin Verimliliği ve Çocukların Ele Dayanan İşlerinin Psikolojik ve Ge- nel Öğretim Bilgisine İlişkin Sorunları"). *Zeszyty problemowe nauki polskiej* ("Polonya Biliminin Sorun Defteri"), PAN (Polonya Bilimler Akademisi), n° XVII, Varşova 1960.

a) Somut bir işin amacı hakkında bilince sahip olmak ve bu amacı tam olarak belirlemek;

b) somut bir kullanım maddesinin üretimine götüren en iyi üretim yöntemlerinin saptanması ve çözümlenmesi;

c) araçların seçimi ve bu araçların yardımı ile yapılması gereken tek tek işlemler düzeninin saptanması;

d) ödevin gerçekleştirilmesinde tutarlılık, ritm ve konsantrasyon.

Ve hepsi, bu olabilir.

Yetişkin işçinin rasyonel ve verimli işinin en yeni yöntemlerinin neye dayandığının bilincine ulaşırsak, tüm bu öğelerin hem Taylor, hem de Ford'da; hem Gilbert, hem de sosyalist rekabet hareketlerinde yinelenmekte olduğunun farkına varırız. Bunların yinelenebilmeleri ve benzerlikleri —bu, *ilk bağlantıdır*— Taylor hareketi ile örneğin rekabet hareketi arasındaki ayrımı gizlemelerine; özellikle de en az emek-zamanı harcayarak en yüksek üretim kavramı ile en az insan gücü harcayarak en yüksek üretim arasındaki temel ayrımı ortadan kaldırmalarına izin verilemez. Zaman tasarrufu ve uyum kavramı, çalışanın işini insana yabancılaştıran bir kavramdır; güç tasarruf etme ise bunun tersidir. Aynı biçimde toplumsal düzen ve üretim ilişkileri de gözden ırak tutulamaz. Ama bu, şimdilik önemli değildir.

Yetişkin işçinin üretimsel işinin rasyonelliği ve verimliliği ile genel eğitim okulunda politeknik eğitim sorunları arasındaki *ikinci bağlilik*, ortak bir ilişkiye indirgenebilir: insan-makine, makine-insan ilişkisi. Rasyonel, verimli ve dikkatli iş görme yeteneği, işçinin gençliğinde temel araç-gereçlerin üstesinden gelip gelmediğine, basit mekanizmaları tanıyıp tanımadığına ve bu sayede de çeşitli mesleklerin temellerinin üstesinden gelme³ olanağı elde edip etmediğine

³ Bununla birlikte zaman zaman durum, basit araç-gerecin değil, makinenin insana daha yakın bulunduğuudur. Makine, insanı, zihinsel ve duygusal bakımdan, basit bir araçtan daha fazla taahhüt altına alır. Burada çalışanın

bağlıdır. Çünkü iş-verimliliği, mesleksel ön-yönelme ve meslek seçimi danışmanlığı birbirleriyle ilişki içindedir. Bunlar ise politeknik eğitimde, basit araçlarla iş yapmada ve öğrencilerin üretime yönelik işlerinde bulunmaktadır. Tekniğin, genel eğitim okulunun, yalnız ilkokulda değil, aynı zamanda lisede, etki alanına girmesi, geri döndürülemez bir olgu olurken; ele dayanarak yapılan işte ve tekniğin öğelerindeki dersin pratiğine, ayrıca da tüm sosyalist ülkelerin genel eğitim okullarının ders pratiğine girerken, ele dayanan işteki dersin paradoksal durumu ve tekniğin temelleri, bazı ülkelerde yakın zamanlara değin huzursuzluk kaynağı oldu. Çünkü kol işi, elektronik aşamada bile, anlamını yitirmedi.

üretilen ürünü ya da yapılan işe bağlamaya, onu yoran, bitkin duruma sokan basit bir araç yardımı ile yapılan, pek çok tekdüze etkinliklerin üzerinde durmuyoruz. Örneğin el bургusu basit bir araçtır. Pek çok odalı bir evde 100 ya da 150 m²lik bir tabanı delmek insanı ölesiye yorar. Uzun bir kolun yardımı ile bургuyu işletmek ve ellerle, sırtla, göğüsle ve omuzlarla ağır bir biçimde çalışmak. Elektrikli delgiye, işçiler, başka gözle bakıyorlar; bu, artık bir araç değil, tersine, bir makinedir. Elektrikli delgi makinesinin burguları elektriğin yardımı ile işletilir. Özel bir çaba sarfetmeden o, yalnız yetişkin, güçlü bir kişi tarafından değil, tersine hatta bir çocuk tarafından bile işletilebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM
ÜRETİME YÖNELİK EMEĞİN
İNSANCILLAŞTIRILMASINDA
TEMEL ÖĞELER

EMEĞİN İNSANCILLAŞTIRILMASINI BELİRLEYEN
TEMEL İKİ ÖĞE

“Emeğin insancillaştırılması” deyimi, bizde çoktan beri bir moda sözcük olarak kullanılmaktadır. Bu sözcük, çeşitli anlamlarda sık sık kullanılmaktadır. Bu nedenle *esas*, çoktan beri unutulmaya terk edilmiş; ama apaçık olan şeyi anımsamak gerekmektedir. Bu, her şeyden önce Karl Marx’ı anımsamak demektir.”

“Emek süreci, sırf, insanla doğa arasında bir süreç olduğu ölçüde, bu sürecin yalın öğeleri, bütün toplumsal gelişme biçimlerinde ortak olarak bulunur. Ama, bu sürecin bir özgül tarihsel biçimi, kendi maddi temellerini ve toplumsal biçimlerini geliştirmeye devam eder.”¹

¹ Karl Marx, *Kapital*, Üçüncü Cilt, s. 921.

Emeğin insancıllaştırılmasını belirleyen en az iki etmen üzerinde açıklığa ulaşmak zorundayız. Bunlardan birisi, biricik olmamasına karşın, *devlet gücünün* yapısıdır; insanın içinde etkinlikte bulunduğu somut *üretim ilişkileridir*. Bu etmen, herkesçe bilinmekte; sık sık bu konuda yazılmakta ve bu konu, sık sık tahlil edilmektedir. Bununla birlikte, emeğin insancıllaştırılması sorunu, yalnızca bu çerçevede içinde ele alınmak istenirse, büyük bir basitleştirme yapılmış olur. İkinci *etmen*, makinedir, üretim sürecinin akışının özelliklerini ve örgütlemesini belirleyen teknik ve teknolojidir. Bu etmen, bildiğimiz gibi, ayrı toplumsal-siyasal sistemlerde, buna göre de ayrı üretim ilişkilerinde ortak-tır. Çünkü en sonunda makinelerin kullanım biçimi, makinenin kendisinden, temelde, ayrı bir şeydir. Bu nedenden ötürü birinci etmen ile (makinelerin kullanımı) ikinci etmen arasında temelden büyük bir ayrılık vardır. Bununla birlikte bu ayrım, çoğunlukla gözönüne alınmaz; sık sık da ikinci etmen (makineler, teknoloji, örgütleme) tamamen haksız olarak birinci etmene indirgenmektedir. Ama bunu, Marx farketmişti. Bu yüzden onun yalnız Annenkov'a 1840'ta yazdığı mektubuna* değil, bu mektubun yazımından 21 yıl sonra yayınlanan *Kapital*'in birinci cildine de dayanmamız gerekmektedir. Marx, aynı soruna bir kez daha dönmekte ve üretim sürecinin, iki temel bakış açısından incelenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Birinci durumda üretim süreci, emek-sürecinin ve değerin yaratılması sürecinin bir birliğidir. İkinci durumda ise üretim süreci, emek-sürecinin ve değeri *çoğaltma* sürecinin birliğidir. Marx'ın ikinci durumda ortaya koyduğu açıklamaların sonucuna göre, burada, kapitalist ve sosyalist üretim biçimi ile uğraşıyoruz demektir. Bununla bağlantılı olarak, şu halde, emeğin insancıllaştırılması sorununun çözümlenmesinde, ortak emek-süre-

* P. V. Annenkov'a mektubu için bkz: Marx, Engels, *Seçme Yapıtlar*, 1, s. 624-637. —Ed.

cinin özü ile bu sürecin uzlaşmaz-karşıt özelliklerinin özü arasındaki ayrımı karıştırmaktan kaçınmak gerekir.

Bazıları şöyle diyor: Bu temel etmenlerden her birisinin gözönüne alınması durumunda, burada sürekli olarak isteğe bağlı bir yorum sözkonusu olmaktadır. Bunun yanıtı ise şudur: Kavram, kesin ve açıktır. Normlar, aksiyomlar, ölçekler, ilkeler ve önkoşulların sayısı, burada kuşkusuz *karşıktır*; çünkü emeğin insancıllaştırılması konusunda, ekonomist, doktor ile; sosyolog, genel öğretim bilgisi ile uğraşanla; praksiolog, yöntem bilimci ile; ressam, müzikçi ile; doktor, psikolog ve eğitimci ile; psikolog, kaşif ile çalışmaktadır.

Diğerleri de şöyle diyor: Hayır! Kavram, katı ve apaçıktır. Bununla birlikte buradan çıkan tüm ölçekler, aksiyomlar, postülatlar ve ilkeler, normlarla birlikte zamana uygun değildirler. Bu nedenle sosyalizmde emeğin insancıllaştırılması üzerine nasıl konuşulabilir ve yazılabilir? Ama sosyalizm, her bedensel emeğin insancıllaştırılmasının önkoşullarını oluşturmaktadır. Böyle bir itiraza verilen yanıt ise şudur: Biz, gerçek durumu, tüm gerçek yapısı içinde inceliyor ve çözümlüyoruz.

EĞİTİM KURAMI AÇISINDAN EMEĞİN İNSANCILLAŞTIRILMASI

Yöntemsel nedenlerden ötürü emeğin insancıllaştırılmasının tüm yönleri üzerinde burada duramayacağız. Halk bilim, praksoloji, ekonomi politik ve iş tıbbı, kendi açılarından bu konuyu incelemektedirler. Hukukçu, kendi postüla ve normlarını, iş yasası açısından; sosyolog ve ressam da gene kendi bakış açısından konuyu ele almaktadırlar. Genel öğretim bilgisinin ortaya koyduğu önkoşullar, sendika temsilcisinin ya da ücret komisyonu temsilcisinin önkoşulları ile her zaman uyuşmamaktadır. Sendikaların strateji ve taktiklerinin işçi konutları ile sosyal ve kültürel tesislere yönelmesi;

işçinin tıbbi olarak ele alınması ve çocuğunun geleceği, yadsınamaz bir biçimde emeğin ve yaşamın insancillaştırılmasına dayanmaktadır. Okul ve eğitim olmadan bu amaç, uydurma bir savaşımdan başka bir şey olamaz. Önemli bir sorun da *ücrettir. Kaza sigortası ile yaşlılık aylığı da yetişkin işçinin boş zamanına ya da yabancılaştırılmasına ve düşkırıklığına dayanan önemli sorunlardır.* Burada önemli olan şey, çalışma yöntemleridir. Birisinde çekiç, kerpeten ya da çark, diğerinde ise bilgisayarın ayırdedici bir rol oynadığı somut bir meslekte *insanlar arası ilişkileri* incelemek, kaçınılmaz bir zorunluluktur. Kim maaş ölçeklerini ve terfi ve başarı olanaklarını savsaklayabilir? Yöntemsel nedenlerden ötürü biz, yalnızca emeğin insancillaştırılması sorunu, bunun eğitim ve okula ilişkin öğelerini; okulun bu öğelerden hangisini doğrudan ya da dolaylı olarak *etkilediğini* incelemekteyiz.

Mesleği pediater olan bir araştırmacıdan, aynı zamanda doktor olduğu için, yaşlılık hastalıkları ile de uğraşması beklenemez. Benzer biçimde bir göz doktoru, göz fizyolojisi ile beyin fizyolojisi arasında sıkı bir ilişki olmasına karşın, beyin kabuğu üzerinde araştırmalar yapamaz. Bununla birlikte emeğin insancillaştırılmasında belli bir öğe, insanın işine ilişkin karmaşık bilgi dalları arasında ortak bir öğedir: *iş süresinin kısaltılması ve işçinin boş zamanının örgütlenmesi.* Boş zamana gelince, şöyle bir hareket noktasını izliyorum: Okulda yeterli genel ve teknik eğitim kazanmayan kişi; romanların yanında güncel bilimsel ve güncel kitapları okumasını, müzik dinlemesini, bilimsel ve güncel konularda verilen konferansları izlemesini, tiyatroya, müzeye gitmesini öğrenmeyen kişi, gerçeğin ne olduğunu, boş zamanda ne yapılması gerektiğini bilmeyecektir.

Yabancılaştırma üzerine her şey, çoktan bilinmektedir. Marx'ı, yalnızca *Kapital*'in birinci cildinin yazarı olarak

çoktan beri tanıyan, buna karşın genç Marx'tan hiçbir şey bilmeyen ve *Kapital*'in *üçüncü* cildi ile gençlik yazıları arasında bağlantı bulmayan bir kimse, kendi bilimsel eğitiminin yöntem ve içerik eksikliklerini hevesle gidermeye yönelmektedir. Hatta bununla bağlantılı olarak emeğin insancillaştırılması sorununun farkına varmaya başlamaktadır.

EMEĞİN İNSANCILLAŞTIRILMASININ ÖNEMLİ ÖĞELERİ

Emeğin insancillaştırılmasında temel on öge, şunlardır:

Birincisi. — Üretim süreçlerinin zorunlu sonucu olan mevcut işbölümünün aşılmasıdır.

İkincisi. — Bedensel ve zihinsel emek arasındaki uçurumun ortadan kaldırılmasıdır. Bununla birlikte iki öğeden hiçbirisi, genel ve politeknik eğitim herkesin malı, genel eğitim ve politeknik okul sosyalist toplumda zorunlu okullardan birisi olmazsa, gerçekleşemez.

Bu yüzden biz, konuya bu iki öge ile girdik. Çünkü bunların gerçekten gerçekleşmesi, okula, halk eğitimine, okul düzenine, pedagojik kurama, büyük bir oranda bağlıdır. Başka anlatımla bunlar, marksist pedagojinin konuları olduğu için, bunlarla konuya girdik. Emeğin insancillaştırılmasında *üçüncü* ve *dördüncü* sırada bulunan öğeler, kişisel ve kolektif iş güvencesi ve kişisel ve kolektif sağlıktır.

