



EĞİTİMDE ÇOĞULCULUK KAVRAMI

Muhsin Yılmaz*

GİRİŞ

Fizikten sosyolojiye, felsefeden eğitime birçok alanda bir değişimden, bir dönüşümden farklı paradigmalardan söz etmek günümüzde neredeyse moda oldu. Sanki birileri bir yerden bir düğmeye bastı da insanların içinde yaşadığı sosyal gerçeklik birden değişmeye başladı. Mesleki tutumlardan yaşam biçimlerine, düşünce kalıplarından değer yargılarına, değişimden etkilenmeyen kavram kalmadı sanki. Bilimlerdeki gelişmeler, teknolojik yenilikler ve bunların doğal sonucu olduğu sıkça söylenen "bilgi patlaması" olgusu duygu, düşünce, değer gibi kavramların yeniden tanımlanması gereğini ortaya çıkardı.

Bilimdeki "paradigma değişimleri", felsefedeki "ne söylesen gider" (anything goes) söylemi ve sosyal yaşamdaki "kültürel çoğulluk/çoğulculuk" tartışmaları, değişenin ya da değişmekte olanın değişik kültür alanlarındaki ifade biçimleri olduğu biçiminde bir belirleme yapılabilir sanıyorum. Ve bu belirlemeden hareketle, yaşamımızda değişik ortamlarda değişik biçimlerde karşımıza çıkan "değişim" sözcüğünün ve/veya olgusunun temel nedenleri araştırılabilir.

Doğaldır ki, nereden ve nasıl başladığı açık biçimde tanımlanamadığı gibi nereye varacağı da kestirilemeyen bu değişim rüzgarından eğitimin de bir kurum, bir kavram olarak etkilenmemesi beklene- mezdi. Eğitimin amaçlarından tutun da eğitim kurumunun yapılanması ve toplum yaşamındaki işlevlerine kadar birçok boyutunun yeniden tanımlanması neredeyse bir zorunluluk haline geldi sanki. Bir eğitim kurumu salt çağdaş toplumsal yaşamın gerektirdiği becerileri kazandırmayı mı amaç edinmeli yoksa toplumun sürekliliğini sağlayan temel öğretileri kazandırma işlevini mi sürdürmeli? Eğer bu işlevini (de sürdüreceksen hangi öğretilerin programlara konacağı nasıl belirlenecektir? ya da bunlardan hangisi ne kadar eğitim programlarında yer almalı? Eğitim programlarında toplumdaki çeşitli grupların

taleplerine de yer verilmeli mi? Eğitim kurumlarının yapılanmasında öğretmen, öğrenci, aile öğelerinin yeri ne olmalı? Bu ve benzeri sorular toplumsal yaşamın hemen hemen her alanında etkisini hissettiğimiz "değişim olgusu"nun eğitim alanında ortaya koyduğu sorular. Ancak bu soruların yanıtlarını aramaya geçmeden önce, eğitim alanını da bir biçimde etkileyen, etkilemekte olan değişim olgusunun felsefe alanındaki görünümüne, bir bakıma felsefedeki kaynağına eğilmek yararlı olacaktır. Zira uygulamaları açısından günlük yaşam pratiğine daha yakın olan eğitim alanındaki değişim olgusunu ancak, eğitime, göre günlük yaşam pratiği ile daha az iç içe olan ve bir anlamda tüm bilim önerme ve kuramlarının meşrulaştırımı ile uğraşan felsefe alanında meşru kılabiliriz.

FELSEFE ALANINDA ÇOĞULCULUK

Feyerabend açıklık, hastalık ve evsizlik gibi çağımızın özellikleri olan sorunları, Batı Uygarlığı'nın daimi ilerleyişinin dindirdiği sorunlar değil, bizzat neden olduğu sorunlar olarak belirledikten sonra ardından şu eklemeyi yapmaktadır: "kültürün standartlaşması... hayatı giderek daha fazla eşbiçimli bir hale getiriyor." Zira çağımıza özgü sorunların ve hayatın giderek daha fazla eşbiçimli hale gelmesi gibi olguların temelinde Feyerabend'e göre, bilim adamlarının, tamamının olmasa bile çoğunun, araştırma yöntemlerinin evrensel bir geçerliliği bulunduğu, araştırma sonuçlarının "nesnel olarak" doğru olduğu ve bu yüzden her ikisinin de evrensel olarak kullanılması gerektiği şeklindeki inançları yatmaktadır (Feyerabend, 1991, s.10). Şimdi burada altı çizilmesi gereken iki nokta, araştırma yöntemlerinin evrensel geçerliliği'ne ve dolayısıyla araştırma bulgularının "nesnel doğruluğu"na ilişkin inançlardır. Dahası, yalnızca bilim adamlarının değil, sıradan insanların da bilime, bilimsel araştırmaya ve sonuçlarına olan güvenlerinin temelinde bu iki inancın yattığı da bilinen bir gerçektir. Bu iki niteliği dolayısıyla bir bilim, bir bilginin güvenilirliğinde başvurulacak son otorite durumundadır. Bir başka deyişle ne zaman ki bir bilgi güvenilirdir, o bilgi evrensel ve nesnel doğ-

