

BÖLÜM VIII
ÇIKARIMLAR
VE
YÜZLEŞMELER

8.1. Sonuç Niyetine: "Tavşan Kaç, Tazı Tut" Oyunu

Harvey'in (1997:292) tezi, krizlerin bir gösterim krizi de yarattığı, "bu gösterim krizinin ise ekonomik, politik ve kültürel yaşamda zaman ve mekan duygularında köklü bir yeniden biçimlenmeden türediğidir". Okullar, bu gösterim krizinin hem sonucu hem de aracı niteliğindedir.

Bugünkü okullardaki kurulu düzen; Gurvitch'in "ileriye doğru koşan zamanını" durdurmaya çalışan Harvey'in nitelemesiyle **"gecikmiş zamanı"** veya "dayanıklı zamanı" çağrıştırmaktadır. Sanki okul ve öğretmenler, yarış çizgisinde büyük bir "enerji" ile yerlerini alan çocukları "nasıl tutacakları" gibi, maalesef paradoksal bir muhafazakarlık ile karşı karşıyadır. Ancak bu durum da hem olumsuz hem de olumlu okunabilir. **Sanki öğretmenler çoğu kez geçip gidici olanı kalıcı olana çevirmek gibi bir "kader" ile karşı karşıyadır.**

Öğrenciler ise aksi yönde kendilerini tutmaya çalışanları aşmaya uğraşmaktadır. Ancak onlar için de paradoksal şekilde verili olan, aynı zamanda yeni başlangıçlar için kullanmaları gereken kaynakları oluşturmaktadır. **Öğrenciler hem okul ve öğretmene muhtaç olup, onların verdiklerini almak durumunda olup, hem de onları aşmak gibi bir durumla karşı karşıya bulunmaktadır.**

Bu anlamda okulda büyük bir sıkışıklık söz konusu olup, okul-öğretmenler ile öğrenciler arasında yoğun bir "sıkışma" yaşanmakta; aileler "iki derede bir arada" sıkışmış gözükmektedir.

Bu sıkışma boyunca baştan sona böyle bir sıkışma, sıkıştırma, sıkıştırmadan kurtulma oyunu üzerine kurulu, sanki "tavşan kaç, tazı tut oyunu", bir tür "kedi-fare oyunu" gibi bir oyuna tanıklık edilmiştir. Öğrenciler kaçışta, öğretmen ve idareciler kovalamacadadır. Ulaşılan bazı sonuçlar şu şekildedir:

- Okulların büyük bir çoğunluğu; gerek fiziki donanım, gerekse yönetim anlayışı açısından öğrencinin gelişimini destekleyecek **asgari koşullara sahip olmaktan oldukça uzaktır.** Bu olumsuz koşullar yalnızca yönetici-öğretmen-öğrenci üçgeniyle değil, daha geniş bir yelpazede devlet-yönetici-öğretmen-öğrenci-aile zinciriyle de ilişkilidir.

- Adana'da en varlıklı sayılabilecek semt okullarındaki belirli bir grup öğrenci de dahil, büyük bir **yoksulluk** yaşanmaktadır.
- Yoksulluk veya varsıllık açısından semtler, mahalleler, aileler ve okullar arasında büyük **farklılaşma/yarılma** bulunmaktadır.
- Yoksulluğa göre yoksunluk daha genel bir durum olarak yaşanılmakta; nerdeyse bütün bir örneklem grubunda büyük bir **yoksunluğa** rastlanılmaktadır.
- Öğretmen algılamalarına bakıldığında da önce "**yoksul-zengin**" farkı hissedilmekte ve bunlar hemen ayrı birer kategori olarak kurgulanmaktadır.
- Sadece aile ve haneler düzeyinde değil, zayıf bir eğilim de olsa, fakir mahallelerde daha fakir öğretmenlerin görev yaptığı; bu anlamda **yoksulluk döngüsünün** çok daha genel yapılarla birlikte düşünülmesi gereği ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin **beklentileri** bile okullara göre değişmekte, çok özel bilgi veya beceri gerektiren teknik mesleklerle anadolu-fen lisesi ümidi fakir semtlerde daha az ifade edilmektedir.
- Dolayısıyla okulun; niyet ve amaçlarının farklı olduğunu kabul etsek bile, gerçekte sosyal yapı ve sınıfların "**yeniden üretimini**" kıramadığı rahatlıkla söylenebilir.
- Dolayısıyla kişilerin elde edeceği sosyo-ekonomik konumların "**başarıya/liyakata bağlı biçimlendiği iddiasındaki liberal meritokrasi tezi**" geçersizleşmektedir.
- Ayrıca öğretmenler de, "**orta sınıfın**" bir temsilcisi olmaktan oldukça uzak gözükmemektedir. Yaklaşık rakamlarla Öğretmenlerin iyi kötü bir ev sahibi (veya yakınlarının bir evine sahip) olduğu, küçük bir grubunun ek gelir elde ettiği ve diğer küçük bir grubunun da ikinci işler yaptığı, eşlerinin % 80'nin çalıştığı; bununla beraber sağlık sorunları yüksek, beklenmedik masraf ve durumlara (bayram ziyaretleri de dahil) uyarlanma güçlerinin çok düşük olduğu görülmektedir.
- Öğretmenler **branşlarına** göre; ama yalnızca branşlar değil **karakter-tutum** ile **cinsiyet ve yaş** gibi ögelere göre de farklılaşmakta ve bu farklılaşmalar tekrar onların sınıf içi davranışlarına yansımaktadır.
- Okullarda **olumlu tutum ve davranışlar** nerdeyse **istisnai** düzeyde kalmaktadır. Öğrenciler pek çok fiziki cezayla-engellemeyle

karşılaşmaktadır. Okullarda kötü muamele, aşağılanma, yasaklama-yoksun bırakma, alaya alma ve küçük düşürme davranışları oldukça yaygındır. Hem öğretmenler, hem öğrenciler okullarda **dayağa** çok sık rastlandığını ifade etmektedirler.

