

Brameld, T. (2015). Eğitimsel ve Antropolojik Kuramın Buluşması, Çev. Oya Topdemir Koçyiğit, *Sosyoloji Dergisi*, 3. Dizi, 30. Sayı, 2015/1, 427-451.

Eğitimsel ve Antropolojik Kuramın Buluşması*

Theodore Brameld

Çev. Oya Topdemir Koçyiğit**

I

Hem eğitimciler hem de antropologlar, kendi alanlarının kuramsal temellerinin az çok bilincindeydi. Ancak muhtemelen bu temelleri alanlarına aktarmakla günümüzdeki kadar yoğun olarak hiç ilgilenmemişlerdi. Her iki alanda araştırma ve uygulamanın temel aldığı varsayımlara giderek artan bir ilgi görülmektedir. Yine her iki alanda da kuramsal açıdan yeni görüşlerde bir artış ve olgunlaşma olmasına karşılık muhtemelen fikri belirsizlik ve karmaşık terminoloji de tespit edilebilir.

Artan ilginin nedenleri, şüphesiz ki kültürelidir. Bir kültür kurumu olarak eğitime daimi ilgi göstermiş birkaç antropologdan biri olan Melville Herskovits (1948, pp. 314f.), örneğin Zuniler ile ondan daha karmaşık bir uygarlık kıyaslandığında (Zuni kültürünün göreceli olarak daha durağan olması nedeniyle), eğitimdeki işleyiş şekilleri arasındaki farklılığın kolaylıkla ayırt edilebileceğini ileri sürmüştür:

Kültürün (Zuni) homojen olması, öğretim hedeflerinde bir birlik sağlar. Bu birlik, kültürel amaçların ve gençleri telkin etme yöntemlerinin birliğini yansıtır. Ve bu sayede farklı öğretmenler tarafından verilen direktifler arasında bir çatışmaya yer bırakmaz. Direktiflerdeki çatışma muhtemelen, daha büyük ve daha az homojen olan toplumlarda (ki bu toplumlarda eğitim süreci, okuldaki eğitim kadar evdeki eğitimi de kapsar) yaşanan en ciddi zorlukların kaynağıdır. Derinleşmiş uyumsuzluklar ve ciddi çatışmalar, farklı kültürel ya da alt-kültürel çerçeveleri olan kişilerden alınan eğitimden kaynaklanabilir.

Herskovits gibi Morris Opler (1947) de bu farkı basite indirgemenin tehlikelerine işaret etmiştir. Ancak günümüzde, karmaşık uygarlıkların eğitim yöntemleri ve hedeflerinin gerçekten de genel olarak ayrıştığı açıkça görülüyor. Bu ayrışma, sadece uzmanlaşmış bir disiplin olarak eğitim kuramının rafine edilmesini ve kurama ilginin artmasını değil onun kendi sözcüleri arasında-

* Makalenin orijinali, "The Meeting of Educational and Anthropological Theory" başlığı altında, George Spindler'in *Education and Culture Anthropological Approaches* adlı kitabında (1963, Holt, Rinehart and Winston yayınevi, s.84-114) yayımlanmıştır.

** Arş. Gör., İstanbul Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Antropoloji Bölümü, otopdemir@gmail.com.

ki derinleşmiş çatışmaları da yansıtır. Antropoloji kuramcısı David Bidney'in (1935a) kültürel inanışlar ve pratiklerle ilgili olarak "metakültürel" varsayımlar olarak adlandırdığı varsayımlar üzerine çalışan okullar gibi benim de "metaeğitimsel" olarak adlandırabileceğim varsayımlar üzerinde çalışan okullar vardır.