* A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi ESTT Anabil. Dalı Araştırma Görevlisi

rudur ya da ne zamanki bilgi evrensel ve nesnel olarak doğrudur, o bilgi güvenilir bilgidir. Okul sıralarında ama satır aralarında öğrendiğimiz bir ilke bir kuraldır bu özdeşlik. Nitekim 20. yüzyıl başlarında biyoloji biliminin kendi sorunlarından ortaya çıkmış fakat daha sonra biyoloji ile sınırlı kalmayıp sosyoloji, psikoloji ve felsefe gibi alanlarda da kendini kabul ettirmiş olan sistemci yaklaşımın epistemoloji görüşünde de bu özdeşlik vurgulanmaktadır: "Günümüzdeki egemen bilgi anlayışı bilim ile özdeş bir bilgi anlayışıdır. Bu bilgi kuramının kesin olarak tanımlanabilir oluşu, bunun kuşatıcı ve güvenilir bir bilgi birikimi oluşturmadaki başarısı ile ilgili değildir. Kabaca formüle edildiğinde, bu bilgi kuramı tüm zamanların en başarılı bilgi kuramıdır" (Wilson, 1973, s. 772). Ancak bu "tüm zamanların en başarılı bilgi kuramı" yine Wilson'a göre, insan ilişkileri, kaynak kullanımı ve dağıtımı, nüfus, ekoloji vb. alanlarda karşılaştığımız krizlere kaynaklık eden bir dünya görüşüdür de (Wilson, 1973, s. 771) -tıpkı yukarıda Feyerabend'in da vurguladığı gibi.

Şimdi burada bunları söylerken, bilimin kendi yöntemleriyle bu zamana kadar elde ettiği başarıları görmemezlikten gelmek gibi bir tutumun sezdirilmesi kesinlikle söz konusu olamaz. Kuşkusuz bilimin yöntemleriyle elde edilen bilgilerle "doğaya egemen olma" yolunda ilerlenmedi değil. Nitekim, biyolojide sistemci yaklaşımı ilk kez ortaya atan ve daha sonra da bu yaklaşımı Genel Sistemler Kuramı biçiminde kuramlaştıran Ludwig von Bertalanffy de mekanistik dünya görüşü olarak da bilinen ve son dönemlerde çeşitli çevrelerde çeşitli biçimlerde eleştiriye tabi tutulan bilimsel bilgi kuramının (ya da "paradigmasının") bu hakkını, fiziğin ve dolayısıyla teknolojinin olağanüstü başarılarının temelinde bu paradigmanın bulunduğunu söylemekle teslim etmektedir (Bertalanffy, 1972, s. 23). Burada vurgulanmak istenen yalnız araştırma yöntemlerinin evrensel, dolayısıyla da araştırma sonuçlarının "nesnel" doğruluğuna mutlak inançların beslendiği bilimsel bilgi kuramının kaderinin "onca başarının başarısızlığı" (Wilson, 1973, s. 785) beklentisini yaratabildiğidir.

Öte yandan özellikle Thomas Kuhn'un **Bilimsel Devrimlerin Yapısı** kitabının yayımlanmasından sonra bilim tarihi yeniden yorumlanmaya başlandı. Yeni yoruma göre bilim tek tek keşif ve icatların birikmesi biçiminde bir gelişim çizgisi göstermek yerine eski bir paradigmanın yerini, onunla bağdaşmayan bir yenisinin tamamıyla ya da kısmen alması biçiminde formüle edilen devrimci bir gelişim çizgisi izliyordu (Kuhn, 1982, ss. 40; 105). Dahası bilimin paradigmalar yoluyla ortaya koyduğu gelişim, onun kendine özgü evrensel araştırma yöntemlerine değil,

daha çok ilgili topluluk temelinde dayalı gelişmelerdir. Bunları çözümlenmek için ise herşeyden önce bilimlerin topluluk yapısının zaman içinde geçirdiği değişiklikleri çözmek gerekiyordu. Zira paradigma herşeyden önce bir konuyu değil bir topluluğu yönlendirmektedir. (Kuhn, 1982, s. 165). Bu anlamda, bilimsel bilginin de tıpkı dil gibi, özünde ya bir topluluğun ortak malı yahut da bir hiç olduğunu, bunu anlamak için ise, bu bilgiyi yaratan ve kullanan çevrelerin kendilerine has özelliklerini öğrenmek zorundayızdır (Kuhn, 1982, s. 185).