- Yöneticiler öğretmenler için bir **model** oluşturmakta, yöneticilerin cezalandırıcı anlayışlarıyla birlikte bu yöndeki öğretmen eğilimlerinde de bariz bir artış görülmektedir. Bu durum "bilgi" mi, "model" mi sorununa da açılmayıcı bir nokta oluşturmaktadır.
- Öğretmenler sorun kaynaklarını; daha çok öğrenci ve aile kaynaklı (**dışsal**) olarak gruplandırmışlardır. Böyle olunca dışsal bir kontrol için yeterli gerekçeler oluşmaktadır. Yani "dışsal" kaynaklı sorunların "**dışsal denetimine** dayalı bir anlayış bulunmaktadır.
- "Aile içi yoksunluk" da oldukça yüksektir. Okul için söylenen sıkıntıların pek çoğu anne-baba-kardeşler arasında da yaşanmaktadır.
- Bazı aileler, okulda ceza alan çocuklarını "**haksız bularak**" ve evde de "**cezalandırarak**" okulun yaptığını onayladıklarını göstermektedirler. Bu durum; arzu edilmese de, bazı olumsuz durumlardan ders çıkarmak için olası bir fırsatı da, **daha ağır ikinci bir yıkıma** dönüştürmektedir.
- Bir kısım aile de çocukları bir ceza gördüğünde "**bozulmakta**", "**utanmakta**" ve "**okula gelmek istememektedir**".
- Okuldaki dayak ile evde yenilen dayak arasındaki paralellik (**hane-okul sürekliliği**) dikkat çekmektedir. Ancak daha önce de söylendiği gibi bu iki durumun, birbirinin uzantısı olarak değil, kendi iç dinamikleriyle değerlendirilmesi daha doğru olacaktır.
- Sonuçta bütün çocuklar-öğrenciler "**şiddete tanıklık etmekte**"; okullardaki bu disiplin anlayışı ve genel ortam daha çok öğrencinin "**olumsuz bir benlik tasarımı**" geliştirmesine yol açmaktadır. Öğrenciler kendilerini "**aşağılanmış**", "**tehdit edilmiş**", "**reddedilmiş**" hissetmekte ve sonuçta ya daha fazla "**içe kapanmakta**" ve/ya da "**psiko-somatik**" düzeye varan tepkiler göstermektedir. Sadece kendi benlik algıları değil, arkadaş ve aileleri önünde de "**alay**" ve/ya "**utanma-uzaklaşma**" durumuyla karşı karşıya gelmektedirler.
- Sınıfında değişik biçimlerde şiddet teknikleri kullanan öğretmen ve aileler ise, bilerek ya da bilmeyerek bu teknikleri çocuklarına-

öğrencilerine de öğretmektedir. Öğrenciler kısmen de olsa "**gözleme-modele dayalı öğrenme**" yoluyla öğrendikleri bu tür sorun çözme tekniklerini, yaşamlarının diğer alanlarına da taşımaktadır (örneğin bir kısmı öğretmene karşı uygulamak istemektedirler).

- Yine de öğrenme ile ilgili yorum, iki uca açık olmalıdır: Bir kısım öğretmen, geçmişteki olumsuz deneyimleri, hatalı bir yaklaşım olarak değerlendirip özellikle karşıt tutum içine (**durumu kavrama ve dersler çıkarma**) girmektedir. Diğer bir kısım öğretmen ise, olumlu sonuçlara götüren bir süreç olarak algılamaktadır.
- Ayrıca psikotik "**örselenme**" (çocukluğun zor geçirilmiş olması), ya da "**aktarım/yansıtma**" yaklaşımı da ancak kısmen desteklenmiştir. Bir diğer deyişle "**yansıtmacı/ projeksiyon**", öğrenme kuramının ötesinde bir psikoanalitik anlamda kullanılırsa, **hatalı** bir yoruma dönüşmektedir.
- Belki de geçmişte şiddete uğramış olmanın gelecekte "refleksif" bir şiddet yaratacağı argümanı yerine, **aynı anda ve doğru hedefe (eş zamanlı ve yapana karşı)** yöneleceği, şiddetin şiddetli direnç doğuracağı gibi bir yorumlama daha doğru olacaktır
- Hem öğretmenler hem de öğrenciler **anomik** durumda olup otorite altındaki öğretmen otorite kurma arayışında kendi türüne karşı baskılama yoluna (**yabancılaşma**) gitmektedir. Yani anomiyile birlikte dayak atma eğilimi artmaktadır.
- **Doyumsuzluk** da (daha çok dışsal yani okul ve öğretmenin mesleki ve çalışma koşullarından hoşnut olmaması) dindarlık ve otoriteriyen arayışlar gibi konvansiyonel değerlerle (bunlar daha çok içselleştirilmiş kısımlar sayılabilir) birleşip "**şiddetçi eğilimleri**" perçinlemektedir.
- Öğrenci ve öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, **ayrımcı ve otoriter** eğilimde olup otoriteriyenizm ve konvansiyonel öğelerle özdeşim, kurumlarla da pozitif özdeşim anlamına gelmektedir (okul, meslek, din, ülke gibi kurumlarla).
- Öğrencilerin otorite ve okulla pozitif özdeşleşimi ise, dayakçılıkla da özdeşleşim anlamına gelmektedir (**güçle özdeşleşim**, onun araçlarıyla da özdeşimdir). Bu durum sosyolojik nüfuz anlayışına uygun yorumlanabilir.