Gerçekten de beklendiği gibi eğitimin ve kültürün betimlenen bağlılıklarından dolayı her iki kuramsal alanı nitelemek için aynı tip geleneksel felsefi kategoriler kullanılabilir. Buna göre realizm kuramı, hem eğitimde (bir temsilcisi Frederick Breed'tir) hem de antropolojide (Robert H. Lowie böyle sınıflandırılmaktadır) etkindir. Buna bağlı olarak idealizm, tarihsel materyalizm, Yeni-Thomizm ve pragmatizm de diğer öğretiler arasında yer alır. Aslında bu adlandırmalar, hem antropolojide hem de eğitimde daima aynı titizlikle ele alınmadığı gibi tam da birbirlerine karşılık gelmeyen anlamlara gelebilmektedir. Bronislaw Malinowski bir antropolog olarak şüphesiz ki günümüzün diğer felsefik bakış açılarına nazaran pragmatizme daha yakındır. Ancak bir filozof olarak Horace Friess (1950), Malinowski'nin, pragmatizmi kültür kuramına adapte etme şekliyle en etkin Amerikalı pragmatist ve eğitim felsefecisi olan John Dewey'i yeteri kadar tatmin edemediği konusunda bizi uyarır.

Bununla birlikte metakültürel ve metaeğitimsel düşünce tarzının bir zorluğu, her iki alanı da kuşatan güncel tartışmalara açıklama getireceği konusunda fazla iddialı olmasıdır. Mesela Bidney (cf. 1953a, pp. 25, 37 f.), antropolog Alfred Kroeber'i nesnel idealist olarak yaftaladığında onu yeterince iyi yorumlayabildiği izlenimini verir. Kültür filozofu F.S.C. Northrop (1946), batı uygarlığını modern bilim felsefesi bağlamında, doğu uygarlığını da estetik sezgi bağlamında yaftalamaya çalıştığında benzer bir girişimde bulunur. Birçok eğitim kuramcısı da Robert M. Hurchins'i Aristocu, Alexander Meiklejohn'u ise Kantçı diye sınıflandırdıklarında da nihayetinde onları anladıklarını sanırlar.

Böyle açıklamalardaki yetersizlik, onların, yorumlamanın sınırlarını dikkatli bir şekilde araştırarak belirlemeden söz konusu antropologların, eğitimcilerin ve hatta bütün kültürlerin bilinen felsefi kategorilere göre tanımlanabileceği varsayımı ile hareket etmeleridir. Yararlı hatta vazgeçilmez de olsa bu kategoriler ile ilişkilendirildikleri kültürel deneyimler arasındaki karmaşık bağlantılar hala sorundur. Örneğin antropolog Ruth Benedict'in çalışmalarının üzerinde durduğu pragmatik varsayımları vurgulamak başka şey, bu varsayımların kaynağını, rolünü ve önemini yeterince açığa çıkarabildiğimizi iddia etmek başka şeydir. Ne kadar açık belirtmiş olursak olalım hala sormamız gereken soru şudur: Pragmatizm, Amerika'da neden ve nasıl böylesi bir gelişim göstermiştir? Bana göre ihtiyacımız olan şey, sadece dikkatli bir şekilde kavramsallaştırma yapmak değildir. Ayrıca pragmatizmin Hegelcilik gibi eski felsefelerde izini sürmek ve pragmatizmi birçok açıdan Amerika çev-

resine özgü doğal ve kültürel olguların bileşiminin sembolik bir sonucu olarak düşünmek gerekir. Kısacası kayda değer olan en can alıcı sorun, bir tarafta fikirler, kavramlar ve sınıflamaların diğer tarafta ise doğa, insan deneyimi ve kültürün iç içe geçmesinden dolayı çözümden uzak görülmektedir. Eğer başka bir indirgemecilik hatasına daha düşmek istemiyorsak benim bu makalede “felsefi yanılgi” (bazı antropoloji ve eğitim kuramcılarının bu yanılıgilara cevap veremedikleri görülür) olarak adlandıracağım şeyden kaçınmalıyız.