Bu iki ögenin kısmen pedagojinin konusu olması, dolaylı bir anlamı dile getirir; iş tıbbi, doğrudan doğruya bununla ilgilidir. İş hijiyeni ve onun güvence altına alınması ile birinci planda sanayi tıbbi ve halk sağlığı bağlantı içindedir. Bu konuda yeterli tıbbî özenin eksik olması, yabancılaşılmaya yol açar; bundan sonra da vurdumduymazlığı, üretimden kaçmaya, kendi işinden soğumaya, kısaca bu işlerin insana yabancı olmalarına neden olur. Marx ve Engels, kişisel ve kolektif iş güvencesi ve iş koşullarının kişisel ve kolektif hijiyeni sorununa sık sık değinmişlerdir. *Kapital*'in birinci cildi ile Engels'in *İngiltere'de İşçi Sını-*

fının Durumu, ki burada sık sık Marx'a dayanmaktadır, adlı yapıtını anımsamak yeterlidir. Gene *Kapital*'in üçüncü cildini de anımsamaktayız bu konuda. "... aşırı çalıştırma, emekçiyi bir dolap beygirine çevirme, sermayeyi çoğaltmanın ya da artı-değer üretimini hızlandırmanın bir aracıdır. Bu ekonomi, daracık ve sağlığa zararlı yerlere işçileri üstüste yığmaya, ya da kapitalistin diliyle, yerden tasarrufa; güvenlik aygıtları kullanmaksızın, tehlikeli makineleri avuç içi kadar yerlere doldurmaya; sağlığa zararlı, ya da madencilikte olduğu gibi tehlikeli, vb., üretim süreçlerinde güvenlik kurallarını ihmal etmeye kadar varır. Üretim sürecini, işçi için insanî, zevkli ya da hiç değilse dayanılabilir hale getirmek için gerekli koşulların ve önlemlerin hiçbirinin yerine getirilmediğinin burada sözünü bile etmiyoruz. Kapitalist açısından bu tamamen yararsız ve anlamsız bir israftır. Kapitalist üretim biçimi genellikle, bütün pintiliğine karşın, kendi insan malzemesi konusunda çok hovardadır; tıpkı, tersine, ürünlerini ticarî kânnallardan dağıtma yöntemi ve rekabet yüzünden, malzeme ve araç bakımından çok müsrif olması ve bireysel kapitalist için kazandığını toplum adına yitirmesi gibi."² Emegın insancillaştırılması uğruna verilen savaşında marksist toplumsal görüşün sözü edilen iki öğeye sürekli olarak dayandığı vurgulanmak istenirse, bu, tartışılmaz bir hakikate önem vermek demektir. Bununla birlikte okul hijiyeni ile ilgili kitaplar ve okul yasaları gözden geçirildiğinde özellikle genel eğitim veren okul için doğrudur. Bugüne değin okulun yapısı ve içeriğı, yalnızca sınıf dersi sistemine dayanıyordu. Bugüne değin öğrencilerin üretime yönelik çalışmaları ile ilişkili genel öğretim bilgisine ve örgütlemeye bağılı sorun, asla gözönüne alınmadı. Buna göre atelyede çalışan öğrencilerin kişisel ve makine başında çalışan öğrencilerin bireysel ve kolektif

² Karl Marx, *Kapital*, Üçüncü Cilt, s. 94-95.

güvenlikleri sorununun, tüm kurumlar tarafından gözönüne alınmaması, anlaşılır bir nokta olmaktadır. Bunlar gözönüne alınsaydı, bu kurumların en önde gelen işlevi, çalışan öğrencinin hijyenini ele almak ve onun güvenliğini sağlamaya çalışmak suretiyle, emeğin insancıllaştırılması olurdu. Genel eğitim veren okuldaki öğrencilerin üretime yönelik işlerini himaye etmede büyük bir anlamı olabilecek Polonyalı psikologların araştırmalarından, bugüne değin yararlanılmamıştır.

“Zorlukların biricik kaynağı” —diye yazıyor bir Polonyalı iş psikoloğu— “içinde çalışma hareketlerini düzenleyen etkinin hemen hemen eşik noktasında, yani çok hafif ve çok kısa süren etkiler bulunduğu durumlar oluşturmaktadır. Kötü aydınlatma, görme uyarımının mutlak olarak güçsüz olmasının genel nedenidir; çalışma yerindeki gürültü, tek tek kişilerin duyma uyarımlarını oldukça engeller. Bu türlü koşullardaki çalışma koşullarının araştırılması, iş psikolojisinin önemli bir konusunu oluştururlar. Bu araştırma, ayrıca, iş güvenliği ve iş hijyeni ile de sıkı bir bağlantı içindedir. Bu alanda daha önceki psiko-teknik görüşlerinden yararlanılabilir.”³

Ama daha önceki, özellikle de Taylor-Ford psiko-teknigi, psiko-teknikçilerin isteklerine karşın, insanlık-dışı olmaya götürdü. İş psikoloğu profesör Tomaszewski, zorlukların ortadan kaldırılması mekanizmalarını çözümlemekle, çalışmakta olanlarda, özellikle de deneyimsiz olanlarda duygusallığın artması, dikkat etmede bir gerginliğe, hareketlerin hızlanmasına bağlı genel çaba yükselmesinin ve organizmanın güçlerinin harekete geçmesinin ortaya çıktığına dikkati çekmektedir. Böyle bir durumda sık sık olumsuz sonuçlar ortaya çıkar, düş kırıklığı nedeniyle araç-

³ T. Tomaszewski, “Automatyzm i swiadomosc w pracy produkcyjnej” (“Otomasyon ve Üretime Yönelik İşte Bilinç”), *Wiedza o pracy ludzkiej* (“İnsan Çalışması Hakkında Bilgi”), Varşova 1959, s. 259.

ları bozmak ve yorgunluktan isteksizliğe ve kazalara değin uzanan sonuçlar. “Pek çok atelyede çalışan dokumacılar arasında” —diyor Tomaszewski— “*bitkin*, atelyeden atelyeye *dolaşıp duran* işçi tipi vardır. Bunlar, işe *büyük* bir kişisel çaba ile girmelerine karşın, organizmanın genel olarak yüksek düzeyde harekete geçirilmesi ile zorlukları ortadan kaldırmaya çalışan işçilerdir; bunlar, uzun vadede en iyi iş amaçlarını amaç *edinenler değildirler*.”⁴ Tomaszewski, işle birlikte ortaya çıkan üç temel görünümün, duyarlılık, otomasyon ve boşözcülük, somut ve ayrıntılı bir çözümlemesi sayesinde, iş verimliliğini yükseltmek ve üretime yönelik işin temel süreçlerini olgunlaştırmak için, üç temel yolun olduğuna dikkat çekmektedir. Bununla birlikte, duyarlılığın, otomasyonun ve boşözcülüğün çözümlenmesinde iki noktanın gözden ırak tutulmaması gerekir: a) biyografik husus, yani ilgilinin üretime yönelik işe giriş tarihi, ve b) teknik kültür diye adlandırmak istediğimiz husus. Bu kültür ile işçi, üretime yönelik işe girmektedir. Çünkü üretime yönelik işe geç giren (örneğin 20-30 yaş arasında) ve yeterli politeknik eğitim almayan bir işçi, öğretim döneminde basit araç-gereçlerin yardımıyla ve makinelerle haşır-neşir olması sayesinde ele dayalı çok yönlü beceriler kazanan 18-19 yaşındaki bir gençten tamamen bambaşka bir durum içindedir. Ama artık bilgisayar, birleştirilmiş küçük devreli araçlar, hesap makineleri üretime girmiş durumdadır. Bunlar, işçinin yalnız fiziksel çabalarını değil, aynı zamanda onun istemsel çabalarını da, sınır ve düşüncelerini de ortadan kaldırmaktadır. Yabancılaşma ve onun belirtileri başka bir özellik kazanmaktadır — işyerine karşı vurdumduymazlık, işyerinden uzaklaşma.

Emeğin insancillaştırılmasında *beşinci* öge, işgününün kısaltılmasıdır. Bu kısaltma, ancak yüksek iş kültürünün,

⁴ T. Tomaszewski, aynı yapıt. (İtalikler İ.S.)

mekanikleştirme, çağdaşlaştırma, otomasyonu yükselten üretimin sonucu olanaklıdır. Bugünkünden daha kısa işgünü ve haftası, ki bu, işçinin özgürlüğünün artması demektir; işçinin zihinsel ve fiziksel sağlığı açısından çok önemlidir; ama bu, *deus ex machina** gibi bir kararname ile ortaya çıkacak bir şey değildir. “Özgürlüğün imparatorluğu, gerçekte yoksulluk ve dış amaçlar tarafından belirlenen çalışmanın ortadan kalkmasıyla başlar; şu halde konunun temelinde gerçek, maddî üretim bulunmaktadır. Vahşinin, gereksinimlerini doyurmak, kendi yaşamını korumak ve yeniden üretmek için doğa ile boğuşmak zorunda olması gibi, kültürlü kişi de tüm toplumun biçimlerinde ve tüm olası üretim biçimlerinde aynı şeyi yapmak zorundadır. İnsanın gelişmesiyle gereksinimler de geliştiği için doğasal zorunlulukların alanı da genişler; fakat aynı zamanda da bu gereksinimleri doyuran üretim güçleri de gelişir. Bu alandaki özgürlük, ancak toplumsallaşan insanın doğa ile olan madde değişimini rasyonel olarak düzenlemesi, bu madde değişiminin, kör bir gücün egemenliği yerine, toplu denetim altına alınmasıyla ortaya çıkabilir. Özgürlüğün gerçek alanı, yalnız kendi temeli olarak, bir zorunluluk alanında yeşerebilir. İş gününün kısaltılması, bunun temel koşuludur.”⁵

Üretim otomatikleştirilmesi, hem sanayii çok gelişmiş, hem de gelişmekte olan ülkelerde *geri döndürülemez* bir süreç olduğu andan itibaren; bilgisayar, teypler, hesap makineleri, ekonominin tüm alanlarında başarı gösterdikleri ve kişi başına yıllık gelir bugüne dek görülmemiş bir biçimde yükseldiği andan itibaren iş gününün, iş haftasının ve iş yılının *kısalması*, bir hakikat olacaktır. Daha bugün bile ulusal ekonominin tüm alanlarında elektroniğin zaferi, hem sanayileşmiş ve sanayileşme içinde bulunan ülkelerde

⁵ Karl Marx, *Kapital*, Üçüncü Cilt, s. 858-859.

* *Deus ex machina*: makina-tanrı. — Antik tiyatrodan, durum içinden çıkmaz bir noktaya geldiğinde ve hiçbir kurtuluş olasılığı kalmadığında, asansörle sahneye indirilen “kurtarıcı” tanrı. —ç.

iş gününün 6-7 saat, iş haftasının da 5 gün olması sağlanmış-
tır. İş gününün, haftasının ve yılının kısalması süreci, ki
buna aynı zamanda gelirin yükselmesi, iş üretiminin yük-
selmesi ve işçinin boş zamanının artması eşlik eder, asla
tamamlanmış bir süreç değildir. Elekroniğin bu alanda
bir gedik açtığı ve açmakta devam ettiği, artan bir ölçüde
ortaya çıkmaktadır. Dolaylı anlamda *Kapital*'in yardımı
(gerçekten Marx sürekli olarak işçileri, iş gününün kısaltıl-
ması savaşımına çağırmıştır) ve üretim sürecinin mekanik-
leştirilmesindeki ilerlemeler sayesinde, *Kapital*'in yayının-
dan bu yana son 100 yıl içinde çalışma haftası yarı-yarıya
kısaltılmıştır.

Bu süreç, özellikle son 25 yıl içinde, üretimin büyümesi,
sınaî tüketim mallarının üretimi alanındaki *tüketimi*, motor-
lu araçlar, radyo, televizyon, kütüphaneler, plaklar, teyp-
ler, mutfak ve banyo odasının ve tüm dairenin donatılmasın-
da mekanik araçların kullanılması ile birlikte ortaya çık-
maktadır. Fiyatların düşmesi ve boş zamanların artması,
emeğin insancillaştırılmasının öğeleri olarak sıkı sıkıya bir-
birlerine bağlıdır. Çünkü bu, işçinin günlük ekmeğini kazan-
mak için değil, tersine boş zamanları insanca bir biçimde
ve kültürel olarak kullanma olanağı veren tüketim malları
elde etmek için çalışma durumunda olduğu anlamına gelir.
Şu halde boş zaman çalışması ile zorunlu çalışma zamanı
arasında sıkı bir bağlılık bulunmaktadır. *Homo faber*, en
sonunda, *homo ludens* de olmaktadır.

Emeğin insancillaştırılmasında *altıncı* öge, sürekli
olarak işyerinin değiştirilmesi ve insanı, makinenin tahrip
edici etkisinden korumaktır. Bununla birlikte ancak bu, iş-
çinin *çok yönlü* gelişmiş, yani genel ve politeknik eğitim
ile donatılmış olarak fabrikaya girmesinden sonra gerçek-
leşebilir. Otomasyonun, mekanikleştirilmiş emeğin insan-
cillaştırılması; tekdüze, tek yanlı işin ve hareketli şerit
üretiminin doğurduğu zihinsel düzeyin düşürülmesinin aşıl-

ması, ancak işçinin politeknik eğitime sahip olmasıyla gerçekleşebilir. İşbölümü, belli “insanî sınırlarına kadar zorunlu idi ve zorunludur da. Bu, bir yandan insanın bedensel katlanma ve sinirsel bitkinliği açısından, öte yandan da temponun artırılması amacına yönelik uzmanlaşma ve üretimi yükseltme açısından zorunludur. Bununla birlikte saçmalık derecesine vardırılsa, örneğin hareketli şerit üretimindeki bir işçinin durumu gibi, bedensel dayanma ve insanın sinir gücünü, tıpkı işbölümünün olmaması ölçüsüne kadar tehdit eder. Buna göre dramatik, acı yüklü ya da ironik durumları bir kıyıya iterek Marx ve Engels’in işbölümü ve bunun sonuçları üzerine yazdıklarını okursak şunları görürüz: a) insanın çok yönlü olarak gelişmesinin ortadan kalkması, b) bedensel ve zihinsel emek arasındaki zihinsel ve el işi gören insanlar arasındaki uçurumun ortaya çıkması ve bunun sabit duruma gelmesi. Bu yüzden bu koşul gözden ırak tutulmamalıdır. Son yüzyılın, hatta son on yıldan elli yıla kadarki iş psikolojisi ve sosyolojisinin buluşları, Marx tarafından toplanan gerçekleri ve işbölümüne karşı ortaya koyduğu kanıtları genişletmiş ve çoğaltmıştır. İşbölümünün ortadan kaldırılmasının tüm alanlarda —ki bu, bir olanağı dile getirir— bilgiçliğe yönelmesine izin verilemez; ama bu, ancak uzun süren, planlı, eşaslı, genel eğitime dayanan ve işlevsel olarak onunla bağlantılı olan politeknik eğitim sayesinde olanaklıdır.

Emeğin insancıllaştırılmasının temel ögesi olarak işyerinin değiştirilmesine ilişkin marksist postüla, elektronik alanında, pekçok iş organizatörünün bunu sürekli olarak gözönüne almamalarına karşın, özellikle ağırlık ve etkileme gücü kazanmaktadır. Bununla birlikte, politeknik eğitimin, genel eğitim veren sosyalist okulun yapısı ve içeriğine girmiş olduğu görülmektedir. Bu, meslek okulundaki genel eğitimin düzeyini yükseltmiştir. Çünkü okuldaki sistematik ve temelli bir biçimde kazanılan eğitim, ger-

çekten daha sonra her insana, kendini çağdaş olarak yetiştirme olanağı sağlamaktadır. Bu *kişisel bilgiyi sürekli olarak değişen koşullar*, işyeri, toplumsal, teknik ve bilimsel *yaşamın değişebilirliği açısından kişisel nitelikleri artırmak* yeteneğini ve olanağını dile getirir. Bu, yalnız işçiler için değil, aynı zamanda memurlar için de geçerlidir. Bu, aynı zamanda, yüksek düzeydeki yöneticiler için de sözkonusudur. Otomasyon, elektronik, bilgisayar ve teypler, bugün herkesi, içinde bulunduğu durumun kesintisiz değişebilirliği ile yüzyüze geldiği bir duruma sokmaktadır. Bu, okul ve fabrika yönetiminde bulunan memurlar; bilimi, kültürü ve ekonomiyi yöneten kişiler için de geçerlidir. Bugüne değin çalışanların yalnızca iki kategorisi, işçiler ve öğretim üyeleri, her biri başka bir açıdan ve başka türde olan kendine güvenme duygusuyla kendi yaşantılarına dayanarak işyeri değiştirmenin geri döndürülemez zorunluluğunun anlamı ve zevkini tanımaktadırlar.