Şimdi buraya kadar olan tartışmadan da görüleceği gibi, bilim tarihinde ya da bilim düşüncesinde kuramların (ya da paradigmaların) birbirinden ayrıştığı ya da bilim yapan toplulukların üstünde yer alan mutlak (evrensel) kavramdan (bu kavram bir yöntem olabilir, bir yeti olabilir) kurtulup bizatihi bilim etkinliklerinin kendi dinamiklerine (bilim adamlarının kişisel inançları, davranış özellikleri ya da bilim adamlarının oluşturduğu toplulukların grup özellikleri gibi) indirgenliğini söyleyebiliriz. Zira Kuhn'un "paradigma" terimine yüklediği anlamlardan biri de, bilim adamlarından oluşan belli bir topluluğun üyeleri tarafından paylaşılan inançların değerlerin, tekniklerin bütününe ifade etmektedir (Kuhn, 1982, s. 162). Bir başka anlatımla, bir paradigma içinde yapılan bilimsel çalışmalarda en azından akıl yetisi kadar değer ve inançların da rolü olduğu kabul edilmiş oluyordu. Dolayısıyla bu da paradigmaların birer rasyonel sistem olduğu kadar birer inanç ve değerler sistemi olduğu da demektir.

Böylece bu yeni bilim anlayışında akıl yetisinin bilim etkinliği içindeki yeri de sınıflandırılmış oluyordu. Akıl yetisi inanç ve değerlerden arınık biçimde işlev görmediği gibi inanç ve değerlerin üzerindeki mutlak otorite konumunu da yitirmiş oluyordu. Deyim yerindeyse, akıl artık gerçek yerini buluyordu. Feyerabend ise bu durumu şöyle ifade etmektedir: "Us artık bütün gelenekleri yönlendiren bir aktör değildir; herhangi bir başka gelenek, başrol üzerinde ne kadar hak iddia ediyorsa, ancak o kadar hak iddia edebilen kendi başına bir gelenektir. Bir gelenek olarak ne iyidir, ne de kötü, sadece vardır. Aynı şey bütün gelenekler için de geçerlidir bunlar ne iyidirler ne de kötü, sadece vardır. Ancak bir başka geleneğin bakış açısından iyi yada kötü (ussal/usdışı; mümin/kafir; ileri/ilkel; insancıl/soysuz vb.) olurlar" (Feyerabend, 1991, s. 17).

Bilim artık başka dil oyunlarını (başka kültür alanlarını) meşrulaştırmaya muktedir olmadığından yalnızca kendi dil oyununu oynamakla yetinmektedir (Lyotard, 1990, s. 53) Böylece aklın kendi gerçek yerine çekilmesiyle birlikte bilim de ait olduğu yere

dönmüş gibidir sanki. Ne araştırma yöntemlerinin evrenselliği ne de ürettiği bilgilerin nesnel doğruluğu kalmıştır bilimin. Hepsi hepsi bir mesleğe (profession) dönüşmüştür bilim. Bu aynı zamanda şu anlama da gelmektedir ki "bilgi kendinde bir amaç olmaktan çıkmakta, 'kullanım-değerini' yitirmektedir" (Lyotard, 1990, s. 11). Ya da şöyle söylenebilir: Bilgi, doğanın adım adım keşfedilip giderek kontrol ve de egmenlik altına alınması sürecinde, bu amaç için üretilen bir şey değil, daha basit, daha mütavazi amaçlar için üretilen bir araç (instrument) durumuna gelmiştir. Sanki bollaşmıştır da değeri düşmüştür.

Peki böyle bir durumda "doğru bilgi"nin, "gerçeğin" ne olduğuna kim ve nasıl karar verecektir? Lyotard'ın bu soruya verdiği yanıt şöyledir: "Herhangi bir şeyi kanıtlayabilirim, çünkü gerçek benim söylediğim biçimde gerçekliktir. Ancak: Kanıtı ürettirdiğim sürece, gerçekliğin benim söylediğim biçimde olduğunu düşünmek mümkün olabilir" (Lyotard, 1990, s. 34). "Gerçek" ya da "gerçeklik" bireyselleşmiştir sanki. Bireysel becerilere indirgenmiştir "doğru"nun kanıtlanması. Peki o zaman "doğru"nun tanımı nedir, ne olmalıdır? Anlaşılıyor ki "doğru", bireysel düzlemde kanıtlanabilmektedir.