- Bir diğer deyişle sistemle (**otoriteyle**) özdeşim ile, "**otorite dışı**" kalanların kötü olduğu (arkadaşlarına yönelik doyumsuzluk) savlan birbirini tamamlamaktadır.
- Bu bulgu ve yorumlan bir başka açıdan okursak; dayakçı eğilimleri azaltmanın yolu, "otorite" sahibi olmaktan değil, daha çok otoriteye **eleştirel bir mesafe** koyabilecek bir düzeye erişmiş olmaktan geçmektedir.
- Bu anlamda, klasik teorinin aksine **otoriteriyenizm** için, iktidar altında ezilmekten dolayı oluşan "negatif bir refleksiyon değil, **güçle özdeşleşim ve güçle olumlu deneyim anlamında "pozitif** bir yakınlık daha uygun bir nitelendirme olmaktadır.
- Dolayısıyla kötülüğün "**yokluktan**" mı, yoksa "**varlıktan**" mı çıktığı; her bir grubun sadece sınıfsal değil, bu çalışmada da yapmaya çalıştığımız gibi, sınıf da dahil daha geniş bir perspektifle algı, hoşlanma ve beklentileri de incelenerek yeniden tartışılmaya açılması gerekmektedir.
- "**Ortam göstergeleri** sayılabilecek" **katılık, ilkelilik ve kararlılık** ile yaşama **ciddiyetsiz, eleştirel ve paylaşımcı** bakan aile (sosyalizasyon) arasında genel bir farklılaşma olmaktadır. Birinci grup daha sert ve dayakçı eğilimler taşımaktadır.
- Etnolojik tarzdaki **kültür ve öğrenme** de dayağın meşruiyeti için uygun bir zemin sağlamaktadır. Malum olduğu üzere Türkiye ve Türk toplumu ise, "**dayakçı kültüre**" sahip bulunmaktadır.
- **Yapısal** değişkenler doğrudan **tutumusal setleri açıklamakta** sınırlı bir role sahip bulunmaktadır. Ancak kültür-değerlerle biçimlenen tutum ile yapısal öğeleri de içeren doyum değişkenleri (dindarlık, otoriteriyenizm, ayrımcılık, doyum, anomi, yabancılaşma vb.); dayakçılığı meşru sayma eğiliminin öğretmenlerde % 40Tık, öğrencilerde ise % 20Tık bir dilimini açıklayabilmektedir. Bu toplam etki, çeşitli değer ve tutumların birbiriyle **istikrarlı bir örüntü** oluşturduğu yönünde, bize güçlü bir ipucu sağlamaktadır. Dayakçılık, hem pek çok "**dışsal**" faktörden etkilenmekte, hem de "**içsel bir tutarlılık**" taşımakta; özellikle öğretmenlerde içselleştirilmiş bir boyut, yani **meşruiyet** taşımaktadır.
- Ama bütün bunlar yine de dayağın "meşru" gerekçeleri değildir. En belirgin başlıca öğe, okuldaki **hiyerarşik** yapılanmanın öğretmen ve idareciye böyle kolay bir statü sağlaması ve kültür (değer ve tutumlar) boyutunda da bunu destekleyici; en azından karşı-

koymayıcı bir **meşruiyetin** bulunmasıdır. Daha en başından öğretmen-öğrenci eşitsizliğine dayalı bu hiyerarşi sürdürüldükçe, buna karşın kültürel anlamda yaş, cinsiyet, otorite ve saygı-sevgi kavramlaştırılmalarında "kötü muameleye" asgari meşruiyet tanındıkça; bunlara bir de anomi ve duyumsuzluk eklenince dayak da babanın, hocanın, kocanın elinde en azından "**namus meselesinde kullanılan bir infaz aracı**" olarak kendini yeniden üretmeye devam edecektir.

- Belki de yapılabilecek bir başka çıkarım veya yorum da; dayakçı eğilimin **karşıdakinin** (okulları düşünürsek karşıdakini oluşturan öğrencilerin) yaptıklarının bir karşılığı olmadığı; yapılarına değil aksine **yapana ait** bir yapı, kültür ve içselleştirme olgusunu; bir **hayat felsefesini** ve/ya **yaşam biçimini** yansıttığıdır.
- Özetle Adana'da **fakir** mahalleler, fakir aileler, fakir öğrenciler, fakir öğretmenler, fakir okullar, okullarda fakir ortamlar sanki bir ortalamaya dönüşmüş durumda. Kötü yapılar kötü yapıların; olumsuz tutumlar olumsuz tutumların; eksik koşullar başka eksikliklerin kaynağı olmakta; hepsi birleşip "**kötü okulları**" oluşturmakta. Okullarımız "**yoksulluk ve yoksunluğun yeniden üretimini**" yapmakta. Fakir mahallelerin okulları daha fakir, zengin mahallelerin daha zengin, ama aslında her ikisi de çok yoksun; başka bir deyişle başarılı başarısız bütün okullarımız sosyal, duygusal, estetik derinlikten çok uzak bir durumda.
- Okullarımızda eski ile yeni, tarih ile coğrafya, fizik ile ahlak aynı anda ve mekanda, hem geçmiş hem bugün hem de gelecek olarak yeniden sunulmakta. Bir ibare bizi Türklerin kökenine, bir başka ibare türlerin kökenine, bir başkası çağdaşlaşmaya, bir sonraki dine götürmekte; aralarındaki ilişki "kafaları karıştırmak", olan biteni okumaktan uzaklaştırarak dağıtmak; geriye kalanı ise ne söyleniyorsa onu kabullenmek gibi öğrenci ve öğretmenlerin, bir bütün olarak okulun denetiminden çıkmış ama onun üzerine binmiş ve üstüne üstüne gelerek onu **köşeye sıkıştırmış** bir duygu ve atmosfer yaratmakta. Öğrenci ve öğretmenler kendilerine ve birbirlerine "**yabancılaşmış**", "**güvensiz**", "**ürkek**" bir "**yığıma**" dönüşmüş durumda.
- Yine nereden bakılırsa bakılsın bugünkü okullarımızın maddi pratiğinin (zaman ve mekan örgütlenişinin) muhteşem bir **hiyerarşi ve düzen** üzerine kurgulandığı görülmektedir. Bunlardan birini bile zayıflatınca mevcut okulun çökeceğinden korkulmaktadır.

Özetle fiziki, sosyal, duygusal bir sıkışıklık ve sıkışma okullarımızın ortalaması haline dönüşmüştür. Ama bu bir kader de değildir. Sıkıştırılmayla refleksiyon bir paranın iki yüzü gibi paradoksal olarak iç içe geçmiş durumdadır. Okul hem tehdit/risk, hem de olanak/fırsat durumundadır. Okul eş zamanlı olarak her ikisini ve daha fazlasını, olumlu-olumsuz pek çok yönü birlikte içermektedir.