Emeğin insancılaştırılmasının *yedinci* ögesi, fabrikadaki teknolojik ve toplumsal süreçlerle üretimin aylık, dört aylık ve yıllık planlarını etkin bir biçimde denetim altına almaktır. Bununla birlikte işçi böyle bir denetlemeye, ancak matematik ve hijiyen bilgisi varsa; materyaller bilgisine ve iş örgütlemesine tam olarak egemen olmuşsa; son 10-15 yılın ekonomisinin ve tekniğin tarihini öğrenmişse, katılabilir. Ancak ve ancak bundan sonra da tek tek işçilerin ve fabrika kolektifinin, fabrikanın teknik açıdan rasyonelleştirilmesi sorununun çözümüne, çalışma kurallarının saptanmasına bilinçli olarak katılması sayesinde güvence altına alabilir.

Çağdaş teknik alanında başarı ve ilerleme kaydeden işletmeler, başarılarını, ancak çağdaş teknolojiye ortaya çıkan değişiklikleri kavrayabilecek yetenekte olan yetişmiş çalışanlara borçludur. Buluşları, yenilikleri ve keşifleri üretime sokmak yeteneği ile somut bir alanda üretim

süreçlerinin yönetimi yöntemleri üzerinde etkili olabilmek yeteneği, en son aşamada, ortalama işçi ve teknikerlerin fabrikaya birlikte getirdiği eğitime, dahillik sorunu bir yana itildiğinde, bağlıdır. *Açık zihinliliği*, okul, hem sınıf ders sistemi, hem de laboratuvarla grupta çalışma sisteminde öğretmektedir. Okul, kesin düşünmeyi, yalnız küçük ekip çalışması-üretim-hizmet sisteminde değil, aynı zamanda da, laboratuvarla grupta çalışma sisteminde de öğretmektedir. Sonuç çıkarmaların açıklığı ve gerçekler hakkındaki bilgi, hem kimya laboratuvarındaki bir deneme hakkında bilgi vermek, hem de bir radyo alıcısının montajı için geçerlidir. Ancak hümanist, matematik-doğa bilimsel ve teknik bilginin genel eğitim veren ya da meslek okulunda planlı bir eğitim sürecinde sentez edilmesi, geleceğin işçi ve memurlarına sosyalist fabrikada teknolojik ve toplumsal süreçleri etkin olarak denetleme şansı vermektedir.

Emeğin insancıllaştırılmasının *sekizinci* ögesi, rekabettir. Örneğin buluş-yapma alanında rekabet, işçiyi kendi işinin konusuna daha da yakınlaştırmakta, tüm teknolojik süreçlerin akışına olan ilgisini artırmakta; çalışanın zekasını ve iradesini yükümlülük altına almakta; onun, işletmedeki üretim sürecinin tüm yapısına dayanmasını sağlamak ve her şeyden önce de işi, hoşla giden ve böylece de daha kolay ve ilginç bir uğraşı durumuna sokmaktadır. Burada, ne taylorizm, ne de Stahanov hareketi, bugün bile bu yönde bazı çağrışımlar bulunmasına karşın, sözkonusudur. Burada *rekabetten*, oyun ve spordan çok iyi tanıdığımız duygu ve itici güçler anlaşılmalıdır. Buna göre bu anlamda rekabet, işin düzeyini, niteliği ve estetiği ile işçinin kendi kişisel düzeyi ve onuru uğruna verilen savaşı artırır. Rekabet, rasyonalleştirme, icat ve buluş alanlarında gözlenebilir. Bununla birlikte bu, çoğunlukla insanın işinde insancıl olan şeydir. Teknoloji alanındaki yenilikler, küçük ve büyük teknik alanda yenileştirme hareketleri, yal-

nız çağdaş işletmenin kaynağı ve kazancı değil, aynı zamanda da işletmenin işyerine ve iş türüne yakınlaşmasının da kaynağıdır. Şu halde burada meslek onurunu yükselten, *iş atmosferini iyileştiren, işçiler arasındaki güveni pekiştirip derinleştiren, sınaî işletmede insanlar arası sosyalist ilişkileri güçlendiren bir rekabet sözkonusudur.*

Emeğin insancıllaştırılmasında *dokuzuncu* öge, dinlen- ce ve spordur. Sık sık değinilen, çözümlenen ve asla hak ettiği değeri verilmeyen öge. Tam tersine, emeğin insan- cıllaştırılmasının diğer öğeleri ile karşılaştırıldığında bu öge, açık ve tartışılmaz bir biçimde, sık sık ortaya kon- makta ve vurgulanmaktadır. Çünkü en kolay olanıdır!

Onuncu ve sonuncu öge, fiziksel gelişme tamamlandıktan sonra, yetmiş-seksen yaşına kadar, üretim ve meslek etkinliğine geçmektir. Marx'ın, çocukların yaptıkları işle ilgili görüşleri bellidir. Aynı biçimde kız ve oğlanların zamanından önce üretimsel meslek etkinliğine sokulmalarına karşı verdiği savaşım da bilinmektedir. Gene Lenin'in bu konudaki ayırtedici görüşü de bellidir. Üretim araçlarının ve otomasyonun çağdaşlaştırılması ve mekanikleştirilmesi- nin gelişmesi, bugün genel ve meslek okullarına, çocuk ve gençleri en azından *onyedi-onsekiz yaşına* değin geniş ve artan bir genellikle eğitmek ve öğretmek olanağı sağlamaktadır. Eğitirsek, öğretirsek, ders verirsek; zihinsel çalışmayı, bedensel işle; zihinsel çabaları, üretime yönelik çabalarla; üretime yönelik işi, sporla; beden eğitimini ve sporu, genel ve politeknik eğitimle birleştirirsek; her öğrencinin ayrılaşmış ilgi ve yeteneklerini gözönüne alırsak; genel eğitim veren okulda meslek için bir yönlendirme sağlarsak ve mesleği, meslek okulunda öğretirsek; *çocukların ve gençlerin 17-18 yaşına* değin, eğitimci ve öğretmenlerin gözetiminde okulda kalmalarını sağlarsak, geleceğin işçisinin ve memurun göreceği işin insancıllaştırılmasına katkıda bulunmuş oluruz. Ayrıca geleceğin işçisi-

nin kültürünü, dışardan artist ve öğretmen tarafından taşınan, yetişkin eğitiminin dışardan taşıdığı bir kültür gibi değil, tersine, *kişisel* konular, kişisel buluş, kişisel iyileştirmeyi; üretime yönelik kendi etkinliğini kendisinin rasyonelize etmesi, tiyatro, televizyon ve sinema programını kişisel seçme sayesinde oluşan bir kültürü artırmış oluruz.

Kendi güçlerine, kişisel değerine ve çalışanın yükselmesine gittikçe artan güvenme, karşılıklı güvenme ve sağlıklı toplumsal iklim, yalnızca bu türlü ele alınan okul ile fabrika arasındaki bağlılığın ve bu bağlılığın devam ettirilmesinin sonucudur. Bilgisayar çağında eğitimin genelliği ve oğlan ile kızların 18 yaşına değin süren okula devam zorunluluğu, emeğin insancillaştırılmasının koşulu ve güvencesidir.

EMEĞİN —PEDAGOJİK VE SOSYOLOJİK BAKIŞ AÇISINDAN FARKLI OLARAK— İNSANCILLAŞTIRILMASININ TEKNİK BAKIŞ AÇISINDAN ELE ALINMASI

Tek tek çalışmaları ve bu çalışma gruplarının yaptıkları etkinliklerin bilimsel temellerini tanıtmak suretiyle hareketli şeritteki üretim süreci, ancak her işçinin fabrikaya politeknik bir eğitimle donatılmış olarak geldiği takdirde gerçek bir ödev ve amaç olur.

George Friedmann'a göre, işçilerin, kendi otomatikleştirilmiş emeklerinin insancillaştırılması için verdikleri savaşım, önemlidir. Friedmann'ın bu konuda ortaya koyduğu sonuçlar, daha önce Marx'ın *Kapital* ve diğer politik etkileri ile ortaya çıkan çağdaş sosyalizmin genel anlayışına uygun düşmektedir. Friedmann'ın ortaya koyduğu sonuçlar, talimatlarında içerik olarak bulunmaktadır. Ona göre işçiler, "kendi kendisiyle ve kolektif ile" ilgilenmek ve somut bir sanayii alanının tüm yapısının yöneldiği ilgi alanında bulunmak zorundadır. Friedmann, işçinin politik ve toplumsal etkinliğinin kendi emeğinin insancillaştırılması

sürecinde çok önemli olan birşey olduğunu dikkati çekmekte ve iş sosyoloğu olarak da teknolojik değişmelerin işi, da-na *ilginç* yaptığını vurgulamaktadır. Marx'ın yapıtlarını ayrıntılı bir biçim de okumuş olanlar, Friedmann'ın savlarının yeniliği ve özgünlüğü hakkında, yani emeğin insancillaştırılmasının *ekonomik ve toplumsal değişmelere bağlı olduğu* hakkında, asla şaşırmayacaklardır.

Bugün hareketli şerit üretiminin, fabrika sisteminin, otomasyonun başarıya ulaştığı koşullarda, marksist eğitim kuramının temel ilkelerinin, yalnızca *teknik açıdan* yorumlanması açıkça yetersizdir. Buna karşın, *pedagojik yorum* ve pedagojik bir bakış açısını kabul etme, kuşkusuz Marx ile uyum içinde, a) klasik ders ilkelerine, b) genel eğitim ile politeknik eğitimin karşılıklı bağlılığı temeline oturtulmuş genel eğitime önem verilmesine olanak sağlamaktadır. Böyle bir sentez, ilk kez sosyalist koşullarda, eski işbölümünü ortadan kaldırmak ve sınıfsız bir toplum kurmak için temel bir yöntem olacaktır. Bununla birlikte, 1917 devriminden bugüne elli ve daha fazla yılın ortaya çıkardığı gibi, çağdaş koşullarda ve çağdaş üretimde yabancılaşma, politeknik eğitim *olmadan ortadan kaldırılamaz*.

ALTINCI BÖLÜM

POLİTEKNİK VE MESLEK EĞİTİMİ

YİTİRİLEN ZAMANI YAKALAMA GİRİŞİMİNDE MESLEK OKULU

Tekniğin hızlı bir biçimde gelişmesi, ilke olarak, meslek okulu düzeninde çoktan muazzam değişikliklere yolaçmıştır. Son elli yılda meslek okulunun örgütsel yapısında ve işçi çocuklarının eğitiminde en ilgi çekici değişikliklerden birisi, bugünkü meslek okuluna, ilkokula, hatta genel eğitim veren liseye, çağdaş üretimin yönelttiği sürekli *artan* istek ve ödevleri ile birlikte adım atmak için özel meslek *sayısının* genişletmeye doğru koşmaktır.

Meslek eğitimi sorunu, böylece de mesleksel eğitim —ister eliş işletmesindeki eğitim, ister okul atelyesindeki öğretim ya da bir fabrikada mesleksel eğitim söz konusu olsun— uzun süre pedagogların ilgilerinin *dışında*, bir bi-

lim olarak Avrupa *pedagojisi* alanının dışında kalmıştır. Herbart —belirttiğimiz gibi— üretime yönelik işin eğitsel-genel öğretim bilgisine ilişkin sorunu ve genel eğitim okulları öğrencilerinin üretimsel alanı konusu üzerinde asla durmamıştır. Herbart, Ziller ve Rein'ın, teknik meslek genel öğretim bilimcileri üzerindeki etkisi, uzun yıllar, yüzyılımızın birinci çeyreğine değin, çok büyüktü. Avrupa eğitim kuramında ortaya çıkan karşıtlıklar, hiçbir şeyi aşabilecek güçte değildi. Bu eğitim kuramı, “betimleyeci okul” aracılığı ile de aşılamadı. Bu yönde hiçbir değişiklik, “etken bir açıklık” da getiremedi. Genel eğitim okulu alanında kuramın pratik ile bağlanması “ilkesi”, tüm pratik, üretime yönelik pratik olmadan, yani politeknik eğitim olmadan pratik hakkındaki *sözlere* indirgendikten sonra, yapılamayacak şeyleri önermeye geri götürüldü. “İşokulu”, “yaşam okulu”, “proje yöntemi”, “etken okul” zamanla ortaya koydukları genel öğretim bilgisinin hiçlikçi özelliklerini gün ışığına çıkardılar; başlangıçta genel eğitim branşlarındaki pratiğe yönelik derslerde, sonra da eğitim kuramlarında. Bunlar, ortaya çıktıkları yerlerde sık sık ve her yerde tek tek derslerin biçim almış yapısını kesin olarak parçaladılar; öğrenme ve öğretim sürecini temelden tahrip ettiler ve “karmaşık”, “tüm derse ilişkin” ve “sorun dolu” bir düş olduğu apaçık olan bilgi kırıntılarından bir sistem oluşturmaya boşu boşuna uğraştılar.

Öğretim kuramı ile genel eğitim derslerinin öğrenilmesi, yani zihinsel iş arasındaki; öğretim kuramı ile teknik branşların öğrenilmesi, yani üretimsel iş arasındaki bu çelişki; genel eğitim okulu ile meslek okulu arasındaki çelişki, ancak politeknik eğitim kuram ve pratiği ile aşılabılır. Bu nedenle kapitalist, teknik bakımdan çok gelişmiş ülkelerde (Örneğin ABD’de, Federal Almanya’da, İtalya’da, Belçika’da, Fransa’da) meslek eğitimi, hatta genel eğitim pedagojisinde çağdaş eğitim kuramının, bu karşıtlıkları aş-

mak için, *sosyalist* politeknik eğitim kuramına daha fazla ilgi göstermeye başlaması, bir raslantı değildir.¹

ÇAĞDAŞ MESLEK OKULUNUN İÇERİK VE YAPISINDAKİ DEĞİŞİKLİKLER

Meslek eğitimi, Avrupa eğitim düzeninde ele dayanan iş işletmesi ve ustalık alanından fabrika kesimine ve ayrılmış olarak örgütlenmiş teknik okul düzenine geçmeye başlamasından beri; “meslek” kavramı yanında “eğitim” kavramının da ortaya çıkışından beri; meslek okulunun ortadan kalkmasından, yani özel işletmelerin, fabrikatörlerin ve iktisadî kurumların ilgi alanlarının konusu olmaktan çıktıktan beri meslek eğitimi, genel eğitim ile aynı düzeyde bir sorun olmuştur. Günümüzde bu, ilkokul, genel eğitim veren lise ya da üniversiteden daha az ölçüde olmayan bir derecede parlamentonun, devlet kuruluşlarının ve tüm kamuoyunun itina gösterilen bir çocuğu durumundadır.²

Bu okulun da genel öğretim bilgisine ilişkin problematiği, pedagojik bilimler alanına da girmiştir. Daha İkinci Dünya Savaşından sonra (örneğin Belçika ve Fransa’da) burjuva toplumun meslek okulu düzeni, özellikle de teknik okul düzeni, genel eğitim veren ilkokula ve liseye göre, içinde bulunduğu soyutlanmış durumdan kurtulmaya başla-

¹ Karş: Örneğin L. Volpicelli, *Storia della Scuola sovietica*, Brescia 1957 (Almanca çevirisi: Sovyet Okulu-Değişme ve Biçim, Heidelberg 1958); E. Barth, *Bildelnde Gehalte in werktätiger Arbeit*, Braunschweig 1959; Georges Friedmann, *Le travail en mietles*, Paris 1956; Abel-Groothoff, *Die Berufsschule, Gestalt und Reform*, Darmstadt 1959; Oskar Anweiler, “Bildung und Produktion in der international Pädagogik”, *Die Deutsche Schule*, n° 10/1963; “Polytechnische Bildung und Erziehung”, *Zeitschirft für Pädagogik*, n° 2, 19-64; bizim görüşlerimizi en iyi bir biçimde dile getiren toplu yapının başlığı, *Die Arbeits-und Wirtschaftswelt im Unterricht der Volksschule und des Gymnasium*, Heidelberg 1964. Böylece Dewey’in “Demokrasi ve Eğitim” ve G. Kerschenssteiner’in *Begriff der Arbeitsschule* adlı yapıtlarının yayınından beri ortaya çıkan boşluğu meslek eğitimi pedagojisi ve iş sosyolojisi doldurdu.