Antropologların politik, ekonomik, ahlaki ve diğer etkiler bağlamında kendi referans çerçevelerine ne dereceye kadar duyarlı olduklarını söylemeye yetkin değilim. Alana geniş yer ayıran *Anthropology Today*'de olduğu gibi antropolojik kuramla ilgili bağlamları içeren ilginin yetersizliğini hayretle ifade edeyim. Ve en azından söylenmesi gereken şey, Charles Beard, Harold Laski, Max Lerner, Vernon Parrington, Merle Curti, Thorstein Veblen ve hatta John Dewey gibi Amerikalı kültürel varsayımçıların antropolojik olmayan görüşlerini, antropolojiyle eklemlmek için disiplinler arası yeterli bir çabanın olmadığıdır.

Tabii ki eğitim kuramının da antropolojiyle ilişki kurma konusunda çok adım attığını ileri sürmek büyük bir abartı olurdu. Burada da açık olmayan temel varsayımlara ve çevresel etkilere, karşılıklı olarak bir ihmâl veya duyar-sızlık vardır. Ancak en azından henüz taslak halinde olan bir yaklaşım da görülmektedir. Bu yaklaşım, şüphesiz ki uzun profesyonel kariyeri boyunca fikirlerin ve olayların etkileşimine yoğun ilgi göstermiş olan John Dewey'in önemli etkisine ve kısmen de olsa Amerikan günlük yaşamında varlığını sürdüren bir kurum olarak okullaşmanın pratik özelliğine bağlıdır. Böylelikle günümüzde eğitimde şahlanan çatışmalar (bu çatışmalar yüksek tirajlı dergiler de bile sık sık dikkatleri çekiyor), kuramcılar tarafından, Karl Mannheim'in (1936) de-yimiyle “bilgi sosyolojisi” olarak adlandırılan başlık altında zaman zaman de-ğerlendirilmektedir. Burada amaç, sosyal kuramın çevresel motivasyonlarını, o kuramı anlamlandıracak şekilde ortaya çıkarmaktır: Örneğin, ekonomik ve sosyal gerilim koşulları ile krizler, yüzyılımızı etkileyen teknolojik ve politik devrimler, David Riesman'nın (1950) analiz ettiği “içe yönelimli” karakter tipinden “dışa yönelimli” karaktere dönüşüm hızı; ve diğer birçok faktör, çok boyutlu yorumlar ile anlaşılabilir. Ancak bunu yapmak için kullanılan alışıl-gelmiş felsefi kategoriler, günümüz eğitimindeki karmaşayı açıklamak için yetersizdir.

Deneyim ve bilgi açısından bu yaklaşım şeklini geliştirmeye başladığımızı garanti edebilirim. Ancak keşke burada bahsi geçen her iki alan arasında daha yakın bir etkileşim anlamına gelecek bir şeylerin başladığını gösterebilseydim. Daha ayrıntılı bakmak için antropolojinin sorunlu kavramlarından dördünü seçmeyi öneriyorum. Bunun, hem Amerikan eğitim hedeflerine yardımcı

olacağını hem de eğitim kuramının, bu kavramlarla birlikte daha geniş bir bağlamda ele alınması sonucu antropolojinin de kendi verimliliğini ve bu konulardaki kendi kavrayışını geliştireceğini iddia ediyorum. Bu kavramlar şunlardır; (1) kültürel gerçeklik (2) kültürel süreç (3) kültürel değerler (4) kültürel entegrasyon. Açıkçası kastettiğim şey, alanlardan birinin üyelerine tanıdık diğerininkilere ise uzak gelebilecek bazı esaslardan ve ilkelerden bahsetmeyi gerekli gördüğümdür. Ayrıca, açıkçası bu sorunlu kavramların her biri o kadar geniş alanları kapsıyor ki burada sadece, bu kavramların konuyla çok daha ilgili olan yönlerinin vurgulanacağı beklenebilir.