Buraya kadar olan tartışmadan da görülebileceği gibi, bir yandan bilim alanındaki paradigmlar değişirken bir yandan da "bilgi", "doğru", "gerçek" gibi kavramların tanımları farklılaşmaktadır, farklılaşmıştır. O kadarki, doğanın farklı ve birbirleriyle uyumlu olmayan yaklaşımlar tarafından açığa çıkarılabilen, farklı ve uyumlu olmayan yanları olduğu düşüncesini dahi içinde barındıran kuantum teorisini insan zihninin en görkemli başarılarından biri olarak nitelendiren Feyerabend, kuantum teorisinin bu başarısını, kültürel çoğulculuğu desteklemesine ve "bilimsel ussallık" ya da "bilimsel yöntem gibi "canavarlarla" bir bağının olmayışına bağlar (Feyerabend, 1991, s.13). Artık bir bilim kuramının bizzat kendisi, kendisinden farklı ve kendisiyle uyumlu olmayan yaklaşımlarla birlikte ancak doğanın keşfedilebileceğini itiraf etmektedir. Yani dünyayı anlamak için ne yalnızca bir paradigma yeterlidir ne de bu, yalnızca bir paradigmayla başarılacak bir iştir. Dahası ya bir tek paradigma dünyayı yalnızca kendi paradigmasından anlar ve bununla yetinir ya da birden çok paradigma ile dünya, hiç değilse daha kuşatıcı biçimde anlaşılabilir. Böyle diyebiliriz ki, dünyaya bakış biçimlerinin, yani paradigmların birden çok olması, olabilmesi ve bunun uzantısı olarak da paradigmların kimi temel kavramlara ilişkin tanımlarının çoğalması sonucu bilimin (ya da bilimlerin mi demeli?) araştırma konusu olan gerçekliğe ilişkin tanımlamalar artmakta ve çeşitlenmektedir.

EĞİTİMDE ÇOĞULCULUK TARTIŞMASI

Bilim ve bilgi anlayışlarındaki "değişimler" kısaca böylece betimledikten sonra eğitim alanındaki, daha doğrusu eğitim düşüncesindeki değişimleri tartışmaya geçebiliriz. Bu çalışmanın başında da belirttiğimiz gibi, temelde bilim ve bilgi anlayışlarındaki değişimlerden eğitim düşüncesinin ve dolayısıyla eğitim uygulamalarının etkilenmemesi düşünülemezdi. Ve bu etkilenmenin eğitim politikalarının belirlenmesinden eğitim etkinliklerinin gerçekleştirildiği ders ortamlarına kadar hemen hemen tüm süreci kapsayan bir etkilenme olabileceğini belirtmiştik. Nitekim Lyotard da benzer kaygıları şu sorular dizisiyle dile getirmektedir: "Öğrenmeyi kim aktarmaktadır? Ne aktarılmaktadır, kime aktarılmaktadır? Hangi araçla? Hangi biçimde? Hangi etkiyle?" (Lyotard, 1990, s. 62).

Kuşkusuz eğitim alanında ve özellikle de ülkemizde, artan nüfusa paralel eğitim olanaklarının artırılması ve bu olanakların eşit biçimde dağıtılması sorunları uzun yıllardır ve giderek artan biçimde yaşanan daha temel ve daha öncelikli fiziksel sorunlardır. Ancak her ne kadar değişen (ya da değişmekte olan) eğitim anlayışlarının bu fiziksel sorunlara dolaylı etkileri olsa da burada yalnızca eğitim anlayışlarındaki değişimlerin tartışmasıyla yetineceğiz.

Yayımladığı **Şok** kitabıyla Türkiye'de de yankılar uyandıran futurist Alvin Toffler günümüz sanayi toplumunda eğitimin işlevini şöyle belirlemektedir: "Bilginin kısa süre içinde çağ dışı kalması, öte yandan yaşam süresinin uzaması, gençlikte öğrenilen becerilerin yaşlılıkta aynı kalmayacağını açık seçik olarak ortaya koymaktadır. Bu nedenle üstün sanayiye özgü eğitim, uzun yaşam süresini ve bilginin geçiciliğini gözönüne alarak işlevini yerine getirmek durumundadır" (Toffler, 1974, s. 340). Burada, daha önce de vurgulandığı gibi, bilginin kendi içinde, kendi başına bir amaç olmaktan çıkıp kısa sürede eskitilebilen bir araç olarak görülmesi söz konusudur. Dolayısıyla eğitimin temel öğelerinden biri olan bilginin, eğitilene bu bilgiyi, uzun birikimler sonucunda elde edilmiş, evrensel geçerliliği olan ve mutlak doğru olarak sunmasının yerine yalnızca pratik sorunların çözümü ve belirli becerileri geliştirmek için sunması söz konusudur. Eğitimin amacı bireye, içinde yaşadığı fiziksel ve sosyal gerçekliğe ilişkin bilgilendirmeden çok içinde yaşadığı gerçekliğin gerektirdiği davranış ve becerileri kazandırmakla sınıflandırılmıştır. Ya da Lyotard'ın anlatımıyla "üniversiteler ve yüksek öğrenim kuruluşları beceriler yaratmaya çağrılmaktadır artık, fikirler değil" (Lyotard, 1990, s. 63). Sanatın sanat için mi yoksa toplum için mi yapıldığı/yapılması gerek-