² Karş: örneğin, J. P. Francis, S. H. Ruttenberg, W. Clausen, E. Ginzberg, P. Holmberg, D. L. Limon, H. Abel, F. Halden, G. Friedrichs, A. Touraine, R. Robertson ve diğerleri, *Automation-Risiko und Chance*, Bd. I ve II. Europäische Verlagsanstalt, Frankfurt-M. 1965.

lı beri, bir bilim olarak pedagojinin ilgi çekici *değişme* sürecine ve bugüne değin gelen pedagojik araştırma alanlarının genişletilmesine tanık olduk. Meslek okulu düzeninin özel, sık sık da girişimcinin teknik bakımdan himaye edilmesi durumundan, tek tek kapitalistlerin özel kuruluşlarından kurtarılması süreçleri ile birlikte giden iş sosyolojisi ve psikolojisi, teknik, yavaş yavaş da merkezi bir sorun ve önemli bir toplumsal sorun olmaya başladığı için meslek eğitimi pedagojisine yolaçmıştır. Bu bilimsel akım ve pratik, bugün yöntemsel değişikliklerin temeli ve bugüne dek süren geleneksel Avrupa pedagojisinin bilimsel araştırmaları için bir katalizatör olmaktadır. Çağdaş iş sosyolojisinin genel ve meslek eğitime sunduğu yardım, tüm genişliği ile kabul edilmeli ve benimsenmelidir. Bu nedenle örneğin Georges Friedmann'ın yardımı, değerli yapıtı olan *Ou va le travail humain?*'de, *Problemes humains du mechinisme industriel*'de, Avrupa ve Amerikan tekniğindeki değişikliklerden tüm sonuçları çıkarmakta; öte yandan da —içtenlikle de itiraf ederek— Marx'ın *Kapital*'ine dört elle bağlanmaktadır. O, marksist üretimsel emeğin insancillaştırılması anlayışına, yabancılaşıma ile savaşım anlayışına; son olarak da marksist politeknik eğitim anlayışına dayanmaktadır.

Bununla birlikte hem genel, hem de meslek eğitiminin çağdaş pedagojisindeki karşıtlıkların tutarlı ve tam bir biçimde aşılması, ancak bu pedagoji politeknik eğitiminin kuran ve pratiğine, sosyalist pedagojinin deneyimlerine dayanmakla olanaklıdır. RSSFC'de 1917'den sonra meslek okulu, özel ellerden devlet eline geçmiştir. Bu, diğer sosyalist devletlerde 1945'ten sonra olmuştur. O zamandan beri meslek okulu öğrencilerinin ders ve eğitim sorunları, sosyalist ülkelerin işçi partilerinin ve hükümetlerinin, halk eğitimi politikasında göze batan bir biçimde yer almaktadır: meslek eğitimi, politik ilgilerin, politik savaşımın merkezinde; ekonomik planların gerçekleştirilmesi için dolaylı

ve dolaysız olarak sorumlu olan kesimlerin bilimsel ilgilerinin merkezinde bulunmaktadır.³

Ama eğer sözkonusu meslek okulunun genel öğretim bilgisi, bu okulun gördüğü işin sosyolojisi ve psikolojisi ise, burada pek çok sorun yakın zamanlara değin ele alınmamış olarak duruyordu. Sovyetler Birliği'nde, Polonya'da, Demokratik Alman Cumhuriyeti'nde, Çekoslovakya'da ve diğer sosyalist ülkelerde ekonominin yeniden düzenlenmesi, bu durumu çabucak değiştirdi. Meslek okulunun genel öğretim bilgisinin, örgütlenmesinin ve yönteminin çağdaşlaştırılması, son yıllarda pedagojinin, sosyalist hükümet ve parlamentoların, önde gelen bilim adamlarının merkezi bir sorunu durumuna geldi.

İkinci Dünya Savaşının sonuna doğru ABD'de aşağı yukarı 40.000 meslek ve uzmanlık mesleği; Federal Almanya'da 1950'de 18.000 meslek ve özel meslek (bunlar içinde 4.000'i temel ve bağımsız) vardı. J. Riedel, H. Abel'in çalışmalarından ve çeşitli iş kurumları tarafından yayınlanan araştırmalardan ortaya çıktığı gibi (örneğin *Zehn Jahre Arbeitsstelle für betriebliche Berufsausbildung*, 1958), Federal Almanya'da 1947-1957 yılları arasında yalnızca sanayi alanında 38 meslek ve 119 uzmanlaşmış meslek ortadan kalkmış, artık meslek literatüründe anılmaz olmuşlardır. Bununla birlikte, aynı süre içinde 38 yeni meslek, o güne değin bilinmeyen meslek ortaya çıkmış; 100'ün üzerindeki meslek, yapısını ve içeriğini tamamen değiştirmiştir.⁴ Esasen mesleklerin ve uzmanlaşmış mesleklerin ortaya çıkışı ve yok oluşunun pek çok olgusu, duruk olarak hemen hemen saptat-

³ Karş: Sovyetler Birliği hükümeti ve partinin kararı (1969 Nisan). "Mesleksel-teknik eğitim kurumlarında nitelikli işçilerin daha iyi hazırlanması için önlemler üzerine", ("O merach po dalnejsemu ulucseniju pdogotovki kvalificirovannyh rabocich v ucebnyh zavedenijach sistemy professional'no — techniceskogo obrazovanija"), *Ucitel'skaja gazeta*, 17.4.1969.

⁴ Karş: J. Riedel, *Arbeits — und Berufsanalyse in berufspädagogischer Sicht*, 1957; ve H. Abel, *Dab berufliche Ausbildungs — und Schulwesen in der Bundesrepublik*, 1960.

namaz. Çünkü burada yalnızca “yakalama” ile, *ufkî* yönde düz bir çizginin gelişmesi ile değil, aynı zamanda içsel bölünme üzerindeki gelişme ile, buna göre de uğraşların kesin-tisiz özelleşmesi ve onların hiyerarşisi; ilk kez kullanılma derecesinin ve bu uğraşların hem genel ve hem de mesleki eğitimindeki derecesi ve türünün saptanması ile de ilgileniyoruz. İkinci durumda bir mesleğin içinde, hatta özelleşmiş bir uzmanlık mesleğinin içinde *düşey* durumda hareket eden düz bir hat ile ilgileniyoruz.

DDR’de (Demokratik Alman Cumhuriyeti) 1967-68 ders yılında iş ödevlerinin genişletilmesi ve bir araya toplanması süreci bitmemişti. Tam tersine. Bu yönde başka apaçık bir eğitim de saptanabilir. Örneğin 1967-68 sonunda o güne dek süren meslek adları listesinden 200 meslek ve uzmanlık mesleği *iptal edildi*. Bu biçimde nitelikli işçi yetiştirmede temel olan mesleklerin sayısı, 500’ün *altına* düştü. Örneğin metal işçilerinin eğitiminde yalnızca dört temel eğitim öngörüldü: Çelik üretimi, çeliğe mekanik olarak biçim verme, çeliğe kimyasal biçim verme ve yapı bilgisi. İşin, saçmalığa varan ayrılmasının ve yüzlerce mesleğin temeli olan geleneksel meslek çizelgesinin tersine çağdaş meslek çizelgesi, meslekleri birleştirmekte; örneğin metal işçisi söz konusu olduğunda, bu alandaki özel meslekler 12 ya da 13’e indirilmektedir. 1967-68 ders yılındaki durumu, örnek olarak verebiliriz: 1) çelik üretme metalürjisi, 2) çeliğe biçim verme metalürjisi, 3) talaş kaldırma işçisi, 4) yapı işçiliği, 5) ayarlama mekanisti, 6) ölçme makinisti, 7) boru düşeme işçisi, 8) boru döşeme makinisti, 9) işletme tesviyecisi, 10) BMSR-tekniki işçisi, 11) verileri değerlendirme işçisi, 12) otomatik üretim işçisi, 13) yapı işçisi.

İŞİN SAÇMALIĞA GÖTÜREN PARÇALARA BÖLÜNMESİNDEN VAZGEÇME

Avrupa’nın tersine Amerika Birleşik Devletleri’nde mes-

lek ve teknik eğitimin tarihi ve gelişmesi, ele dayanan iş işletmesine ve usta eğitime bağlı olmadı. Bununla birlikte Ford'un meslek eğitimi ve öğretimi anlayışının teknik devrimin yeni aşaması ile çatışmaya başlayınca; Taylor ve Ford'un psiko-teknik ve sosyolojisine dayanan meslek eğitimi ve öğretimi yöntemlerinin işçinin teknik kültürünü ve iş verimliliğini yükseltmediği görüldü; bu anlayışın yabancılaştırmanın nedenlerinden biri olduğu ortaya çıkınca; bunların emekçinin insancıllaştırılmasına, fiziksel ve zihinsel düzeyinin düşmesine götürdüğü anlaşıldı, meslekleri ve özelleşmiş meslekleri yıkmak girişiminden vazgeçilmeye başlandı. Meslek eğitimi üzerine yeni görüşler, yeni kuramsal temeller gelişmeye başladı. İnsan, meslek okullarında öğrencilerin üretime yönelik işlerinin matematik-doğa bilimsel bilgi ile, teknik için bir temel olarak, somut bir biçimde birleştirileceğinin bilincine ulaştı. İnsan, makinenin bir eki olarak parça başı çalışan işçinin, mekanikleştirme, çağdaştırma, karmaşık üretim biçimleri ve otomasyon koşulları altında zamana ters düşeceğini anladı. Kişi, el becerisinin, temel basit araçlara, tüm teknik süreçlere egemen olmanın, meslek eğitiminin temeli olarak tüm yönlü genel eğitiminin armağanı olacağını gördü. Mesleksi tüm yönlülük, uzun bir öğretim süresi, esaslı bir genel eğitim — bunlar, ABD'de meslek eğitimi pedagojisinin, iş psikolojisi ve sosyolojisinin temel sorunlarıdır.⁵ Bu bilimlerin ve meslek eğitimi pratiğinin, doğrudan politenik eğitim kuramı ile hesaplaşmak zorunda oldukları hususu, şaşılaban bir durum değildir. Avrupa'daki kapitalist ülkelerde (İngiltere, İsviçre, Fransa), taylorizm ve fordizmde iş verimliliğini ve tekniğin ilerlemesini engelleyen etmeni görmek suretiyle, işin

⁵ Bu açıdan 1965'te Oberhausen'daki uluslararası sempozyumda Amerikalı sosyologların ve eğitim kuramcılarının da bulunmaları ve bunların bildirileri, ilginçtir. Karşı: *Automation-Risiko und Chance*, Frankfurt-Main 1965. Burada meslek eğitimi kuramı ve pratiğinde ilerleme konusunda Amerikalı ve Alman temsilcileri arasında polemik, dikkati çekmektedir.

daha fazla parçalanmasına karşı savaş açan iş psikolojisi ve sosyolojisinin durumu da ilginçtir.⁶ Bu olgu, taylorizm-fordizmin hizmetinde ortaya çıkan psiko-teknikten vazgeçme ve aynı zamanda yeni bir iş sosyolojisi ve psikolojisinin oluşması ile birlikte ortaya çıkmıştır. Yeni iş sosyolojisi ve psikolojisi, teknik ilerleme ve iş verimliliği olanaklarını, taylorizm-fordizmin "*homo faber*" anlayışında değil, tersine tüm fabrikaların, çalışma atelyelerinin otomatikleştirilmesinde, mekanikleştirilmesinde, çağdaşlaştırılmasında ve işin zihinleştirilmesinde görmektedir.

Bu görüş açısının yankısı ve sonuçları, kısa süre sonra, meslek eğitimi anlayışında ve fabrikalara dayandırılan meslek eğitimi anlayışında kendisini hissettirdi. Bu ülkelerde (örneğin ABD, Federal Almanya'da) meslek eğitimi pedagojisi, derhal, kuramsal; daha sonra da o güne dek süren görüşten pratik olarak vazgeçmeye başladı. İnsan, git-tikçe geniş bir biçimde mesleğe genel bir hazırlık, mesleğe hazırlık süresinin uzatılması; genel eğitim öğelerinin meslek eğitimine somut ve zengin bir biçimde sokulmasını özendirmeye başladı.⁷ Bu zaman aşamasında ilerici iş sosyologları, tüm yönlü eğitimin anlamı ve rolü, çağdaş fabrika açısından işçinin eğitimi ve çağdaş tekniğin gelişme eğilimleri üzerinde görüşlerini ortaya koymaya başladılar. Bu girişimlerde zorunlu olarak Marx'a raslamak zorundaydılar.

MESLEK OKULUNDA POLİTEKNİK VE GENEL TEKNİK EĞİTİM İLE MESLEKLERİN GENİŞLETİLMESİ SORUNU

Bu zaman aşamasında sosyalist ülkelerde, insanın ütö-pist olarak ele aldığı sayısız pedagoglar değil, polit teknik

⁶ Karş: Özellikle Georges Friedmann, *Le travail en miettes*, Paris 1956, Adolf Schwarzlos, *Berufserziehung in der industriellen Gesellschaft*, Braunschweig 1954.

⁷ Bkz: Örneğin Johannes Reidel, *Arbeiten und Lernen*, Hamburg 1964; Heinrich Abel, *Das Berufsproblem im gewerblichen Ausbildungs- und Schulwesen Deutschland*, Braunschweig 1964.

eğitim kuramı ile ilgilenen ve onu toplumsal yaşama sokmak için savaşılan çağdaş kategoriler içinde düşünen insanlar, kendilerini gerçek olarak kanıtladılar.