Ayrıca okul denen yaşam alanının, burada aktarılan sonuçlarla tüketilmesi de olanaklı değildir. Bu çalışmanın esas aldığı "yaşam biçimine" dayalı metodolojik totalite iddiası "totaliterlik" olarak görülmemelidir. "Olup biten ne varsa deşifre edilmesi" amaçtır ama ne kadar çok durum ve değişkeni ölçmeye çalışırsak çalışalım pek çok noktanın "gri" olarak kaldığını; hem elimizdeki verilerin, hem de hele hele gerçeklikte olup bitenin "tüketilmesinin" (tam bir analizinin) olanaklı olmadığını, bu çalışmanın bu yöndeki adımlardan bir adım, uğrak noktalarından bir uğrak noktası olarak değerlendirilmesi gerektiğini söylemek zorundayız.

8.2. Öneri Yerine

8.2.1. Sembiyotik Antagonizmalar veya Kaçınılamaz Çelişmeler

Tarih ve toplum hem salt kurguya indirgenemez bir gerçeklik alanı, hem de bir bağlamı oluşturan faktörlerle, bütün taraflarının aynı zamanda aktörü olduğu bir "**hareket ve değişim**" sürecidir. Burada faktörleri aktörlere, aktörleri faktörlere veya her hangi birini bir diğerine indirgeyerek tüketenleyiz. Bunlar birbirini dışlamayan, her biri birbiriyle ve bir ötekisiyle çeşitli dayanışma ve çatışmaları aynı anda yaşayan bir sürecin parçalarıdır (herbiri aynı ortamdaki veya praksisteki kısmen özerk taraflar olarak okunabilecekleri gibi bir bütünün, bir yapım veya bir sistemin kısmen bağımlı parçaları olarak da okunabilir). Aynı zamanda **hem** özne **hem** nesne olunabilmekte, hem de öznel ve nesnel ilişkiler birarada yaşanabilmekte; çoğu zaman bir yabancılaşma halinde "dışsal" ilişkilerin belirleyici olduğu "nesne" pozisyonu aşılabilir. Ama tüm bunlar, en azından başlangıç olarak hemen bütünüyle yapılandırılmış bir zeminde meydana gelmektedir.

Bu süreçte öznenin (öğretmenin) sadece kendisi için değil, aynı zamanda başkası (öğrencisi) için de olması onun evrenselleşmesidir

Ancak öznenin sadece başkası için olması, bir yabancılaşmaya dönüşeceğinden aynı zamanda kendisi için de olması gereklidir.

Sorun kendisi için olurken başkası için olma veya başkası için olurken kendisi için olmanın bir koşutluk içinde değil, bir çatışkı (paradoks) halinde olmasıdır. Evrensel olmak bir başkalaşma, bu evrenselliğin yaratıcısı olmak ise bir bireyleşme veya birey olarak kendini gerçekleştirir. Bu anlamda iktidar, "iyi istenciyle" ahlaki bir ilke olarak kendini bir dönüşüm içinde yeniden üretmektedir. "İyi başkaları adına istemek de" sonuçta bir iktidar yani diğerlerine rağmen istediğini yaptırabilme gücü ile ilişkilidir. Ancak "iyi" aynı zamanda onlar için "yapma" eylemidir.

Gerek aydınların gerekse eğitim camiasının belki de en büyük paradoksu bir şekilde elitist, jakoben veya aydınca bir inisiyatif alma (**başkaları adına iyi olma**) sorunsalında yatmaktadır. Öğrencilerimiz adma, hatta onlara rağmen, "iyi olmak" zorunda mıyız? Bir diğer deyişle kendimiz adma, hatta kendimize rağmen yine de iyi mi olmalıyız? Yanıtımız ne "evet, ne de "hayır", hem "evet" hem de "hayır" olacaktır. Tarih ve toplum olurken özne, kendimizi özne olarak oluştururken tarih ve toplum (nesne) oluyoruz.

Çoğu kez eş zamanlı olarak yapı-değer-akıl-duygu hem belirli birliktelikler, hem de belirli karşıtlıklar içermektedir ve bu anlamda hepsi birbiri için hem **olanak-potansiyel**, hem de **tehdit-risk** öğeleri oluşturmaktadır. Ancak belirli birinin olmadığı bir "varoluş" alanı bulunmamaktadır. Varolmak, diğerleriyle birlikte olmaktır; yani **yaşam sembiyotik bir antagonizmadır**. Bu **içsel çelişmelerden** kaçınılamaz. Okulların yapabileceği şey de, çelişki ve karşıtlıkları ortadan kaldırmak değil, düzey ve niteliğini yükselterek birbirlerini yok etmeden varolabilme koşullarını daha da iyileştirmektir.

Hani zamanın Milli Eğitim Bakanının deyişiyle: "Ah şu öğrenciler olmasa, hiçbir sorunumuz kalmayacak". Öğretmenler olmasa, o zaman da öğrencilerin bir sorunu kalmayacak.

8.2.2. Akılcılık ve Uzlaşım Değil, Çelişmeli Varoluş Hakkı

Yaşam-dünyası, bunun üzerinde yükselen yaşam felsefesi ve sosyolojisi basit bir "amaç-yönelimli davranışa" veya "rasyonel/akıllı bir seçmeye" indirgenemez. Yine tarih, kültür ve toplum kendinde-varlığın basit bir dışavurumu olarak "şu andaki varlıkta" ele alınırsa, "bu olayları köksüz bir boşluğa terk etmekten öte bir kavrayış oluşturmaz. Oysa **boşluk** dahi, "yapılandırılmış" bir alana, yani yaşama ve yaşamın hareket halindeki tarihi sürekliliğine karşılık gelmektedir.