Bu referans çerçevesinde, eğer Mannheim'ın "bilginin metakültürolojisi"¹ tanımlamasını açacaksam henüz embriyonik bir metodoloji olan metakültüroloji, burada geçici olarak, kültür kuramının varsayımlarıyla ilgilenen genişletilmiş bir disiplin şeklinde tekrar tanımlanmıştır. Buna göre metakültüroloji sadece antropoloji, sosyoloji ve diğer insan bilimlerinin varsayımlarını içermekle kalmayıp kültürlerin tarihini ve felsefesini de içerir.

II

Kültürel Gerçeklik

Kültürel gerçeklik sorunu, kültürün yeri, özerkliği ve özü ile ilgili tartışmaları içerir. Son antropolojik tartışmaları takip eden sıradan birinin edindiği izlenime göre kültür, doğa ve insanlığın tüm seviyeleriyle ilişkili olup, bu seviyelerden kolaylıkla ayrıştırılabilen insan deneyimi anlamına geldiği şeklinde genel bir kabul görür. Bu kabule karşılık kültürün, ontolojik durumu ile ilgili tartışmalar devam etmektedir. Eğer antropolog Leslie White (1949a), tarihsel araştırmasında haklıysa Emile Durkheim gibi erken dönem öncüler, birçok yeni kuramcıya göre doğru bir konumda bulunuyordu. Bu durumda gerçekliğin özgün ve nesnel bir düzeyi olan kültür, kendini idame ettirir ve kendi kendini üretir (*sui generis*). White, bu konumdan geriye doğru gidişe neden olduğunu düşündüğü Ralph Linton ve Edward Sapir gibi birçok Amerikalı antropologu, kültürü genelde psikolojik bir olguya indirgedikleri için tasvip etmezdi. Ancak işe bakın ki kültürel nesneliliğin Amerikalı en güçlü iki savunucusu, "kültürün özü" nün ne olduğuyla ilgili zıt yorumlarda bulunur: Metakültürel bir idealist olan sosyokültürel kuramcı Pitirim A. Sorokin ve zaman zaman tarihsel materyalist olarak nitelenen White'ın kendisi. Bu arada dikkat edilmesi gereken şey, "*sui generis*" pozisyonunun, hem Marxçı antropologlar (öğretilerinin kaynağı olarak Friedrich Engels'in "*Origin of the Family*"'yi sayarlar) hem de Thomizm metafizikçileri (şüphesiz içlerinde en önde geleni W. Schmidt'dir) tarafından sahiplenildiğidir.

¹ metaculturology of knowledge (*ç.n.*)

Kroeber'in konuya uzun süren ilgisi onu, kültürün *sui generis* konumuyla ilgili kendi görüşünün (1952, pp. 22 ff.) en kritik taraflarını yeniden şekillendirmeye itmiştir. Son zamanlarda ortaya atılmış en az iki (Kroeber, 1952, p. 121; Kroeber and Kluckhohn, 1952, pp. 148 f.) yeni beyanda, kültürün somutlaştırılmış bir öz değil işlevsel bir soyutlama olduğunu ifade eden operasyonel bir yaklaşım görülür. Bu soyutlama ile bazı insan deneyimleri tasvir edilmiş ve yorumlanmıştır. Bazı uyumsuzluklara rağmen bu, Malinowski (1944) tarafından da izlenen yol ile benzerdir. Aynı yolu, felsefi antropolog Ernst Cassier (1944) ve antropolojik kuramcı-uygulayıcı Clyde Kluckhohn (1949) gibi çok farklı kişiler de izlemiştir.

Şu anda çok şaşırtıcı olmasa da ilginç olan şey, eğitim felsefesi alanında da (cf. Brameld, 1955, 1956) aynı türde bir tartışmanın olduğudur. Her ne kadar kültür kesin olarak tanımlanamasa da genelde özcüler ve daimiciler olarak bilinen kuramcıların varsaydığı metaeğitimsel tutum, kültürü, genelde nesnel olarak belirlenmiş bir gerçeklik seviyesinde görür. Aralarındaki önemli farklılıklara rağmen (özcüler genellikle modern realist ya da idealist iken daimiciler Aristocu, Thomist, seküler ya da eklesiyastik) her iki grup da önceden kurulmuş ve belirlenmiş bir evren fikrini benimsemiş ve bundan dolayı da o evrenin parçası olarak sosyal kurumların dünyasına ve olaylara yönelmişlerdir.