Kuşkusuz hiçbir kişi, çözümlemesi için pedagoğlara havale edilebilen bir *ütopya* ile ilgilendiğimizi de yazmadı. Marx'ın, sosyalizmi bir ütopyiden bilime dönüştürdüğü ileri sürülünce, işbölümünün ortadan kaldırılmasını istemekle Marx'ın bir ütopyist olduğu görüşü biran olsun bile ayakta tutunamazdı. Kuşkusuz hiçbir kimse, işbölümünün ortadan kaldırılması koşulu altında insanın toplumsal varlığına geri dönme kavramının, tarihsel bir yanılgı ya da yerine getirilemez bir düş olduğu hakkında yazmadı ve konuşmadı. Bununla birlikte halk eğitimi ve eğitim kurumlarının yöntemleri ve pratik etkinlik, felsefî ve ekonomik bilimlere açısından, insanın kuşku götürmeyecek biçimde bu görüşte olduğunu kanıtlamaktadırlar.

Böylece çok karakteristik olan bir tutumu ortaya koymak zorundayız. İnsan, bir yandan, insanı kötürümleştiren; onu, makinenin bir eki yapan; tüm yaratıcı eğilim ve yeteneklerini baskı altında tutan; bu nedenle de, son aşamada, anti-hümanist olan eski işbölümünün ortadan kaldırılmasına ilişkin Marx'ın hareket noktasının doğruluğunu kabul ediyor — ama öbür yanda da 20. yüzyılın ikinci yarısında hâlâ Taylor ve Ford'un öğretim anlayışları *pratik* etkinlikte pekiştirilip gerçekleştiriliyor. Bu sorunun bizim felsefecilerimiz, ekonomi bilimcilerimiz tarafından genellikle ele alınması gerçeği, bizim burada işbölümünün ortadan kaldırılması sorununa yönelik kendine özgü bir ilişki ile ilgilendiğimizi de kanıtlamak zorundaydı.

Bu nedenden ötürü böyle bir tutuma, yalnız Marx'ı ütopyist olarak görmeyen, aynı zamanda da Lenin'in işçinin eğitim ve öğretiminin tüm yönlü olması gerektiği zorunluluğuna ilişkin hareket noktasının da bir ütopya olduğunu, bunun gerçekleşmeyeceğine ve işin daha fazla bölünmesine yol-

açacağına inanan halk eğitimi ve ekonomi temsilcileri, uzman insanlar da vardır. 1959'da 3.000 mesleğin ve 7.000 de uzmanlık mesleğinin, ki bunlar meslek eğitiminin kadrosunu oluşturur, sayıldığını burada söyleyebilir. Genel eğitim pedagojisinin —pratiğin üretime ve aynı zamanda *genel eğitim* okuluna girmesi ile bağlantılı olarak— halk eğitimi politikasının ve özellikle de politeknik eğitim kuramının, işyeri, metal, elektronik, makine sanayiindeki vb. mesleklerin türü ve sayısı ile somut ve bilimsel bir biçimde uğraşmaya başlayınca, hem genel eğitim okulunun, hem de meslek okulunun tüm alanlarının pedagoji tarafından incelenmemiş olduğu ortaya çıktı. Ama Strumilin'in o zamanlardaki yeni ve yürekli hareket noktasının, özellikle de *Na putjach postroenija kommunizma** adlı çalışmasındaki hareket noktasının, çok büyük bir ilgi ve anlam kazandığı saptanabilir.

POLİTEKNİK EĞİTİMİN KURAM VE PRATİĞİ AÇISINDAN MESLEKLERİN ÇOĞALTILMASI VE İŞBÖLÜMÜ SORUNU

SSCB'nde hükümet içinde mesleksel-teknik eğitim komitesi (daha önce iş rezervleri), 1959'da *Proekt perecnja professiji special'nosted* (Meslek ve Uzmanlık Mesleklerinin Kataloğu Taslağı) adlı iki bölümlü bir kitap yayınladı. 288 sayfalık kitabın içeriğinden ve altbaşlığından ortaya çıktığı gibi, bu meslekler kataloğu, gençliğin yalnız meslek okulundaki değil, aynı zamanda da *genel eğitim* ortaokulundaki meslek seçmelerinin de temelini oluşturmaktadır. Aynı biçimde bu, fabrika ve atölye öğretimi okullarında, fabrikada doğrudan doğruya ders verme koşulları altında, uzmanlaşma alanını seçmenin de temelini oluşturmaktadır. Kitabın II. bölümü (s. 186-288), tarım ve köylü gençler için belirlenen meslek ve uzmanlık meslekleri üzerine bir genel bakış sunmaktadır (hem tarım meslek okulları ve teknik okullar, hem de genel eğitim veren ortaokul-

* Strumilin, *Komünizmin Kurulması Yollarında*, Moskova 1959.

lar için). Bu yapıt, 1958'de okulun yaşama yaklaştırılması hakkındaki yasa ile doğrudan sıkı bir bağlantı içinde bulunmaktadır. Ekonominin temel otuz dalındaki her şeyi, 10.000 meslekte ve uzmanlık mesleklerinde bulmaktayız; bunlar arasında birkaç araç ya da makine kullanmak için becerilerin uzun bir süre içinde kazanılmasını ve asla zihinsel bir hazırlanma gerektirmeyen ya da ortadan kalkmakta olan; fabrikada ve tarımsal alanındaki tekniksel üretimde tamamen yeni meslekler de bulunmaktadır. Aynı zamanda bu yapıtta, karmaşık çalışma yöntemlerini gerektiren, buna göre de büyük bir elsel-hareketsel beceriyi önkoşul tutan meslekler de ortaya konmaktadır.

Bu durumun, mesleklerin ve uzmanlaşmaların bu kadar büyük sayıda olmasının nedenleri nerede aranmalıdır? Pek çoğu içinden, en az üçünü ele almamız gerekir.

Bunlardan *birincisi*, savaş sonunda emek-gücünde ortaya çıkan boşlukları ivedi olarak doldurmak zorunluluğudur. Savaşta pek çok fabrika ve kombinat, tahrip edilmişti. Sanayi merkezlerinin büyük oranda tahrip edilmesi, yalnız mekanikleştirme ve çağdaşlaştırma süreçlerini durdurmakla kalmamış, aynı zamanda da iş verimliliğini hissedilir biçimde etkilemiştir. Sanayi potansiyelinin daraltılması, özellikle de yurt savunması zorunluluğu, Sovyet devletini sonsuz bir tehlikeye davet edebilirdi. Ama Sovyet devleti, çabucak ilerlemeyi ve iş verimliliğini yüksetmeyi başardı. Savaş koşulları altında bu, yeni canlı emek-gücü rezervlerinin *ivedi* olarak işe sokulması, mesleksel yeni eğitim ve mesleklerin çoğaltılması sayesinde gerçekleştirildi.

İkinci neden, tamamen ayrı bir özelliğe sahiptir. Benzer ya da hatta özdeş meslek ve uzmanlık alanları, bir daireye bağlıydı ve bir ekonomi kesiminin yönetsel uzmanlığı altındaydı; başka ekonomi kesimlerinde yineleniyordu ve gene başka bir daireye bağlı idi. Bunlar arasında ayırım, özellikle yalnızca meslek katoloğuna dayanıyor.

dagoji, sürekli işbölümünde, üretim sürecinin mekanikleştirilmesinde ortaya çıkan sonsuz sayıda özel mesleklerin ve halk eğitimi politikasının içinde bulunan tüm çelişkileri çözümlenmemiştir. Parçalama sürecinin derinleştirilmesi ve işin parçalara ayrılması, eğer insan bu olgunun marksist çözümlenmesini ve “çelişkiyi” aşma yolunu tanımıyorsa, sosyalist eğitim amacıyla “çelişki” içindedir. Burada göze batan şey; kendini asla marksist olarak nitelemeyen, ama yadsınamayacak bir biçimde Marx’ın bilimsel başarılarını yeterli bir ölçüde değerlendiren ve güncelleştiren Batı Avrupa iş sosyolojisine karşın, sosyalist pedagojinin uzun yıllar boyunca, bu sorunlar karşısında çaresiz kalması ya da yıllarca önce sosyalist ülkelerde ilerici pedagoğlar tarafından formüle edilmiş hakikatları yeni keşfetmeleridir. Özel meslekler peşinde koşmak ve meslek eğitiminde mesleklerin çoğaltılması, sosyalist meslek eğitimi pedagojisi ile teknik gelişme, ortaya çıkan bir çelişkinin ifadesi değil, tersine, çağdaş teknikte devrimci gelişmeler tarafından yolaçılan değişiklikler yüzünden pedagojide, halk eğitimi politikasında, eğitim ve iş sosyolojisindeki bilimsel durgunluğun ifadesidir.

Bu durumun değişmesi, ilk kez 1960’tan beri meydana gelmiştir. Bu tarihten beri RSSFC’de mesleklerin ve uzmanlıkların birleştirilmesi eğilimi görülmeye başlamıştır. Çağdaş genel eğitim okulunun, özellikle de meslek okulunun görevleri açısından meslek sayısının 700’e, kısa süre sonra da 380’e indirildiği, özellikle vurgulanmaya değer bir noktadır. Bu, genel eğitimi ve üretimin genel-teknik temellerini üretime yönelik işteki ders ile birleştirme ödevini gerçekleştirmeye doğru atılan ileri bir adımdır.⁸

⁸ Karş: “Pervye itogi, ocerednye zadaci” (“İlk Sonuçlar, Bundan Sonraki Görevler”), *Ucitel’skaya gazeta*, n° 44, 12.4.1960.

⁹ Karş: 1962’de yayınlanan ve Sovyetler Birliği’nde genel eğitim okulları için ortaya konan uzmanlıklar ve mesleklere genel bir bakış sunan yapıt, “Perechenosnyh massovyh professij i special’nostej, po kotoryh mogut podgotovljat’sya ucasciesja srednich obsceobrazovatel’nyh skol s proizvodstvennym obiceniem”, Moskova 1962.

Başka bir yol izlenmesi gerektiği, bugün apaçık ortadadır.¹⁰ Buradan, geleneğe geri dönüş anlaşılmamalıdır. Burada sözkonusu olan şey, çağdaş teknikle zamansız bir koşuya kalkışmaktan vazgeçmek ve meslek okulunu, planlı ve tüm yönlü eğitilmeyi, pedagojik rayına geri götürmektir. Bu, her şeyden önce, şu demektir: a) hem mükemmellikten, hem de amatör olmaktan vazgeçmek; b) zengin genel eğitim öğelerini işe sokmak, özellikle de hümanist dersler dalının genel eğitim derslerinin ders saatini ve meslek okulu öğrencilerinin üretime yönelik işlerinin insancılaştırılmasını yükseltmek; c) matematik-doğa bilim dalının genel eğitim derslerindeki ders süreçleri süresini uzatmak ve esaslı bir temele bağlamak; d) meslek derslerinin genel eğitim verici özelliğini artırmak, böylece de mesleğin genel-tekniksel temelindeki dersi (materyal bilgisi, iş örgütlemesi, teknoloji, verilerin otomatik olarak değerlendirilmesi, tekniğin tarihi vb.); e) pratik genel-teknik ve polit teknik eğitim (daha önce elde edilen meslek eğitimi alanında); ve f) işletme içindeki meslek okullarının ve işletmelerarası okulları, değişmez kurumlar olarak (öğretim kursları olarak değil), arasında bir ağın oluşturulması.

Çağdaş kimya sanayiindeki zengin deneyimler, meslek eğitiminin çağdaş biçimlerinden vazgeçme örneğidir. Bu zengin deneyimler, yeni tip işçinin, kendini tesviyecilik, elektroteknik, tamircilik ve makineleri ayarlama alanlarındaki beceri ve alışkanlıkları ile ortaya koyması gerektiği anlayışında dile gelmektedir. Kimya sanayiinde teknolojik süreçler gittikçe daha az canlı emek-gücü gerektirsenler bile, teknolojik süreçler burada işçi doğrudan işe karışmaksızın cereyan etseler bile, burada polit teknik eğitimle bağlantılı genel eğitim; elektroteknik ve tesviyecilik

¹⁰ Karş: Polonya Birleşik İşçi Partisi MK'nin VII. Plenumunun kararı, "İlk ve Lise Eğitiminde Reform Sorunu", *Trybuna Ludu*, 1961, n° 25.

alanındaki temel araç-gereçlerin bilgisi; makine bilgisinin temelleri; teknoloji ve teknik resim, kendilerini, pek çok dar alanlı özel mesleklerden daha fazla çağdaş, önemli ve etkili olarak ortaya koymaktadırlar. Son yıllarda Polonya, RSSFC ve DDR'nin kazandıkları deneyimler, bu hareket noktasının yalnız doğruluğunu tanıtlamamakta, aynı zamanda da işi parçalara ayırmaya göre kurulan meslek eğitimi düzenine karşı güçlü bir kanıt olmaktadır.

Benzer bir olgu, gittikçe artan bir açıklıkla makine yapımı sanayiinde ve üretimin pek çok alanında kendini göstermektedir. Fabrika, gittikçe azalan canlı emek-gücünü, teknik mühendislere benzeyen işçiyi gerekli kılmaktadır. Yöneticiler ve teknologlar, fabrikaların işçiden mekanik, elektronik verilerin işlenmesi, freze, tamir etme vb. bilgileri istediğini vurgulamaktadırlar.

Daha önce hesap makineleri üretiminin verimliliğinin, şimdiki zengin ve gelişmiş ülkeler için çözümünü zor olan bir sorunu da ortaya koyduğunu söylemiştik. Belirtilmesi gereken şey, bu türlü makinelerin devrimci rolü üzerindeki bilincin sosyalist ülkelerde genellikle egemen olduğudur. Bu olgu açısından, meslek okulunda küçük ekip çalışması-üretim-hizmet sistemi ile gruplarla laboratuvarında çalışma sistemi, kendi düzeylerini yükseltirler. Çünkü elektronığın kullanılışı, meslek okulu duvarını aşan bir uygulamadır. Transistör, yarı-iletkenler, birleştirilmiş küçük elektrik devreleri, bilgisayar, hesap makinesi; bunların hepsi, yavaş yavaş *her* meslek okulunun içerik ve yapısına girmiştir. İnfomasyonların otomatik olarak işlenmesi, yavaş yavaş ve değişmez bir biçimde her çağdaş meslek okulunun ders içeriği soru durumuna geliyor. Elektronığın, elektroteknik ve uzaktan haberleşmenin öğeleri üzerine ders; okulun çağdaş sanayi merkezleri ile birleştirilmesi ya da genel ve meslek okulları için okullararası elektroteknik ve elektronik çalışma yerleri yaratmak, bugün DDR'de gerçekleş-

mektedir. Polonya'da da bu olgunun bilinci gelişmektedir. İnfomasyonların otomatik olarak aktarılması ve işlenmesini geliştirmek için, en yakın gelecekte buna yetenekli olmak için, nitelikli işçiler buna yöneltebilecek ve hatta kısmen hazırlayabilecek güçte olan gittikçe artan çalışma yerleri vardır. Her şeyden önce de üretimleri verimli ve zorunlu olarak kitlesel üretim olacağından üretime girmelerine ve hesap makineleri alanında çalışmalarına kendi mezunlarına sağlayan meslek ve genel okulların sayısı artmaktadır.