Yine kendinde-varlık, bitmez tükenmez bir şey değildir. Yani yapı, olan bitenin tüm ve tek belirleyicisi olamaz; aksine kendisi de bir süreklilik ve akış içerisinde.

Etik anlam ile biyolojik ve tarihi anlam arasında da en azından analitik bir ayırım gereklidir. Her bir tekil ve tikel grubun özgül istemleriyle (bunun arkasında yatan "iyi" meşruiy etiyle); "türdeşe/insanlığa" ve "tarihe/uygarlığa" ait "iyi" örtüşmek zorunda değildir.

Dolayısıyla uzlaşma kültürü ve "uzlaşma/iletişim" psikolojisi veya eğitimi tüm bu farklı düzeyleri hatalı bir şekilde "tek bir düzeye" indirgemeye uğraşarak beyhude bir çaba içinde, başka bir deyişle akıl yanılmasına dayalı bir **"totaliterlik/kolonileştirme"** arayışı içerisinde. Hem gerçek ve gerçeğin bilgisi olanaklıdır, hem de bu yaşamı ve yaşamın çoğulculuğunu bitirmemektedir; tarihe ve türdeşe ait "kader/yapı" çocuklarımıza ait "oluşu" ve "geleceği" yok edemez. Hem geçmiş hem gelecek mümkündür ve bize düşen görev her ikisini de derinleştirmek, kavramak ve en azından "geleceğin oluşmasına" olanak tanımaktır.

Oysa bugün toplumsal anlamda "istikrar" ve psikolojik anlamda "güven" arayışlarının etkisi altında yaşamın doğasından kaynaklanan çeşitli öğelerin antagonistik boyutlar da içeren ilişkileri **belirli bir "gerçeklik" veya "doğruluk" kurgusuna** indirgenmeye çalışılmakta; doğanın çelişebilirliği aklın çelişmezliği (rasyonel anlamda "tutarlık") ile karıştırılmakta; doğadaki olayların ilişkili çatışkılı karmaşası kavranamayarak anomik ve mutlak görececi süreçler gibi algılanmaktadır. Bütün bunlar bilinenin değil, bilenin bir sorunsalıdır. İnsanın akıp giden hareket halindeki doğayı "sabitleyerek" "doğru" bilgiye ulaşacağını ümit etmesi bir yanlış umacadır.

Okullarda da, **doğası gereği sadece bize ait olmayan ve bizimle sınırlı olmayan** bir dinamik yaşam alanını "total" bir düzen arayışına kurban verirken; yaşamın dinamizmini görmeyerek sonunda bir yere ulaşamayacağımız ve bizi de tüketecek büyük bir baskılamaya-örselemeye-ezime yol açarız. Bugünkü okullarımız, tümüyle olmasa da yaygın bir özellik olarak, dünyayı sadece kendinden veya kendisi-gibi-olması-gerekenlerden ibaret algılamakta; bunun başarılması olanaksız olduğundan hem kendini hem de karşısındakini (öğrencisini) yiyip bitirmektedir.

Bunun başlangıçları, belki de ilk toplum örneklerine kadar götürülebilir. Ama en azından Antik Çağlardan Comte'cu pozitivizme (Cumhuriyet de dahil) ve günümüze insanlığın yoldan çıkmasının rasyonel bir eğitimin eksikliği yüzünden olduğu inancı hakim olmuş; Platon'un Akademia arayışı tarzı felsefi toplum öğretisi ile bundan kurtulanabileceği umulmuştur. Böylece eğitim yoluyla **kafaların sömürgeleştirilmesi** (yoldan

çıkılmaları) için meşru bir zemin sağlanmış; öğrenciler ve bir bütün olarak toplum sıkıştırılmaya başlanmıştır. Yine de bunun en ağır örneklerini Antik toplumlar değil, aksine teknik uygarlığın ilerletildiği başta Alman Faşizmi olmak üzere günümüz modern, post-modern toplumları oluşturmaktadır.

Oysa hem okul hem öğretmen hem öğrenci hem aileler, hepsi birlikte ve her biri tek tek **çeşitli varolma düzeylerini** oluşturuyorlar. Herbiri çeşitli düzeylerde ve özgüllüklerde ilişkiler, çatışmalar, kayıtsızlıklar, yakınlaşmalar, karşıtlıklar, dostluklar yaşıyorlar. Okulların dinamik bir yaşam alanı oluşturduğunu, bu alanda çeşitli öğelerin çok çeşitli düzeylerdeki ilişkileri iç içe yaşadığını kabul edersek, bu ortamda yaşayacağımız ve yaşatacağımız ne kadar çok şey olduğunun da farkına varırız.

Eğer okul dediğimiz şey; yapı ve normatif a priori İerin (önceden varolanların), sonradan katılanlara (öğretmen ve öğrencilere, kızlara erkeklere, duygu ve canlılığa) kendini dayattığı "**sınırlı**" bir alan olmaktan çok; onların kendilerini ortaya koyabildikleri "**geniş**" fırsatlar adası olursa; orada hem biyolojik-fizyolojik olgunlaşmamız, hem de eleştiri, bilim ve estetik incelmemiz; kısaca herkesin kısmen de olsa kendisini gerçekleştirme, böylece eğitim-öğretimin "olumlu" amaçlarına bir nebze de olsa daha yaklaşılması olanaklı olacaktır.