tiği ikilemine benzeterek söylersek, bilgi artık bilgi için değil beceri için üretilmekte ve öğretilmektedir. Peki bu beceri ya da beceriler nelerdir? Toffler bu soruyu şöyle yanıtlamaktadır: "Eğitimin temel amacı, kişinin uyum yapma yeteneğini (sürekli değişime hızlı ve ekonomik olarak ayak uyduracak biçimde) artırma olacaktır" (Toffler, 1974, s. 336). Aynı yazar eğitimin bunu nasıl gerçekleştireceğini ise şöyle açıklamaktadır: "Yeni eğitim kişiye bilgiyi nasıl sağlayacağını, doğruluğunu nasıl değerlendirebileceğini, gerektiğinde bilginin kategorilerini nasıl değiştirebileceğini, somuttan soyuta ve soyuttan somuta nasıl gidip gelebileceğini, sorunlara yeni bir doğrultudan nasıl bakabileceğini, kısacası kendine nasıl öğretmenlik edebileceğini öğretmelidir" (Toffler, 1974, s. 346). Burada da yine, yukarıda bilimin gruplara, "doğru'nunsa bireylere indirgenişinde olduğu gibi eğitimin de daha bireyselleştirdiğini görüyoruz. Örneğin ülkemizde de televizyon aracılığıyla uygulanmakta olan açık lise ve açık üniversite (Anadolu Üniversitesi'nin Açık Öğretim Fakültesi) modelleri eğitimin bireyselleşmesine birer örnek olarak gösterilebilir. Bu şu anlama gelir ki, toplumların ve hatta toplumu oluşturan grupların, kendi eğitim ihtiyaçlarını kendilerinin belirlemesi gibi, bireyler de neyi ne kadar ve nasıl öğrenmeleri gerektiğini kendilerinin saptadığı ya da bunda ağırlıklı olarak kendilerinin söz hakkına sahip olduğu anlamına. Yine ülkemizden bir örnek vermek gerekirse, ortaöğretim sisteminde uygulanmakta olan ya da uygulanmaya çalışılan kredili ders geçme sistemi bir örnek olarak verilebilir. Burada ne Türkçemizde daimicilik olarak geçen perennializmin ortam ve koşullardan bağımsız ve evrensel olarak geçerli doğrular olduğu ve eğitimin de, dil, felsefe, edebiyat ve tarih alanlarında ortaya konmuş büyük yapıtlarla bu doğruların araştırılmasına katkıda bulunması gerektiği ilkeler (Gutek, 1988, s. 272) ne de, yine Türkçemizde esaslılık olarak bilinen essentializmin ilk ve ortaöğretimlerde temel okuma-yazma becerisi ile tarih, matematik, bilim, edebiyat, dil gibi eğitimi programlarının bulunması gerektiği ve disiplin ve otoriteye saygının öğretilmesi gerektiği ilkeleri geçerlidir (Gutek, 1988, s. 257). Bunların yerine geçerli olan ya da daha belirleyici olan ilkeler, ilerlemecilik olarak bildiğimiz progressivizmin, çocuğun kendi gelişim ve büyümesine olanak sağlanması, bunu için tüm öğrenimin çocuğun ilgi ve çıkarları doğrultusunda düzenlenmesi, öğretmenin öğretici olmaktan çok yönlendirici bir işlev yüklenmesi ve öğrencinin başarısının onun moral, sosyal ve fiziksel gelişimi açısından ölçülmesi gibi daha bireyle sınırlandırılmış ilkelerdir (Gutek, 1988, ss. 287-88).

Yine tartışmadan izlenebileceği gibi, tüm eğitim

süreci, öğrencinin toplumsal yaşamda üstleneceği en iyi biçimde hazırlanması için tasarılanmaya doğru gitmektedir. Bu da eğitim sürecinin bilgi merkezli süreçten öğrenci merkezli bir sürece doğru değiştiğini göstermektedir. Oysa öğrenci merkezli eğitim demek öğrencinin bireysel farklılıklarını, sosyo-ekonomik kökenlerini, kişisel tercih ve beklentilerini de dikkate alan programlar gerektirir. Yani skolaistik bir öğrenci tipine evrensel geçerliliği olan "doğru" bilgilerle donatmaktan çok, farklı sosyo-ekonomik tabanlardan gelen ve değişik ilgi ve becerilere sahip öğrencileri, toplumsal yaşamdaki rollerini kusursuz olarak yerine getirmeye hazırlamaktır eğitimin görevi ve de işlevi. Böylece eğitim programlarının da, bilim alanındaki gelişmeler sonucunda gerçekliğe ilişkin tanımlamaların artması ve çeşitlenmesine paralel olarak eğitim tanımlarının ve dolayısıyla programlarının da arttığına ve çeşitlendiğine tanık olmaktadır diyebiliriz.