Eğitim açısından bu tutumun sonuçları muazzamdır. Buna göre öğrenme, öncelikle bir etki-tepki sürecine, mental disipline ya da var olan kültürel çevreyle birleşmek üzere eğitime ve/veya yörgülmeye benzer bir uygulama halini alır. Bazı antropologlar tarafından memnuniyetle sunulan, eğitimin, kültürel mirasın aktarılmasını garantilemek için kurulduğu olgusu, öğrenilen gerçeklikle öğrenenin ilişkisi bağlamında kendi görüşlerini doğruladığı düşüncesiyle özellikle özcüler ve daimiciler tarafından hoş karşılanmıştır.

Bu genel yönelime karşı günümüzde, Amerikan eğitim felsefesinde zaman zaman ilerlemecilik ve yeniden yapılandırıcılık diye tanımlanan en az iki görüş daha ortaya çıkmıştır. Bunların da diğerleri gibi ortak ve ayrıştığı yönleri vardır. Örneğin yeniden yapılandırıcılar, genelde net olarak belirlenmiş kültürel hedeflere olan ihtiyacı vurgulamaya eğilimli iken hem ilerlemeciler hem de yeniden yapılandırıcılar, doğayı ve kültürü operasyonel olarak yorumlar. Bu yüzden her ikisi de bir *sui generis* durumunu reddeder. Eğitim metotlarını sosyal kontrol araçları olarak gördükleri için ister formal ister informal olsun eğitimin, sadece kültürel aktarım aracı olarak görülmesini kabul etmezler. Bilime derin saygı duydukları için tabii ki böyle bir aktarımı gösteren antropolojik kanıtları yok saymazlar. Onlar, sık görülen alelacele yapılmış genellemelere hak vermeden önce bu kanıtların yeterli olup olmadığını sorgularlar. Bu sorgulamayı, özellikle eğitim antropolojisinin yaptığı sistematik araştırmaların yetersizliği söz konusu olduğunda yaparlar.

Bu iki felsefenin geliştirdiği öğrenme anlayışı, önceki iki felsefeden farklıdır. Örneğin Malinowski'nin antropolojik fonksiyonalizm anlayışı, günümüzde organizmacı psikoloji adıyla yaygın şekilde öğretilen eğitimsel fonksiyonalizm anlayışına yakındır. Burada öğrenme, eğer Dewey'in tabirini kullanacaksak (cf. 1916, 1939) doğrudan tecrübeye aracılık etmeye odaklanmıştır. Bunlar, eğer siz de uygun görürseniz doğanın ve kültürün "verilenler"idir. Ve bunların çok gerçekçi, inatçı ve bazen de baskıcı olduğu kabul edilir. Bu özelliklerden yola çıkarak yapabileceğimiz çıkarım, bunların, insanın ya kabul edeceği ya da eğer yanlışa da kendiliğinden yok olacak *sui generis* varlıklar olduklarıdır. Bu, epeydir süren bilimsel olmayan alışkanlıklar ve tutumlar düşünüldüğünde yeterince akla yatkın bir çıkarımdır. Ancak sırf bu yüzden de mantıklı ve ahlaki olamaz.