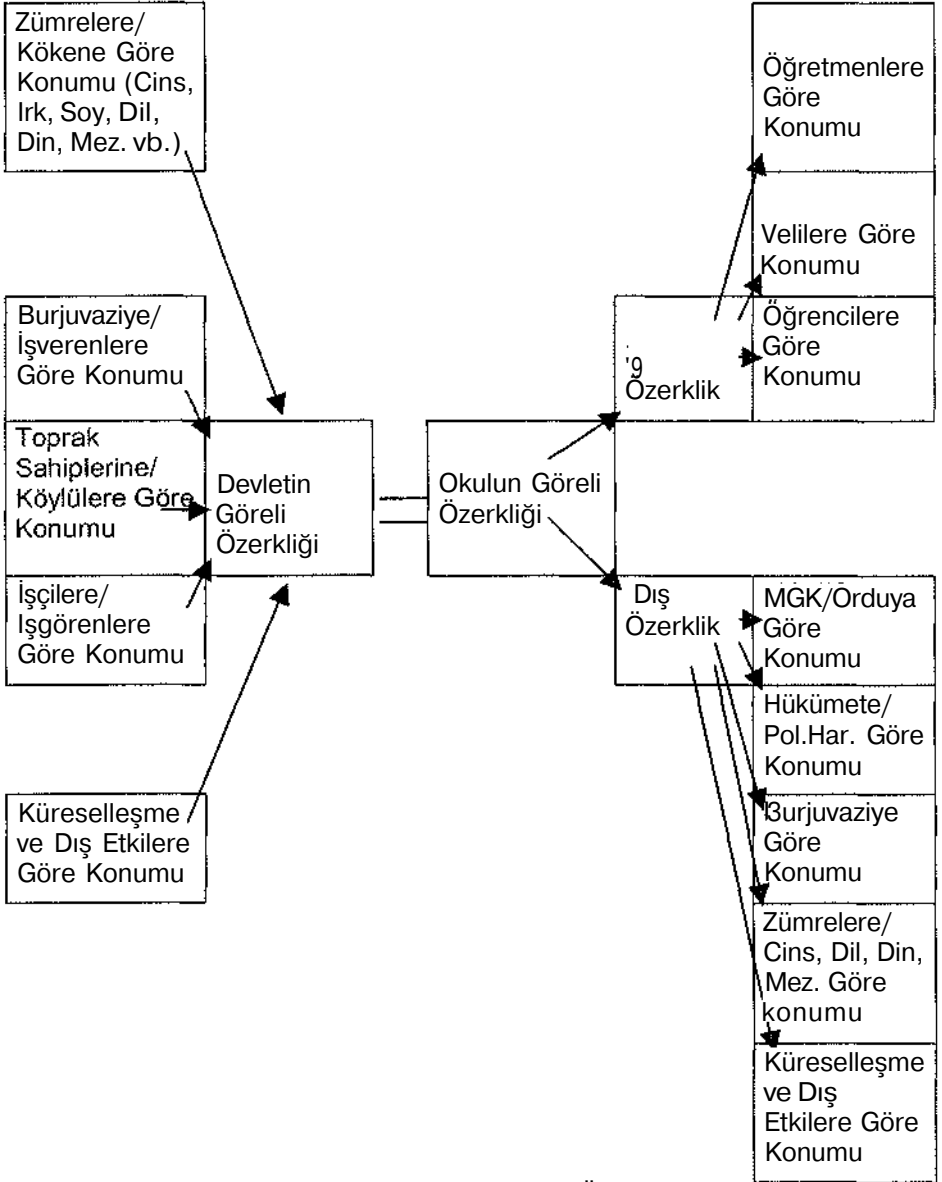
Aksi takdirde başlangıç noktasından daha da geriye düşen bir dünya ile daha ağır bir şekilde yüzleşmek zorunda kalacağız: Bu yüzleşeceğimiz şey de; sürdürmeye kalkarken daha da gerilere düşen, ortodoksi ve totaliteryenizmin, tek ve tekilciliğin, öz ve köktencilikğin soğuk-metal-teknik dünyası olacaktır. Bu dünyada öğretmene, öğrenciye, veliye..., kısaca insana ve doğaya (duyum ve duyguya) ait çok az bir alan kalmaktadır.

8.2.3. Yapılaşdırma (Sıkıştırma) ve Dönüşüm Paradoksu

Devletin okullara bakışı ile okulun kendisini oluşturan iç ve dış taraflara göre konumunun ne olduğu, onun dönüşüm olanakları ve büyüklüğünün de bir göstergesi niteliğinde sayılmalıdır. Yapısal belirlenimler arttıkça, dönüşüm potansiyeli ve istenci kırılmaktadır. Ancak bu bir süreç halinde, çoğu kez birbirlerini tetikleyerek ve tanımlanmış olanın dışına taşarak dinamik bir tarzda işlemektedir.

Türkiye'de Devletin görelî özerkliğinin "globalizm/dış ilişkiler" sayılmazsa, kendim oluşturan gerek burjuva, gerek köylü, gerekse işçi kesimlerine karşı oldukça özerk olduğu söylenebilir. Bunda her üç kesimin de zümrelere, devlete/kamuya ve dışsal/küresel etkilere bağımlı olarak gelişmeleri; daha

doğrusu gelişemeyip cılız kalmaları etkili olmaktadır. Böylece Batı için de tümüyle söylenemezse de önemli bir eşiği aştığı iddia edilen kişi ve bürokrasinin rasyonelliğinin sağlanabilmesi; bu a-rasyonel bağlanımları içinde bir türlü sağlanamamaktadır.



Şema: Devletin ve Okulun Yapısal Bağları ve Görelî Özerkliği

Çıkarımlar ve Yüzleşmeler

Bu durum aslında Türkiye'nin makro tanımlanmasına da uygundur. Burjuvazisi, ticareti, sanayisi gelişmemiş bir ülkenin merkez ülkesi olması olanaklı değildir. Bu anlamda Türkiye, bir "merkez" ülkesi olmaktan çok, "bağımlı" bir "çevre", daha uygun bir nitelemeyle "**yarı-çevre**" ülkesi konumundadır.

Taraf ve sivil kesimlerinin gelişmediği bir ülkede, özellikle de güçlü gelenekleri ve askeri bir geçmişi de bulunuyorsa, ordu ve devlet, erkek ve sünni bir esas çok daha önemli bir konuma yükselmektedir.

Bu genel görünüm okullara da yansımaktadır. Çok mutlaklaştırmamak kaydıyla bir toplumun "devleti ne ise, okulu da odur" denebilir. Okulun; kendisini oluşturan **iç unsurlara karşı nerdeyse "mutlak özerk"**, **dış öğelere karşı ise nerdeyse "mutlak bağımlı"** olduğu söylenebilir.