Hatta Toffler bunu bir adım daha öteye götürüp şunu söylemektedir: "Nasıl genetik çeşitlilik canlıların türlerini sürdürmelerine olarak sağlıyorsa, eğitimsel çeşitlilik de toplumların yaşamlarını sürdürmelerine olanak sağlayacaktır" (Toffler, 1981, s.343). Zira ancak eğitimsel çeşitlilikte belirli bir toplum içindeki ya da toplumlar arasındaki kültürel çeşitliliğin, kültürel zenginliğin yaşatılabileceği -ve olabilirse eğer geliştirebileceği- kabul edilmesi çok zor olmayan bir olgu olsa gerekir. Gerek bilim alanındaki paradigmalara, gerek "doğru", "gerçek" gibi kavram tanımlamalarına, gerekse eğitimde çeşitliliği savunan görüşlere ve perspektiften bakıldığında düşünce platformundaki farklılaşmanın getirdiği çoğulluğun toplumsal tabandaki farklılaşmaların ve giderek ayrışmanın neredeyse zorunlu bir sonucu olduğu yargısına ulaşmak çok da zorlama bir yorum sayılmamalıdır.

Zorlama sayılmamalıdır, zira son dönemde eğitim literatüründe de "çok kültürlülük (multiculturalism), "çokkültürlü eğitim" (multicultural education) "global eğitim" (global education) gibi kavramlar tartışılma konusu yapılmaktadır. Doğal olarak tabiki eğitimin çeşitliliğini, kültürel farklılıkları ve giderek kültürel çoğulculuğu savunanlar olduğu gibi bu konuda daha temkinli olunması gerektiğini öne sürenlerin olması da beklenebilir bir olgudur. Dolayısıyla tartışmamızın bundan sonraki bölümünde eğitimde çok kültürlülük kavramı/olgusunu her iki görüşü de dikkate alarak sürdürmemiz gerekecektir.

Bir görüşe göre, 20. yüzyılın ilk yarısında eğitimciler bir potada eritme (melting pot) yaklaşımıyla öğrencilere bir ulusal kimlik kazandırmaya çalıştılar. Çünkü yazara göre, tüm Birleşik Devletler nüfusu-

nu tek bir Amerikan karakteri oluşturacak biçimde asimile etmek gibi bir amaç söz konusuydu. Bu bağlamda okulların amacı da, etnik olarak farklılık gösteren öğrencileri, mümkün olduğunca hızlı bir biçimde Amerikan kültürü içinde eritmek olmalıydı (Pyszkowski 1993, s. 151). Aynı, eğitimciler üzerinde de belirli bir etki yaratmış olan bu yaklaşım okulun işlevini, egemen (dominant) inanç ve değerleri öğretme yoluyla azınlık gruplarını kültürel yaşam içinde asimile etmek olarak belirlemektedir (Banks, 1992, s. 258). Evet burada sözü edilenler Amerikan kültürü, Amerikan nüfusu, Amerikan okulları, kısacası Amerika örneği. Ancak tartışmanın siyasi boyutuna girmeksizin, özellikle son yıllarda dünyanın çeşitli ülkelerindeki etnik farklılıklardan kaynaklanan talepleri ve bunların yarattığı sorunları göz önünde bulundurursak, eğitimin karşı karşıya bulunduğu sorunun yalnızca Amerika'nın sorunu olmadığını görebiliriz. Kaldı ki sorun yalnızca etnik farklılıklardan kaynaklanan taleplerle de sınırlı değildir. Bunun yanında toplumlardaki sosyo-ekonomik gelir grupları arasındaki farklılıklar da bu bağlamda ele alınması gereken sorun olarak ortaya çıkmaktadır. Zira, toplum içinde sosyo-ekonomik gelir grubu olarak alt tabakalarda yer alan kesim de toplumun önemli bir bölümünü oluşturmakta ve bunların eğitim ihtiyaçları da, eğitim politikaları oluşturulurken dikkate alınmak durumundadır. Ve bu tip ailelerin çocukları, eğitimde fırsat eşitliği açısından bakıldığında, toplum içinde istedikleri konuma gelebilmeleri açısından dezavantajlı durumdadırlar (Bank, 1992, s.262). Demekki, eğitim politikaları şekillendirilip, eğitim programları hazırlanırken toplum içinde şu ya da bu gerekçeyle dezavantajlı durumda bulunanları da korumak için bazı tedbirler alınmalıdır. Peki o zaman, toplum içinde yine şu ya da bu gerekçelerle daha avantajlı durumda bulunanların, herhangi bir biçimde sahip oldukları avantajlı konumlarından feragat etmeleri mi istenecek? Ya da bu iki kesimin de, birbirlerinin konumuna herhangi bir etki de bulunmaksızın, eğitim ihtiyaçları nasıl karşılanacaktır? Bu noktada Thomas, eğitimde çoğulculuğa, temel konuların öğretilmesinde güçlük yaratacağı gerekçesiyle taraftar gözükmektedir: Toplumdaki her kesimin ihtiyacını karşılama talepleri hiçbir kesimin ihtiyacını karşılayamama gibi bir duruma yol açmaktadır. Zira, mevcut fon kaynaklarıyla, bir yanda gerekli motivasyon düzeyine sahip olmayan ve özürülü çocuklarla diğer yanda üstün yetenekli çocuklar olmak üzere tüm ailelerin ya da kesimlerin farklı değer ve çıkarlarına hizmetin nasıl iyi götürülebileceği sorusu ortadadır. Bu aynı zamanda eğitimin temel okulun birincil görevi olan temel bilgilerin tüm öğrencilere kazandırılması görevini de