Meslek okulunun görevi, geleceğin işçisini, daha öncekinden, daha fazla *genel-teknik* bakımından *esaslı bir biçimde eğitmektir*. Öğrenci, toplam olarak oniki ya da on üç yıl sistematik bir biçimde genel eğitim okulu düzeyinde planlı ve esaslı bir politeknik eğitimi içeren genel ve meslek eğitimi görürse, genç işçi, ergeç üretim işletmelerinde karmaşık işlere egemen olabilecektir. Politeknik eğitimin her teknik kültürün, meslek kültürünün “Abece”si ve “Dil Bilgisi” olduğu görüşünde isek; genel eğitim okulu öğrencisinin daha okulda basit araçlarla iş yapmayı öğrendiği; tesviyecilik, elektroteknik ve tarımsal-teknik vb. ele dayanan iş yapmak suretiyle makine bilgisinin ve teknolojinin temellerini öğrendiği, böylece de teknik kültürün “Abece”sine ve “yazısına” egemen olmayı becerdiği görüşünde isek —bunu böyle görüyoruz— bu öğrenci, fabrikada nöbetleşe, tüm teknolojinin ve karmaşık çalışmanın içeriğine ve örgütlenmesine egemen olacaktır. Fabrikada karmaşık çalışmaya egemen olma devresinden önce bir öğrenme devresi gerektiği, bu nedenle, apaçıktır.

TAYLOR VE STAHANOV AKIMININ TARIMSAL ÜRETİMDE VE AĞIR SANAYİDEKİ SONU

Şu halde pek çok üretim sürecinin karmaşık yöntemleri, çağdaşlaştırma ve mekanikleştirme —elektroteknik ve

rasyonalizasyon sayesinde— parça-başı işin yürütülmesinde tek yanlı olarak hazırlanmış olan parça-başı işçilerin öğretimine ilişkin taylor-fordcu anlayışı sona erdirmektedir. Bu olgu, tarım tekniğine, maden kömürü çıkarma, gümüş çıkarma ya da potasyum çıkarma gibi tüm sanayi alanlarına dayanmaktadır.

Birinci durumda çiftçilik ve traktörcülük mesleklerinin *birleştirilmesinde* genel bir eğilimi saptamaktayız. Bu biçimde traktörcülerin, bakıcıların, bahçıvanların ve çiftçilerin çalışmaları, daha yakın zamanlara değin en yüksek derecede parçalara ayrılmıştı, bölünmüş kurumların birleştirilmesi süreci altında *toplanmaya* başlıyorlar. Bunlar, esaslı tarımsal biyoloji ve tarımsal-teknik eğitime dayanarak traktörle ilişkili temel bazı makinelerin kullanılmasında teknik başarı yeteneğine indirgenmektedir. Temel makineleri korumak ve onarmak yeteneği, onları kullanmak ve sürmek yeteneği (hasat ve tırpan makinesi, harman makinesi, traktör), burada iş örgütlemesi, ekonomi politiğin öğelerinin bilgisi ile, tarım tekniği, zooteknik, kimya tekniği, makine bilgisi gibi çiftçiliğin ve traktörcülüğün temel bilgisi ile içiçe girmektedir.

Çağdaş teknik, aynı zamanda, taş kömürü, gümüş ve potasyum çıkarmada geleceğin işçisinin çağdaş meslek eğitimini olanaklı kılmaktadır. Bu eğilim, son aşamada, yetenek ve beceriye ve bugüne değin olduğu gibi bir tane değil, tersine iki, hatta üç meslek için zorunlu ve temelli olan temel bilgiye egemen olmaya geri götürülebilir. Maden işçisi, aynı zamanda, doğramacı olabilir. Yalnız hava çekici ile çalışmadan değil, aynı zamanda da kömür kazma makinesi ve zaman zaman ya da zorunlu durumlarda hidrolik yöntemlerle kömür çıkarmak için hidrolikli araçları kullanmasından anlamalıdır.

Şu halde mesleklerin birleştirilmesi ve iki, hatta üç meslek alanındaki yetenek, beceri ve bilgiyi aktaran bir

eğitim, gerçek bir eğitimidir; bunun amatörlükle ortak hiçbir yanı yoktur. Böyle bir eğitim, tam tersine, yüksek bir verimliliği, yüksek bir rasyonelleştirme derecesine ve emeğin insancılaştırılmasına götürür.

Böylece sosyalist ülkelerde meslek eğitimindeki reform, meslek eğitiminin geleneksel taylor-fordcu anlayışını yıktı. Bu alanda yeniyi yansıtan ve başarı vadeden belgeler, Stürmilin'in (RSSFC), Lemnitz'in (DDR) ve Polonya'da tekniğin çağdaştırılmasında ve ekonomik yaşamın yeniden düzenlenmesine dayanan parti ve hükümet kararları ve Sovyetler Birliği'nde geçmişten daha büyük bir ölçüde ekonomistlerin, sosyologların, matematikçi ve pedagogların çalışmalarına dayanan çalışmalardır.

GENEL EĞİTİM OKULU İLE MESLEK OKULUNUN TOPLUMSAL İŞLEVLERİ

Meslek eğitiminin düzenlenmesi, sürekli olarak teknik *scylla** ile pedagojik *charybdis*** arasında yer almaktadır. Bir yandan, onu, meslek okulunun içeriğinin ve yapısının, dünya tekniğinin gelişme eğilimlerine ve sosyalist işletme yönetimine ve sanayiin örgütlenmesine uygun olup olmadığı; öte yandan da, eğitim ve öğretim sürecinin emeğin insancılaştırılması açısından uzmanlaşmanın rasyonel bir biçimine dayanıp dayanmadığı; sosyalist fabrikada geleceğin işçisine kendi kendine eğitmeyi güvence altına alabilecek meslek eğitiminin içerik ve yöntemlerinin anlamlı bir seçiminin olanaklı olup olmadığı sorunu ilgilendirmektedir. Okul yönetimi pedagojisi, bu sorunları, eğer bu ikilemin çözümünde yardımcı olacaksa, doğrudan yanıtlamak zorundadır.¹¹

* *Scylla*: İtalyan sahilinde ve Charybdis girdabı karşısında tehlikeli bir kaya. —ç.

** *Charybdis*: Sicilya sahiline yakın ve klasik mitolojide kadın canavar olarak kişileştirilen tehlikeli bir girdap. — Scylla ve Charybdis arasında, iki ateş arasında anlamında kullanılmaktadır. —ç.

¹¹ Çağdaş eğitim kuramındaki bu karşıtlığı, Georges Friedmann gördü ve çözümledi. Pedagojinin hümanist kısmını temsil eden yanı ile matematik-

Kuşkusuz böyle bir hareket biçimi, genel eğitim ile meslek okulunun ödevlerini ve özgüllüğünü görmeyi ve genel eğitim sürecinde (örneğin matematik-doğa bilimsel, klasik ya da hümanist) ayrımlaşmış yönleri ve uzmanlaşmaları tanıma zorunluluğunu dışarda bırakmaz. Sorun, deneysel olarak ele alınırsa, tüm onaltı-onsekiz yaşındaki oğlan ve kızların, tıpkı Schiller'in bir dıraması, Latince dil bilgisi ya da sanat, güzel yazı yazmak gibi logaritma, geometrik dizi ya da ohm yasası ile ilgilenecekleri beklenmemelidir. Ama buradan tesviyecilik teknolojisinin, marangozluğun ya da kitap ciltçiliğinin, verileri değerlendirme değil, yalnızca matematiğin, dil bilgisinin, Latince ve fiziğin öğrencileri genel olarak eğittiği sonucu çıkmaz. Politeknik eğitimin özü, tekniğin matematik-doğa bilimsel temeline ege-men olma sayesinde, araç-gereçlerin yardımı ile ele dayanan iş aracılığıyla tekniğin değerini ve tahta, metal, kağıt vb. teknolojisini en yüksek derecede ilerletmekten oluşmaktadır. Buna göre genel eğitim kuramı açısından (özellikle onaltı ve onyedinci yaşlar düzeyinde) hümanist, klasik, matematik-doğa bilimsel ve teknik eğitim, *çeşitli* yönlerden oluşmak zorundadır. Okulun bugünkü toplumsal işlevi açısından tüm bunlar, genel eğitim özelliğine sahip olmak zorundadırlar. Bu açıdan, yani çeşitlilikleri açısından hepsi, genel eğitim veren bir birlik oluşturmak zorundadırlar.¹²

doğa bilimsel dersler dalını temsil eden yanı arasındaki uçurumu gördü. Friedmann'a göre bunlar, birbirlerine tamamen yabancı iki pedagojik çevredir. Bunlar, bir yandan genel eğitim lisesi, öte yandan da meslek okuluna bağlı pedagojik çevrelere daha da yabancıdırlar. Bu durum, yazara, tamamen çeşitli dilleri konuşan yabancıları anımsatmaktadır. Tıpkı yabancılar arasında önyargıları ve yabancılığı ortadan kaldırmak gibi pedagojik karşıtlıkların ortadan kaldırılması da, konuşma yolunu aşma koşulu altında, —hangi yönden olursa olsun— bir karar vermeden önce karşılıklı anlaşma olanaklarını bulma ve arama ile olanaklıdır. (Karş: Georges Friedmann, *Zukunft der Arbeit*, Köln 1953, s. 271-262). Yüzyıl önce Marx, bu karşıtlıkları aşmayı olanaklı kılma gücünü, politeknik eğitimde gördüğünü saptamıştı.

¹² Karş: Bu açıdan Georges Friedmann, aynı yapıt, s. 262. Ve Sergius Hessen. O, hem meslek okulunda, hem de genel eğitim okulundaki çeşitli derslerin genel eğitim veren özelliğine, sanayi toplumu, otomasyon ve hare-

Genel eğitim veren ilkokul ve lise düzeyinde genel ve polit teknik eğitim sorunu, tüm öğrencileri zorunlu olarak yalnız dört ya da yedi yıl değil, tersine sekiz, dokuz, hatta on yıl (DDR'de olduğu gibi) genel eğitim okulunda tutmak ve ilk kez bundan sonra belli bir yönde yön seçmek olanağı, bugüne değin bilimsel olarak ele alınmamıştır. Bununla birlikte, hiçbir yön, insanın sosyalist eğitimde kültürel anlamda ortak ve birlikli olan şeyin ortadan kaldırılmasına, uzmanlıktan ve meslek yolundan bağımsız olarak, götüremez. Ayrıca bugün ders sürecinde neyin insan kültürü için genel ve ortak olduğunu; çeşitli okul tiplerinde politik ve bilimsel anlamda neyin uluslararası olduğunu saptamak, teknik devrimin bugünkü aşamasının koşulları altında sosyalist pedagojinin bir sorunudur. Ciddi bir polit teknik eğitim—en yeni ve çağdaş tekniğin koşulları altında her türlü meslek eğitiminin temeli olarak, hareketli şerit üretimi ve verilerin toplanıp incelenmesi aşamasında çalışan insanın çok yönlülüğünün, zihinsel ve ruhsal teknikliğinin göstergesi olarak, elektronik aşamasında ilerdeki mesleğin seçimi yolu olarak— bu, genel eğitim ve meslek eğitimi okullarının ortak sorunudur.

TEKNİK DEVRİM KOŞULLARI ALTINDA ELE DAYANAN İŞİN RÖNESANSI

Bir zamanlar genel eğitim veren sosyalist okulda ele dayanan işi mevsimsiz, eskimiş, “el işine götüren” beceri olarak ortadan kaldırmakla ileri sanayi ülkelerinin çağdaş üretim biçimlerinin muazzam gelişmesinin, el işini gene muazzam bir biçimde ortadan kaldırmış olduğunu gözden kaçırmıştık. Kuşkusuz el işi ve el işine dayanan beceriklilik, çağdaşlaşmaya, gittikçe mekanikleşen çalışma yön-

ketli şerit üretimi açısından ele almamasına karşın —oldukça daha önce— ulaşmıştır. Karş: *Struktura i tresc szkoly wspolczesnej* (“Çağdaş Okulun İçerik ve Yapısı”), Varşova 1947, s. 190, 203, 222.

temlerine dönüşmeye başladı; teknolojik, ekonomik ve örgütsel bakımdan gittikçe artan bir ölçüde yeni ekonomi politikasına ve onun yeni ödevlerine uydu. Böylece de çağdaş toplumun ekonomik değişmelerine ve sınaî yapısına ilişkin etkili bir etmen olmaktan çıktı. Hatta bu açıdan sosyalizmi kuran toplumda etkili bir etmen olmaktan uzaklaştı. Ama bu olgudan, el işinin ivedi olarak ortadan kaybolmasının ve geleneksel araçlar yardımıyla ele dayanan işin —belli hizmet kesimleri için— çağdaş mekanizmalar yardımıyla iş görmenin, genel eğitim okulunun öğretim planından çıkarılması gerektiği sonucu çıkmaz. 150-200 yıl önce ayırdedici bir rol oynamış olan el aracılığı ile yapılan iş, ekonomik açıdan bakıldığında, bugün artık bir sorun değildir. Bununla birlikte *pedagoji* ve okul açısından ele alındığında bu türlü iş, hem meslek eğitiminde ve sanayileşmenin yükseldiği dönemde işçi kadrosunun eğitiminde, hem de genel eğitim okulunda gene rol oynamaktadır. Ele dayanan iş, yalnız meslek okulunun genel öğretim bilgisel süreçlerinde değil, aynı zamanda da genel eğitim okulunda vardır ve olması da gerekir; bundan sonra da olmaya devam edecektir. Bu, bununla birlikte, okulda ele dayanan iş için verilen savaşım üzerine biricik kanıt değildir. Ele dayanan işin renösansında katkısı olan şey, teknik devrim ve onun en *genç* çocuğu olan elektronik sanayidir. Nitelikli işçiyi bu yeni üretim alanı için eğitmek göreviyle karşı karşıya bulunan fabrika ve işletmeler-arası *eğitim*, ele dayanan işin rolünü yeniden keşfetmiştir.

Bugün fiziksel çabanın putlaştırılması, tek düze parçabaşı işin yorucu bir biçimde öğrenilmesi, işçiye yabancı olan teknik ayrıca eskimiş, ilkel, geleneksel araçlarla iş görme, işçide olduğu gibi, genel ve meslek okulu öğrencisinde, görüş zenginliğin, yaratıcılığı ve zekâyı öldürmektedir. Bununla birlikte ele dayanan iş, böylece de politeknik ve meslek eğitimi sürecinde öğrencinin elleri ve kasları

ile kol ve kafası ile çaba harcaması, anlamını yitirmemiştir. Kuşkusuz, matematik, kimya, fizik ve mantık olmadan bugün bir teknik ve teknoloji yoktur. Kuşkusuz, mekanikleştirme, birleştirme yeteneği, planlama, rasyonalleştirme ve etkili karar verme olmadan da hiçbir teknik ve teknoloji yoktur. Ama gene kuşku yok ki, öğrencinin fiziksel ve ruhsal gelişmesi zorunluluğunu gözönüne almakla, *kol* ve *kafanın* birlikte çalışması da bundan böyle avantajını koruyacaktır. Elektronik, ele dayanan işi, tamamen ortadan kaldırmadı. Daha kesin söylersek genel eğitim okulunda olduğu gibi, meslek okulundaki elektronik dersi, *el araçlarını* becerikli bir biçimde kullanmayı önkoşul tutar ve aynı zamanda öğrenciden *parmak becerisi* ister. Özellikle bu nedenden ötürü, genç ve meslek okulunda çağdaş küçük ekip çalışması-üretim-hizmet sistemi, öğrencinin ele dayanan işinden vazgeçmez; bunu elektronik ve otomasyon açısından da yapamaz. Bu yüzden küçük ekip çalışması-üretim-hizmet sistemi de, ilke olarak laboratuvarda gruplarla çalışma sistemi ile bağlantı içindedir. Her iki sistemin birbirine bağlanması, matematik-doğa bilimsel bilginin kullanılmasını kavramaya; *zihinsel* “donatım” (yumuşak mal) ile *maddi-üretimsel* “donatım” (sert mal) arasındaki karşıtlığı ortadan kaldırmaya götürür. Özellikle Marx, politeknik eğitimin pratik ve kuramsal yönünü vurgulamak suretiyle, bu eski karşıtlığı aşmanın yolunu göstermişti.