Yapısal sorunlardan biri, okulun bu görelî özerklik derecesinden kaynaklanmaktadır. **Eğer bir varlığın görelî özerkliği ne kadar düşükse, içsel motivasyonu da o kadar düşmektedir.** Bunun anlamı, okul ne kadar bağımlı ise, yani ne kadar özerklikten yoksun ise, okulu oluşturan tarafların inisiyatif alması olanağı ve isteği de o derece azalmaktadır.

1. Soru	Her şey zaten belirlenmiş mi? ↓ Hayır → Evet →	Birşeyler yapmaya gerek yok.
2. Soru	Yapabileceğim bir şeyler var mı? ↓ Evet → Hayır →	Birşeyler yapmaya gerek yok.
3. Soru	Yaptıklarımın bir etkisi oluyor mu? ↓ Evet → Hayır →	Birşeyler yapmaya gerek yok.
4. Soru	Olumlu bir sonuca ulaşabiliyor muyum? ↓ Evet → ↓ Birşeyler yap.	Birşeyler yapmaya gerek yok.

Şema: Motivasyonu belirlemeye yönelik sorular (Heckhausen & Rheinberg, 1980:19, al. Gläser-Zikuda, 2001: 45).

Okulun dönüştürülebilmesi için **içsel bileşenlerine karşı açık** (öğretmen, öğrenci ve velisine karşı açık), **dışsal etkilere karşı** (hükümet, ordu, iş çevreleri, siyasal çevreler, mezhep grupları vb.) **ise belirli derecede özerk** kalması gerekmektedir. Bir başka deyişle eğer öğretmen, öğrenci ve ailelerin tanımlanmış görev ve beklentiler dışında süreçte karar verici bir rolleri olmayacaksa, zaten böyle bir istenç ve güçten uzaklaşmış olmaktadırlar.

Eğer daha baştan dışsal etkiler altında okul belirlenmiş ve bize anlamlı bir şeyler yapmak için yeterli bir alan (özerklik) tanımamışsa, gerçekten bu durumda motivasyon düşmekte, bir etkisi olmayacaksa yapılacak her şey boş ve anlamsız hale dönüşmektedir.

Yapısal katılık ve anomi; giderek bireysel çaresizliğe, bir "değersizlik" duygusuna dönüşmektedir. Hayata boş vermek, eleştirel bohemlik için bir şey söylenemez ama vazgeçici boş verme; bir tür **ötenazi**, bir tür "yaşarken ölme" (bitkisel hayata girme), bir intihar konumundadır.

Bu ve buna benzer yaygın kanaatler, okullarımızın ve bir bütün olarak sistemin dönüştürülme olanağını daha baştan tökezletmektedir. Freudvari söylemle, bir tür ölüm içgüdüğü küresel şizofreniye eşlik etmektedir.

8.2.4. Yüzleşme: Bu Araştırma Ne İşe Yarayacak?

Önsözde belirttiğimiz bir nokta ki, gerek öğretmen, gerek öğrencilerin en yoğun sorusu "**Bu araştırma ne işe yarayacak?**" şeklindeydi.

Evet, araştırmanın sonunda da, aynı soruyu bir kez daha tekrarlamak ve yanıtlamak sorumluluğundayız. Bu araştırma ne işe yarayacak? Bunun yanıtım, sadece bir tek konuyla ilintili olarak bile, yukarıdaki şemayı tekrarlayarak gösterebiliriz:

Aşağıdaki şemayı bu araştırma boyunca anlatılmaya ve açıklanmaya çalışılan yüzlerce konuda daha oluşturabiliriz. Gerçekten yapabileceğimiz bir şeyler varsa, bunların anlamlı sonuçları olacaksa, neden bir şeyler yapmayalım?

Birşeyler Yapmalı mı?

1. Soru	OKUL*, zaten belirlenmiş mi? Zaten iyi mi? Hoş mu? ↓ Hayır	→ Evet	→ Birşeyler yapmaya gerek yok.
2. Soru	OKUL* için yapabileceğim birşeyler var mı? ↓ Evet	→ Hayır	→ Birşeyler yapmaya gerek yok.
3. Soru	OKUL* için yaptıklarımın bir etkisi oluyor mu? ↓ Evet	→ Hayır	→ Birşeyler yapmaya gerek yok.
4. Soru	YAPTIKLARIMLA olumlu bir sonuca ulaşabiliyor muyum? ↓ Evet ↓ Birşeyler yapmaya devam edeceğim.	→ Hayır	→ Birşeyler yapmaya gerek yok.

*OKUL yerine EĞİTİM-ÖĞRETİM, ÖĞRENCİ, DERS, BİLGİ, DOĞA, DÜNYA, ÖZGÜRLÜK, ADALET, SİGARA, UYUŞTURUCU, DAYAK, AYRIMCILIK vb. yazabilirsiniz.

Bu araştırma boyunca gösterilmeye çalışıldığı üzere okulun organizasyonu (pratiği) öğretmenler, öğrenciler, veliler, sınıflar, eşyalar, kavramlar arasındaki ilişkileri tanımlamaktadır. Bu organizasyon içinde varlığın bir başkası ile tüketilemeyecek belirli bir varolma/belirli bir özerkliği de bulunmaktadır. Bu **kısmi özerklikler ve kısmi sorumluluklar** tam da insanı insan, tarihi tarih yapan ve olayların döngüsüne kendi dinamiğini koyan yeterince büyük alanlar sunmaktadır. Sorunlar da çözümler de, bizden önce olduğu kadar aynı zamanda bize ait. Hatta bizden sonrakiler için öncelikle bizim sorumlu olduğumuz şeyler olarak anılacak. Ne kadar dert yanarsak yanalım en azından tarihin yapıcı/kurucu bir parçası olarak bizler salt tarihi bir ürüne **(kadere) teslim olamayız**. "Değiştirme" istencimizi çocuklarımızın lehine kullanarak hem kendimize hem de tarihe "iyilikde" bulunmalıyız. Tarihin ve toplumun bir nesnesi olduğumuz kadar bir öznesi de olarak sorumluluklarımızı üstlenmeli; bir şeyler yapmalıyız.