zayıflatacaktır. O nedenle öğrencilerin iyi vatandaş, becerili işçi ve disiplinli bireyler olmalarını sağlayacak becerileri kazandırmak okul için yeterli bir görevdir (Thomas, 1992, s. 267). Bu anlamda "çoğulculuğun sınırları vardır ve bu sınırlar okullar ve okul yöneticileri tarafından belirlenmek durumundadır" (Thomas, 1992, s. 266).

Thomas'ın yaklaşımında, yukarıda kısaca tanımlandığı biçimiyle tam bir essentialist tutum söz konusudur: Disiplin ve otoriteye saygı ve doğruluğu kabul edilmiş bilgilerin öğrencilere kazandırılması. Oysa biz yine biliyoruz ki, bilim düşüncesindeki gelişmeler sonucunda "bilgi", "doğru", "gerçek" gibi kavramların tanımları değiştiği gibi bu tür kavramlara atfedilen "nesnel" "evrensel" benzeri nitelikler de sorgulanmaktadır. Bu nedenle Thomas'ın itirazlarının, eğitime ayrılan kaynaklar konusunda haklılık payı taşıya bile çoğulculuğun hem düşünsel hem toplumsal tabanını gözardı etmesi dolayısıyla çok gerçekçi olmadığını söyleyebiliriz.

Öte yandan bir başka görüşe göre, toplumda daha avantajlı durumda bulunmalar anlamında çoğulculuğu da içeren farklı kesimlere belirli bir kültürel farklılık anlayışı kazandıracak olan çok kültürlü eğitim anlayışı, toplumda dezavantajlı bulunmaları anlamında azınlıkta olan öğrencilere yalnızca sosyal ve ekonomik becerileri kazandırmakla kalmayacak, sosyal konumları itibarıyla ilerlemelerini sağlayacak becerileri de kazandıracaktır (Banks, 1992, s. 258). Burada ise, örtük biçimde de olsa, kaynağını Locke'da bulan, insanın doğuşunda eşit olduğu, kendisine uygun ortamlar sağlandığında toplumda ilerleme olanağına sahip olduğu ya da olacağı temel ilkesine dayanan ve okulun bu ortamı sağlaması gerektiğini savunan Deweyci eğitim anlayışını görüyoruz. Nitekim Pyszkowski de bu paralelde, çokkültürlü eğitimi, tüm insanların önemli ve değerli olduğuna ve kültürel farklılıklara ilişkin anlayış geliştirmek ve buna cesaretlendirmek için fırsatlar sunan bir eğitim programı olarak tanımlamasıyla (Pyszkowski, 1993, s. 153). Bank'ın görüşlerini desteklemektedir.

Tüm bunların yanında özellikle son dönemde adından çokça söz edilen "global" kavramının eğitimdeki yansımaları da, evrensel ve mutlak değer ve yargılar empoze etmekten çok, farklı kültür ve farklı "paradigmaları" dikkate alan bir yaklaşım olarak ortaya çıkmaktadır. Bugün dünyanın karşı karşıya bulunduğu çevre sorunu, Kuzey-Güney ayrımı şeklinde ifade edilen zengin-yoksul toplumlar çelişkisi, nükleer savaş tehdidi gibi sorunlar -her ne kadar bu sorunların ortaya çıkışı ve gelişimi de tartışılması gereken bir nokta olsa bile- hemen hemen ayrımsız tüm dünya toplumlarının ve kültürlerinin muhatabı ol-