GENEL VE İNSANCIL EĞİTİMİN AĞIRLIK KAZANMASI

Emeğin insancıllaştırılması ve emeğin hem genel eğitim okulunda, hem de meslek okulunda oynadığı ve oynamakta devam edeceği rolü (burada biz, yalnız üretime yönelik emeğin insancıllaştırılmasını değil, aynı zamanda da hizmet, büro, yönetim ve zihinsel emeği kastediyoruz) söz-konusu ise, *hümanist dersler dalının genel eğitim veren branşlarındaki* derse dayanan bazı görüşleri inceleyeceğiz.

Politeknik eğitimin, genel eğitim okuluna, hümanist dalın genel eğitim veren derslerinin de meslek okuluna geri döndürülemez bir biçimde girmesi, pekçok pedagojik merkezlerde ve bir kısım okul yöneticilerinde, anadil, yabancı dil ve tarihte dersin yöntemlerini ve içeriğini tamamen değiştirmek inancını doğurdu. Örneğin Polonya'da hemen hemen pedagojik bir akım durumuna gelen bu inanca göre, teknik ve onun gelişmesi, teknik aracılığıyla doğrudan ortaya çıkan ekonomik değişikliklerin çeşitli aşamaları, bundan böyle genel eğitim okulunda hümanist eğitimin köşe taşlarını oluşturacaklardır. Okuma parçalarının "yeni" seçimine, okul derslerinin "yeni" seçimine, lirigi, romanı ve öyküyü "yeni" yorumlama yöntemlerine dayanan makaleler, öneriler yazılmaya başlandı. Üretimi yüzeysel ve slogan biçiminde ele alan teknikleştirilmiş "politeknik" bir konu ve yorum, genel eğitim okulu öğrencilerinin kompozisyonlarına nüfuz etmeye başladı.

Bu genel öğretim bilgisel çabanın temelinde, yalnız "ideolojik" bir tutum ve "sosyalist" bir eğitim anlayışı yatmamakta, aynı zamanda da, genel eğitim okulunda politeknik ve hümanist dalın genel eğitim veren dallarındaki ve meslek okulundaki teknik dalın genel eğitim veren branşlarındaki ders sürecinin iç mantığına ilişkin temel sorunlar hakkında bilgisizlik bulunmaktadır. Sorun, burada hümanist dalın branşlarındaki dersin eğitsel amacının, meslek okulundaki politeknik ve teknik dalın branşlarındaki dersin amacı ile karıştırılmasıyla daha da karmaşık duruma geldi: Kesin bir karışıklık, en sonunda, Polonya'da ilkökul ve genel eğitim veren lisenin öğretim programında uzun yıllar boyunca hiçbir üretimsel işin olmadığı; hiçbir üretime yönelik uğraşın, fabrikada makinelerle uğraşmanın bulunmadığı; atelyelerde makinelerle iş görmenin olmadığı, marangozlukta, elektroteknik ve tarımsal teknikte basit araç-gereçlerle vb. ilgilenilmediği olgusuna yolaçtı. Bir

sözcük ile -- genel eğitim okulu alanında ne elemanter ve ne de karmaşık olarak yapılmış teknik vardı. Bu olmadığı için, tekniğin yerine üretim üzerine konuşma, şarkı, okuma, yazma ve teknik üzerine tartışma konuyordu. Bu nedenle eğitim, okul atelyelerinde yapılan politeknik eğitim ve ele dayanan iş için, fabrikalardaki atelyelerde üretime yönelik iş için savaşım verileceği yerde, Polonya'da 1935-55 ve 1956-59 yıllarında genel ve meslek okulunda hümanist dal derslerindeki dersin teknikleştirilmiş anlayışı ve yüzeysel bir üretim için savaşım verilirken ele dayanan ve atelye işinin genel eğitim okulunun öğretim programına sokulmasına karşı çıktı.

Kształcenie politechniczne wobec nauczania języka literatury i historii (Dil, Edebiyat ve Tarih Dersleri Açısından Politeknik Eğitim"* adlı incelememizde bu sorunu ele almıştık. O zamanlar gençliğin, yalnızca okuma parçaları ve okul derslerine karşı ilişkisine, genel ve meslek okulu için ortaya konan okuma parçalarındaki içerikte edebiyat türlerine olan ilişkisine dayanan genel ve meslek okulları için 1952-53 ve 1953-54 yıllarında toplanan resmî araştırmalara sahiptik. Ortaya koyduğumuz ve incelememizin temelinde bulunan veriler, o zamanlar, gençliğin tekniği özlemesi, tanımayı ve ona egemen olmayı istemesiyle, ünlü Polonyalı ve yabancı ozan ve yazarların, örneğin Staff, Tuwin, Prus, Mickiewicz, Slowacki vb. gibi, yapıtlarından birini okuduğunda bıraktığı etkiden vazgeçmeyeceği görüşünden kaynaklanmıştı. *Pharao, Quo Vadis, Çengel Kitap, Asi ve Köylü* gibi yapıtlar, üretim sürecini yüzeysel ve slogan biçiminde ele alan romanlardır. Biz, bu yapıtları oldukça geç tanıdık, ama gözden irak da tutulamazlar.

Georges Friedmann, ilginç yapıtı olan *Ou va le travail humain?*'de, özellikle de son bölümünde, burada yazar politeknik eğitim kuramı ile uğraşmamasına ve politeknik

* *Nowa Skola* ("Yeni Okul"), n° 6, 1954.

eğitim ile genel eğitim arasındaki karşıtlıklar onu ilgilendirmemesine karşın, aynı sorunlara yönelmektedir. Buna karşın, onu, *meslek eğitiminde* genel eğitimin sınırları ilgilendirmektedir. Ayrıntılı araştırmasında Fransız meslek okulu öğrencilerini, tüm bunlara karşın, yalnız teknik ve üretimin ilgilendirmediğini; eğitimin içeriğinin ve meslek okulunda tüm okul havasının, onlara göre, teknik, teknolojik ve üretime ilişkin kavramlara indirgenemeyeceğini saptamıştır. Uzun gözlemler Fransız meslek okulu öğrencileri ile yapılan araştırmalar Georges Friedmann'ı, meslek okulu öğrencisinin öykülerle, teknik özellikli okuma parçaları ile "beslenmesinin" —nesnel ve öznel olarak ele alındığında— meslek okulu gençliğinin yaşam planlarına, dileklerine, duygularına ve tutumlarına uygun düşmeyen bir eğitim biçimi olduğu sonucuna götürmüştür. Georges Friedmann, güzel yazının yerine geçmesi gereken, üretim sürecini yüzeysel ve slogan biçiminde ele alan ve teknik özelliği içeren okuma parçalarının meslek okulunda yasaklanması gerektiği görüşünü tamamen pekiştirmektedir. Gelecekteki çilingirci, harmanıcı, elektro-montajcı, hidrolikçi ya da demirci, yüreğinden kopan şiir ve nesir; duygu alanı, fantezi, gezi ve aşk, zevk ve oyun; iyiyi kötüyü dile getiren, böylece de yalnız ve yalnız iş araçları hakkında olmayan serüven ister.

Bu nedenle genel eğitim, bu arada onun zorunlu kısmı —hümanist eğitim—, öğrencileri yalnızca yüzeysel-teknikleştirilmiş slogan konuları ile beslemeye götürülmez ve götürülmesinc de izin verilmeyecek ise, genel eğitim okulunda ulusal ve yabancı edebiyatta, ulusal ve yabancı tarihte bulunan anlamlı ve geçici olmayan değerlerin, üçüncü ders dalına girişi gözönüne alınarak —politeknik eğitimi— yokedeceği gerekçesi artık ortadan kalkar. Bir çilingir, marangoz, elektro-montajcı ve Bay Weber, *sosyalist toplumda yalnız bir işçi değil*, aynı zamanda da bir yurttaş, öğ-

retmen ve babadır. O, kendi yaşamını sürdürmektedir. Teknik öyküler, ona, kişisel, insanî, toplumsal, sendikal ya da partiye yönelik başarı ve başarısızlıklarını, kendi çelişkilerini, sevinçlerini, zevklerini; şans ve şanssızlığını açıklamaz.

Buna göre —genel olarak kabul edilmemesine karşın— deneysel nitelikte ve apaçık sonuçlara ulaşıyoruz. Yani politeknik eğitim olmadan genel eğitim okulu; genel eğitim olmadan meslek okulu (bizim ortaya koyduğumuz anlamda), sosyalizmi kurmakta olan toplumun yapısına ve eğilimlerine uygun düşmekten uzaklaşır. Birincisi, artık yeni-hümanist akımın seçkinler okulu anlayışına; ikincisi ise 100-150 yıl önceki kol-ışi okuluna geri geri dönemez. Toplumsal eğilimlerin, yaşam normlarının, çeşitli çevrelerin günlük yaşam ekonomisi ve ahlâkının, her iki okul tipini bitirenlerden, okulun onlara bugüne değin sunduğundan daha başka şeyler istediği, gittikçe artan bir biçimde hissedilmektedir.

GENEL EĞİTİM OKULUNDA POLİTEKNİK EĞİTİMİN, ÖRGÜTLEME AÇISINDAN EN ÇOK OLANAKLI VE PEDAGOJİ AÇISINDAN DA RASYONEL OLAN DÖRT ÇÖZÜMÜ

POLİTEKNİK EĞİTİM VE FABRİKA SİSTEMİ

Çocuk ve gençlerin üretime yönelik işlerini putlaştırmak, beraberinde pekçok tehlikeleri de getirir. Bunlardan biri, ele dayanan işi ve okul atelyelerinde hem geleneksel, hem de çağdaş araç-gereçlere dayanan üretime yönelik etkinlikleri horgörmede ortaya çıkar. Böyle bir ilişkinin kaynağı, genel eğitim okulunda politeknik eğitim ve üretime yönelik iş sorununa karşı pedagojik tavırda değil, tersine, teknik tavırda bulunmaktadır. Bu, çağdaş “devrimci” istemlere açıkça uymaktadır: Genel eğitim okulunun tüm öğrencileri, özellikle *fabrikalarda*, makine, traktör istasyonlarında ve çeşitli üretim işletmelerinde yerlerini almalılar; bu sayede de yalnız genel eğitim değil, tersine, aynı

zamanda da bir meslek eğitimi elde etmelidirler. Bununla birlikte yalnız yüksek nitelikli değil, aynı zamanda da orta düzeyde mesleksen niteliğe sahip işçiye de planlı, klasik ders ilkelerine uygun, uzman mühendis-genel öğretim bilgisi, tekniker-yöntem bilimci ve deneyimli usta pedagogların ders verdiği, eğitim yaptığı *meslek okulunda* açıkca teknik özellikte bir eğitim verilebileceği gözden ırak tutulmaktadır. Bu karşıt durumda ise *dilletantizmden*, mesleksen gizemcilikten, teknik abartmadan söz edilebilir. Eğer meslek eğitimin yönü, meslek eğitiminin içeriği, meslek okulunun yapısı, meslek derslerinde ders süreçlerinin düzenlenmesi, meslek okulu öğrencilerinin pratiği, en son aşamada, somut bir *mesleksen uzmanlaşma* ve somut bir üretim kesimi alanındaki meslek eğitiminin çağdaş temelleri altına yerleştirilmezse, toplumda teknik kültürün ilerlemesi oldukça zor olur.

Bu anlayışa göre genel eğitim okulu, ancak ve ancak politeknik eğitim aktarabilmeli ve aktarmak zorundadır da. Genel eğitim lisesi —çok gelişmiş sanayi ülkelerinde bile— Sovyetler Birliği ve Demokratik Alman Cumhuriyeti deneyimlerinden ortaya çıktığı gibi, tüm öğrencileri, VII. sınıftan önce, fabrikalara göndermemelidir. Tüm öğrencileri fabrikalara göndermek, özellikle örgütlenme açısından yapılamaz. Ayrıca böyle bir girişim, genel öğretim bilgisi açısından da yapılamaz. Çünkü lise, makinenin bir eki ya da —teknik anlamda— daha az nitelikli işçiden daha fazla şey olan iş koşullarını öğrenci için güvence altına alabilecek durumda değildir.¹ Son olarak da lise, bu girişimi, eğitsel nedenlerden ötürü de yapamaz.² Çünkü kişinin, her üretime yönelik işin, a) eğitsel bir özellikte ve b) politeknik

¹ Karş: B. Mal'cev, "Na urovne sovremennoj tehniki" ("Çağdaş Tekniğin Düzeyi Üzerine"), *Ucitel'skala gazeta*, n° 127, 23.10.1958.

² Karş: Kolektif bir pedagojik deklarasyonun bir özeti de olan Moskova genel eğitim okulu müdürlerinin ortak makalesi: "İki Yıllık Deneme ve Gö-rüşler", *Komsomolskaja Pravda*, 7.9.1961.

bir iş olmadığının bilincinde olması gerekir. Burada, yalnızca öğretmenlerin ve gençliğin politik ve ideal bir hazırlıkları söz konusu değildir. Daha fazla şey söz konusudur: Genel eğitim okulu öğrencileri, her fabrikada eğitim açısından arzu edilir iş süreçlerinin örgütlenişini, sağlık koşullarını ve güvenliğini, iş yerlerinin çağdaşlığını, bunların sayısı ve düzeyini, fabrika personelinin iyi konuşmasını; makine ve işletme yönetimi ile olan olumlu ilişkiyi bulamaz. Çünkü fizik ve teknik, kimya ile teknoloji, geometri ile teknik resam arasındaki karşılıklı bağlantı, her üretime yönelik iş ve koşul altında kolaylaştırılmaz. Her üretime yönelik iş, öğrenciye üretim biçimlerinin çeşitliliğini tanıma, teknik ve teknolojik bakımdan toplumsal üretimin çeşitli türlerinde ortak ve genel olan olgu ve gerçekleri keşfetme olanağı sunmaz. Ama iş sürecinin kendisi ve işletmenin kendisi, bazı olanaklara içerik olarak sahip olduğundan, bunların polit teknik anlamları belli genel öğretim bilgisel koşullar altında sistematik olarak geliştirilebilir. Bu koşullara şunlar girmektedir: a) öğrencilerin polit teknik eğitimden sorumlu olan genel eğitim okullarının öğretim üyelerinin her grubu için özel bir branş eğitimi; b) tekniker ve mühendislerin en azından bir kısmının pedagojik eğitime sahip olması ve yanlarında genel eğitim okullarının öğrencilerinin misafir bulunduğu fabrika personelinin belli toplumsal deneyimi.