Kaldı ki insan hem bir araç hem de bir amaçtır (hem özne hem de nesnedir). Doğa ve doğadaki her bir şey de bu araç-amaç, amaç-arac olma özelliğini

aynı anda taşımaktadır. Bir diğer deyişle öğrencilerimiz hem şekillendirmemiz gereken bir araç, hem de ulaşmamız gereken bir amaçlırlar. Ütopyamız ise herşeyin salt "amaç" olmasıdır.

Her davranışın genel bir kurala yaraması gerektiğini öne süren ahlaksal hüküm tarihi atladığı (Horkheimer ve Adorno, 1996: 153) kadar, kendindevarlık olan doğayı ve insanı; dolayısıyla öğrenci ve öğretmeni de atlamaktadır. Genel bir kural sorunlu olduğu gibi, Camus'ye göre, hayatın kendine özgü içkin/doğuştan ve öncel bir değeri de yoktur; insan bunları yeniden kurmalıdır. Zaten kendisi de bir toplumsal kurulum olan okulun da değer ve anlamı kendiliğinden içkin değil, toplumsal pratiğe; sosyo-ekonomik yapılanmaya ama aynı zamanda biz öğretmen, veli ve öğrencilere; bireysel ve kollektif etkinliklerimize bağlı değil mi? Ezilen kadar ezen de biz değil miyiz?

"Efendi köle" diyalektiğini aşmanın yolu önce efendi olmaktan vazgeçmekten geçiyor. Efendi olunacaksa zaten köle olmaya razı oluyoruz demektir. Öğretmen ve idareciler olarak bir kez daha kendimizi karşımıza alıp, efendi ya da köle değil, öncelikle tam ve eşit bir kişi olarak kendimizle yüzleşmemiz gerekiyor.

Sokratesvari bir söylemle "sorgulanmamış yaşam yaşanmaya değmez". Sorgulayabilmek için de yaşamak gerekir. Kendinizi karşınıza alabildiğinizde, aydınlanmanın birinci ayağına varmış yani birincil olumsuzlamayı aşmış olacağız. Kendimizden başlayıp eleştirebildiğimizde yaşamaya başlamış olacağız.

Bu araştırma ne işe yarayacak (?) sorusu, sorunlara karşı ne yapabiliriz (?) sorusunu kendinde barındırmaktadır. 'Bu araştırma kendi kendimizle yüzleşmemiz için bir fırsat sunuyor; yapılacak ve yapabileceğimiz çok şey olduğunu gösteriyor.

Ancak yine de tespit veya açığa çıkarma (deşifre etme ki eğitim-öğretimin temel önceliklerinden biridir) refleksiyonun sadece birinci aşamasını oluşturuyor. **Aydınlanmak ve aydınlatmak sadecedeşifre etmekle, tanıyıp öğrenmekle sınırlı olmayıp; aynı zamanda kendini ve dünyayı değiştirebilmekten geçmektedir.** Değiştirmek; bir yandan hayattan dersler çıkarmak, diğer yandan da çıkarılan derslerin (düşüncenin) hayata geçirilmesidir; düşünceyle yaşamın, kuramla pratiğin tekrar telrar buluşturulmasıdır.

Ainesi iştir kişinin lafa bakılmaz. İş ise değiştirmektir. Değiştirmek (iş yapmak); hem nesnelleşme, hem de nesnelleşirken özneleşme süreci olup öncelikle yüzleşmekten geçmekte; bunun için hem kendi beynimiz ve elimizle, hem de dışsal materyalle yüz yüze gelmemiz gerekmektedir.

Yüzleşmek ki karşı karşıya gelmek olduğu kadar kaşırışma geçebilmek, olan bitenle aramızda mesafe koyabilmekten geçmektedir. Bir diğler deyişle yüzleşmek özerklik ve özgürlük sorunsalı olduğu kadar, aynı zamanda göze alabilme (irade) sorunsalıdır.

Bu araştırma; küçük bir yüzleşme aracı, yüzleşirken göze alma, göze alırken bir değıştirme aracı olursa, bazı şeylere vesile olmuş olacaktır. Araçlaştırılmış bir aracı olmaktan, sıkıştırılmış bir sıkıştırma aracı olmaktan; en azından aracılık ve sıkışıklıktan özerk-yaratıcı okula \ doğru mesafe katedilmesinde bir katkıda bulunursa, amacına ulaşmış olacaktır. En somut olarak ğretmen-öğrenci hiyerarşisi şeklinde yansımasını bulan çeşitli türdeki egemenlik biçiminden; otorite ve egemenlik arayışının somut bir sonucu olarak hâlâ yaygın olarak süren baskı, aşğılama ve dayakçılıktan eleştirel-özgür okula doğru geçilmesinde bir yarar sağlarsa, amacına ulaşmış olacaktır.

Hiyerarşik düzendeki müdür, öğretmen, veli, anne, baba, öğrenci vb. olmadan önce; büyük veya küçük olmadan önce; baş veya düz öğretmen olmadan önce eşdeğler birer kişi olduğumuzu, eğitimin kalitesinin torna tesviyeden değıl bağımsız kişiler yetiştirmekten geçtiğini hatırlamamıza bir katkısı olursa, bu araştırma amacına ulaşmış olacaktır.

Paradoksal bir şekilde ancak geleceğı yaratabilsek bir zamanlar gelecek olan geçmişimizin de bir anlamı olacak. Paradoksal bir şekilde tarihin garantisi değışimden geçiyor. Paradoksal bir şekilde ilermeme ve yenilik mevcuttan yola çıksa da onu aşmakla başlıyor. Öğretmenler, bir tür kara talih gibi, ileriye doğru koşan zamanı tutmaya uğraşmayalım. Aksine zamanın karakteri olan değışimi biz başlatıp tarihi ve geleceğı çocuklarımızla birlikte oluşturalım. Öğretmenler rahat bırakalım da çocuklar büyüyebilsin.