duğu ya da olmak zorunda kaldığı sorunlardır. Dolayısıyla, eğer bu sorunlarla uğraşılacak, bunların üstesinden gelmek için çalışılacaksa o zaman bu süreçte bu sorunlarla yüz yüze bulunan her toplumun, her kesimin yeri olması gerektiği sonucunu kabul etmek çok zor olmayacaktır. Bu anlamda, yukarıda sözü edilen global ölçekli sorunlara karşı bir tepki olarak geliştirilen ve bütüncül bir yaklaşımı ifade eden global eğitim kavramı, yalnızca işbirliğine dayanan ve deneysel öğrenme gibi sınırlı içindeki öğretim teknikleriyle sınırlı kalmayan, fakat aynı zamanda, okul yönetimi, karar alma süreçleri ve öğrenci-öğretmen ilişkileri gibi gizli program öğelerinde de radikal değişimleri gerektiren bir paradigma olarak tanımlanırken, bu sürece katılanların tümünün kendileri hakkındaki değerlendirilmelerine ve fırsat eşitliğine olanak tanımak için ırk ve cinsiyet ayrımı yapmaksızın çok kültürlülüğü öne çıkaran yaklaşım olarak betimlenmektedir (Vulliamy; Webb, 1993, s. 22). Yani nasıl ki global ölçekli sorunlar ırk, cinsiyet, kültür ayrımı yapmadan tüm toplumları, tüm kültürleri tehdit ediyorsa, bunların üstesinden gelmede de yine, herhangi bir ayrım yapmaksızın, tüm insanlar ilgilenmek durumundadır. Bu da zorunlu olarak, şu ya da bu nedenden kaynaklanan farklılıkların, yani çoğulculuğun öne çıkarıp değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır.

SONUÇ

Bu tartışmanın sonunda, ister değişim densin, ister dönüşüm olarak adlandırılsın, yaşamımızın hemen hemen her alanında şu ya da bu biçimde karşımıza çıkan bu çerçevedeki tartışmaların bir ucunun toplumdaki ya da toplumlardaki farklılaşmalara ve de farklılıkların belirginleşip telaffuz edilmeye başlanmasına dayanırken diğer ucunun da düşünce düzeyindeki farklılaşma ve de bu farklılıkların daha belirgin bir biçimde ortaya konup savunulmaya baş-

lanmasına dayandığı söylenebilir. Belki de bu iki süreç birbirini tamamlayan süreçler, ama şöyle ya da böyle, gerek toplumsal tabanda gerekse düşünce düzeyinde bir "çok seslilik" dönemine girdiğimiz ya da girilmekte olduğumuzu söyleyebiliriz. Dolayısıyla eğitim de eğer yaşamımızın bir parçası ise, o zaman eğitimin de bu süreçten etkilenmemesi düşünülemez. Beklenen, eğitimin de kendisini yeni süreçlere göre yeniden tanımlaması, yeniden yapılandırmasıdır. Zira "geleneklere eşitlik tanımak yalnızca doğru değil, aynı zamanda çok yararlıdır da" (Feyerabend, 1991, s. 18).

KAYNAKÇA

- Banks, A. James, "Multicultural Education", *Innovations in Education*, John Martin Rich, Allyn and Bacon, U.S.A., 1992.
- Bertalanffy, Ludwig von, *General Systems Theory*, George Braziller Inc, New York, 1968.
- Feyerabend, Paul, *Özgür Bir Toplumda Bilim*, çev.: Ahmet Kardam, Ayrıntı Yayınevi, İstanbul, 1991.
- Guttek, L. Gerald, *Philosophical and Ideological Perspectives In Education*, Allyn and Bacon, U.S.A., 1988.
- Kuhn, S. Thomas, *Bilimsel Devrimlerin Yapısı*, çev. Nilüfer Kuyuş, Alan Yayıncılık, İstanbul, 1982.
- Lyotard, Jean-François, *Postmodern Durum*, çev. Ahmet Çiğdem, Ara Yayıncılık, İstanbul, 1990.
- Pyszkovski, S. Irene, "Multiculturalism-Education for the Nineties An Overview", *Education*, Vol. 114, No: 1, 1993.
- Thomas, M. Donald, "The Limits of Pluralism" *Innovations In Education*, John Martin Rich, Allyn and Bacon, U.S.A., 1992.
- Toffler, Alvin, *Şok*, Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul, 1981.
- Vulliamy, Graham ve Rosemary Webb, "Progressive Education and the National Curriculum: findings from a global education research project, *Educational Review*, C: 45, No: 1, 1993.
- Wilson, Albert, "Sistemci Epistemoloji", çev. Muhsin Yılmaz, A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt: 25, Sayı: 2, 1992.