ÇAĞDAŞ GENEL EĞİTİM OKULUNDA POLİTEKNİK EĞİTİMİN ÖRGÜTSEL ÇÖZÜMLERİ İÇİN TEMEL TEZLER

Durum böyle ise, yalnızca örgütsel nedenlerden ötürü bile başka türlü olamıyorsa, genel eğitim okuluna geriye ne kalmaktadır? Eğer genel eğitim okulu, yine de etkin bir okul ise ve en azından en küçük ölçüde polit teknik eğitimin postülatlarını kendi en yüksek yönünde, yani pratik, ele dayalı ve motorik yönü gerçekleştirmek istiyorsa, ona geriye ne kalmaktadır? Tekstil ve makine sanayiinin üretim

işletmeleri, genel eğitim okulu öğrencilerinin en küçük bir kesimini barındırabiliyorsa, genel eğitim okuluna geriye ne kalmaktadır? Örneğin eğer üretime yönelik öğrenci işleri, ağır endüstrinin sayısız kesimlerinde olanaksız ise, genel eğitim okulu öğrencilerinin üretime yönelik işlerinin genellikle hangi durumda olabilir? Genel eğitim okulu öğrencilerinin üretime yönelik işini gerçekleştirebilmek için iş kültürü ve teknik eğitim düzeyi işçilerin yalnızca bir kısmı için sözkonusu ise, nasıl hareket edilmelidir?

Bu haklı sorulara dört yanıt verilebilir:

Birincisi — Bizzat genel eğitim alanında en yeni tekniğin elemanter temelleri ve ele dayanan iş için atölyelerin ve işyerlerinin yapımı ve geliştirilmesi. Geleneksel, basit araç-gereçlerin yardımı ile yapılan ele dayanan iş, pedagojik olarak söylenirse, her türlü tekniğin “abece”sidir.

İkincisi — Genel ve meslek okulu, özellikle de meslek okulunun atölyeleri arasındaki bağıllığın saptanması. Çünkü bu atölyeler, okulsal atölyelerdir, yalnız öğretim atölyeleri değildir. Burada pedagojik bir atmosfer egemendir; teknikerler, teknologlar, bir mesleğin öğretmenleri, mühendisler, ustalar, burada genel öğretim bilgisel, pedagojik ve eğitsel bir tutuma sahiptirler; ve bu tutumu da göstermek zorundadırlar. Ayrıca, anlamsız olmayan şey, meslek okulu ile bir ilişki kurmak için, genel eğitim okuluna kolay ve örgütsel açıdan da daha basit gelir. Burada insan, çalışmayı da öğrenebilir.

Üçüncüsü — Genel eğitim okulu öğrencilerinin üretime yönelik iş merkezleri arasında tam bir ağı yapımı ve donatılması. Bu türlü merkezler, politeknik eğitimde ve öğrenciler arasında teknik kültürün yayılmasında, tıpkı beden kültürünün yayılmasında, yüzme havuzları ve spor alanlarının oynadığı aynı rolü oynarlar.

Fabrikaların ve üretim işletmelerinin yapımı, ekonomik önkoşullara ve postülatlara (hammadde rezervi, ula-

şım, enerji, coğrafî durum vb.) tamamen bağlıdır. Genel eğitim okulu öğrencileri için yapılan *üretime yönelik işin okullardaki merkezlerinin yapımı* — somut bir çalışma alanının pedagojik coğrafyasına, *okullar arasındaki ağa*, genel eğitim okullarının çevredeki ve kentteki dağılımına bağlıdır.

Sanayiin örgütlenmesi ile uğraşanlar, pedagog-mühendisler, kuşkusuz üretime yönelik işin bu türlü merkezlerinin yapımı ve donatımı sorunu üzerine kendi görüşlerini ayrıntılı ve somut olarak dile getireceklerdir. Politeknik eğitim kuramcısı, daha bugün bile bu merkezlerin ayırdedici özelliklerini vurgulamak zorundadır. Eğer burada bir benzetme sözkonusu ise, aklımıza hemen çağdaş yapı-teknîği gelir. Her benzetme gibi bu da eksiktir. Burada özellikle belli bir ide, bir model sözkonusudur. Burada sözkonusu olan şey, böyle bir merkezde öğrenci etkinliklerinin — öğrenciler burada sistematik, orada sürekli olarak çalışan uzman iş örgütleyicilerinin, teknikerlerin, pedagogların, teknik resim öğretmenlerinin denetimi altında teknolojinin, elektroniğin, elemanter ele dayanan işin materyal bilgisinin, tekniğin temellerini; bilim ve tekniğin tarihini öğrenir. Onların etkinlikleri üç mekân tipi içinde olup biter: a) basit araç-gereçlerin yardımı ile ele dayanan iş atelyelerinde, b) makine ile çalışan atelyelerde ve c) çağdaş tekniğin kuramsal sorunlara (seçilmiş sorunlar yardımı ile) ve teknolojiye egemen olmayı öğrenme, teknik resmin pratik olarak öğrenildiği uygun odalarda. Buralarda, ayrıca, iş örgütlemesi, iş güvenliği, iş sağlığı, ekonomi politiğin temelleri; verilerin işlenmesi ve son olarak da tekniğin tarihinden seçilmiş sorunlar ele alınır.

Bu, bir merkez için verilen bir örnektir, ama biricik örnek değildir. Bununla birlikte bu örneklerin hepsi, politeknik bir özellik göstermelidirler. Bunların görevleri, yapısı, örgütlenmesi ve işlevi, genel eğitim okulunun toplumsal iş-

levi altında ele alınmalıdır. Gençlik, her yerde üretimsel olarak çalışmayı öğrenecektir; ama bu çalışma, ister makinelerin montajı ya da basit araçların kullanılması, ve-rilerin işlenmesi ya da okul için öğretim araçları, ister çocuk bahçeleri için oyuncak üretmek olsun, fabrikanın üretim amacı olmayacaktır; tersine, bu çalışma, genel öğretim bilgisinin ilkeleri ve genel eğitim okulunun görevleri açısından ele alınacaktır.

Dördüncüsü — Bu, genel eğitim okulu ile *üretim işletmesi* arasındaki bağlantıdır. Burada sürüp giden üretime yönelik bir pratik sözkonusudur. Bu pratik, bir yıl boyunca bugünden birkaç güne değin sürebilir; *fabrikaya bağlanan atelyelerde* ya da işletmenin bu amaç için yapılan *bölümlerinde* cereyan eder. Bu çözüm, kitlesel bir özelliğe sahip olmayabilir. Bu durumda üretim işletmesi, dikkatli bir biçimde seçilmelidir; çünkü uygun olmayan bir ön-hazırlanma, okulun iç yaşam düzeyinin düşmesine, öğrencilerin bedensel olarak yorulmalarına, üretim işletmesinin iç yaşamının sarsılmasına yolaçar. Bu nedenle hem okul, hem de fabrika, ders sürecinin ve üretim sürecinin iç mantığını, aynı zamanda da insanın üretime yönelik iş öğrenmek zorunda olduğunu gözönüne almak zorundadırlar. Okul ve fabrika, üretime yönelik emeğin zihinleştirilmesi çağına girmektedirler.

SEKİZİNCİ BÖLÜM

NİÇİN POLİTEKNİKLEŞTİRME?

BİLİMSEL-TEKNİK DEVRİMİN GENEL EĞİTİM VEREN OKULU, ÜÇÜNCÜ BİR GENEL ÖĞRETİM BİLGİSİ SİSTEMİNE ZORLADIĞI İÇİN

“Yeni kuramı”, yeniden ele almak gerekiyor. Bu kuramın temel tezi şudur: Politeknik eğitim, ortaokul ya da liseyi bitiren tüm öğrenciler yüksek okullara giremedikleri için, önemli ve günceldir. Bu görüş açısından bakıldığında, büyük bir ölçüde, pratik uğraşların, üretimin ve meslekle ilgili işin gözönüne alınması gerekirdi. Gençliğin büyük bir kesimi, yüksek öğrenim göremeyecekse, bir meslek öğrenimi yapmalı ve yaşamını, pratik uğraşlarla kazanmalıdır.

Böyle bir anlayış, hem pedagojide, hem de okul yönetiminde yanlış anlamaların tipik örneğidir. Çünkü çocukların ve gençlerin politeknik eğitime, bunların üniversitelerde,

yüksek teknik okullarda ya da tıp akademilerinde yer bulamadıklarından değil, tersine sosyalizmin şimdiki aşamasının, bugünkü üretim ilişkilerinin, hümanist ve matematik-doğa bilimlerinin yanında, teknik kültürün ve tekniğin, şimdiki gelişme basamağında, temel *eğitimin* bir ögesi olduğu için gereksinimleri vardır. İşçi sınıfı, özellikle de onun genç kuşağı, çağdaş sosyalist toplumda şimdiki teknik devrim koşulları altında, temelli, hem genel, hem de politeknik bir eğitime sahip olması gerekmektedir. Bu, işçi sınıfının yönetici sınıfa yükselmesinin üç yolundan biridir.¹ Bu, aynı zamanda, yönetim gücünü ele geçirmenin sonucudur. Biricik koşul olmamasına karşın, bu, yönetici sınıf olarak işçi sınıfının yönetimi elde tutmasının sonucudur. Buna göre çağdaş insan, politeknik eğitime, üniversitede yeterli yer bulamadığından değil, tersine, yüksek okullar bunu liseden istedikleri için; çağdaş sosyalist ekonominin çağdaş eğilimleri, sanayi devriminin yol açtığı okulun yeniden düzenlenmesi, çok yönlü gelişmiş, esaslı, aynı zamanda da politeknik olarak yetişmiş insanı eğitmeyi zorunlu kıldığı için gereksinme duymaktadır.

Böyle bir zorunluluk gözönüne alındığında, geleneksel genel eğitim veren okulun yapısı, kuşkusuz aynen kalmazdı. Politeknik ders gruplarının, genel eğitim veren okulun öğretim programlarına girdiği andan itibaren okul, kendini hem yapısal, hem de içerik açısından yeniden düzenlemek zorundadır. Hümanist ve matematik-doğa bilimleri derslerinin yanında üçüncü bir ders dizisi ortaya çıktı: politeknik ve aynı zamanda hizmet kesimi dersleri grubu. Biz, bunlar için özel bir genel öğretim bilgisi sistemi yarattık: Küçük ekip çalışması-Üretim-Hizmet sistemi. Çağdaş genel eğitim okulunun yapısının yeniden düzenlenmesinin en

¹ Karş: Ignacy Szaniawski, "Lenin wobec antynomi wykształcenia ogólnego i politechnicznego" ("Politeknik ve Genel Eğitimin Çatışmaları Karşısında Lenin"), *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1961, n° 2.

göze çarpan kanıtı, ders süresinin *uzatılmasıdır*.

Şu apaçık: Okul için değil, yaşam için öğreniyoruz. Pedagojinin bu eski, klasik ilkesi, çağdaş sosyalist okulu büyük oranda kendisine bağımlı kılmaktadır. Bununla birlikte sosyalist okulun görevinin, yaşama yalnızca pratik olarak, yalnızca üretime yönelik işe hazırlamak olduğu kanısında olan kişi; genel eğitim veren okulun, öğrencilere genel olarak *düşünme* yeteneğini öğretmesi gerektiğini, çağdaş hümanist ve matematik-doğa bilimi bilimlerinin temellerine dayanarak, onları temelli bilgi ile donatması gerektiğini gözönüne almayan kişi, temel bir genel-eğitimin yaşama hazırlamada önemli bir öğeyi oluşturduğunu da bir kıyıya itiyor demektir. Genel eğitim veren okulun işlev ve görevlerinin değerlendirilmesine salt pratik ve üretim açısından ele alınan bir bakış biçimi, bilimsel devrimin sonuçları ile, bilimsel sosyalizmin temelli ve işçi sınıfının tarihsel rolü ile çatışmaya götürür. Eğitim ve öğretimin faydacı-üretim açısından ele alınması, en sonunda, genel eğitim veren okulun, yalnız hümanist değil, aynı zamanda da teknik kültürün çökmesine neden olur.

ÖĞRENCİLERİN ÇOK YÖNLÜ GELİŞMESİNİ SAĞLADIĞI İÇİN

Sorun, politeknik eğitimi, yalnız üretimde bulunmak, araç ve gereçlerin yardımıyla çalışmak, makineleri kullanmak için ve olanak ve gereksinime göre uğraşı türüne ya da meslek değiştirmek için sanayiye ve tarıma geçen kişiye değil, aynı zamanda da aynı biçimde tıp ve cerrahlık öğrenimi yapan kişilere, pediater, iç hastalıkları uzmanı olacak ya da ticarete atılacak ya da hizmet kesiminde görev yapacak kişiye de yarar sağlayan bir eğitim olmasıdır. Televizyon satın almak, yeni bir motorun çalışmasını göstermek, elektrikli bir delgi fırçasının nasıl çalıştığını alıcıya göstermek; yeni radyo alıcısının değerini alıcıya inan-

dırmak, bisiklete ya da otomobile yedek parça takmak; yeni bir çamaşır makinesinin ya da buzdolabının yararlarını gözler önüne sermek için yalnız bu konularda *konuşmayı* değil, aynı zamanda da araçları işletmesini, monte etmesini, sökmesini, yeni parçaların mekanizmasını ve kullanılmasını göstermek gerekir. Politeknik eğitime, bir müze memuru da, her öğretmen de gereksinme duyar. Çünkü bu kişiler, teknik ve hümanist kültürün taşıyıcıları olmak istiyorlarsa, bir teypi kullanmasını, bir epidiaskop ve bir film makinesi ile de uğraşmayı bilmek zorundadırlar.

İŞİN DEĞİŞEBİLİR İSTEMLERİNE, İNSANLARIN TAM OLARAK UYUMUNA İLİŞKİN YASAYI GERÇEKLEŞTİRDİĞİ İÇİN

Okulda politeknik eğitimin gerçekleştirilmesi, üretimin toplumsal yasası ile işçinin gördüğü işin değişebilir istemlerine tam olarak uyum yapmasının sonucudur. Biraz önce sözkonusu olan şey, işte bu idi. Sosyalist toplumda okul, Marx'ın yüzyıl önce yazdığı ve bugün teknik devrimin üçüncü aşaması ile uyum içinde olan şey gibi, gençliği *çok yönlü* gelişmiş bir kişi olarak yetiştirmektir.

Çağdaş dünyayı saran otomasyon ve elektronik, bugünkü işin değişebilir istemlerine insanların mutlak olarak uymuna ilişkin yasanın geri döndürülemez bir yasa olduğunu göze batacak biçimde pekiştirmektedir. Bu, aynı zamanda, günümüzün teknik ve bilimlerindeki değişiklikler döneminde politeknik eğitimin zorunlu olduğunu da kanıtlamaktadır.

Bugün çağdaş Amerikan ekonomi bilimcilerinin, iş psikologlarının; fransız iş sosyologlarının ve Federal Almanya'da meslek eğitimi pedagoglarının, bu söylenenleri, bulup ortaya çıkarmaları bir raslantı değildir. Onların, Marx'ı yüzyıl sonra keşfetmeleri şaşılacak bir şey de değildir.

ONUR YAYINLARI. Sorumlu Yönetmen: İlhan Erdost. Yönetim Yeri: Kızı-
lırmak Sokak, 23/2, Ankara.

150 lira