Eğitim bu çerçevede, öncelikle öze dönüşlü ve üretken olmaktan çok normatif olarak yaratıcı ve heyecanlandırıcıdır. Temel varsayım, varyasyon ve keşif alışkanlıklarının bireye işlenebilir olduğudur. Hatta bazı kültürler (öncelikli olarak belki de kendi kültürümüz) en azından bilinçli olarak -diğer kültürler başka türlü bir şekilde- bu tür alışkanlıklara büyük oranda yatkınlık göstermiştir. Belirtildiği gibi kültür tamamen öğrenilmiş olduğundan dolayı eğitim, kasten şekillendirmeye yönelmiştir ve yeniden yapılandırma da öğrenilebilir. Sosyolog Charles S. Johnson (1943, p. 4) "eğitim ve kültürel süreç"ten bahsederken genel görüşü özetler: "Eğitim bu yüzden kültürün nesilden nesile aktarımdan daha fazlasıdır. Eğitim, bu aktarıma ek olarak öyle veya böyle bir çatışmanın içinde olan insanların dönüşümüdür".

Daha fazla incelendiğinde bahsedilen bu dört kuramın, örneğin White ve Linton'un söyledikleri arasında olduğu gibi örtüşen yanlarının görülmesine karşılık burada çok daha önemli bir nokta vardır. O da, kültürel gerçeklik sorunu için eğitimin ve antropolojinin kattığından da öte daha geniş bir anlam bulup bulamayacağımızdır. Şimdi burada şu soruya yaklaşıyoruz: Bilginin metakültürolojisi, tartışmayı çok daha kapsayıcı nedenleri açığa çıkarabilecek midir?

Buna cevap olacak bir ipucu; batı kültürünün içinde yer alan, benim mümkün olduğunca en geniş çerçeve içinde ifade etmem gereken, bir tarafta doğaya, insana ve topluma mutlak-metafizik bir yaklaşım diğer tarafta ise deneysel-ampirik yaklaşım arasındaki çatışmalarda yatar. Tabii ki bu çatışma, hem eski hem de çok yönlüdür. Bu çatışmanın, en sofistike formülasyonu felsefiktir. Ancak bu, çatışmanın, sadece ve hatta öncelikle hem kökeninin hem de ifade edilmesinin de felsefik olduğu anlamına gelmez. Çatışma, aslında dini, yasal, endüstriyel, ailevi, politik ve ahlakidir. Gerçekten de bu çatışmayı, Batı deneyiminin her noktasından söküp atmak zordur. Biz genellikle Orta Çağları, mutlak-metafizik yaklaşımın egemenliğinin temsil ettiğini düşün-

rüz. Fakat bunun, modern uygarlığı da tamamen deneysel-ampirik yaklaşımın temsil ettiği anlamına gelmediğini kabul etmeliyiz.

Aslında modern kültürün en çarpıcı yönü, hiçbir zaman Ortaçağın alışkanlıklarından, inançlarından ve pratiklerinden oluşan mirastan kurtulamamış olmasıdır. Tabii ki bu, Sorokin'in (1941) de bizim "hisseden"² kültürümüzü kınadığı derecede değildir. Bu mirası, sadece günümüzdeki birçok dini kurum değil hatta eşitlik, özgürlük ve insan onuru ile ilgili olan *a priori* aksiyomlardan temel alan Amerikan demokrasisini içeren politik kurumlar bile sürdürür.

Modern bilimin de bu durumdan kendini muaf tutamadığını hatırlatmamız yanlış olmaz. Hatta birçoğu gibi Jerome Frank'ın (1945) da işaret ettiği, evreni, önceden kurulmuş bir dizi kanunlarla yönetilen nesnel bir sistem olarak gören mekanik bilim felsefesi (sıklıkla Newton ile ilişkilendirilen) günümüzün bazı görececi fizikçileri tarafından bile kabul görür. Bu, şaşırtıcı biçimde sosyal bilimciler tarafından da taklit edilen bir model olarak varsayılır. Son zamanlarda komünizmle yönetilen ülkelerde diyalektik materyalizm tarafından rasyonalize edilen mutlakiyetçi bakış, resmen yaşamın her alanına işlenir ve zorlanır: Bu tutum, doğa ve sosyal bilimlerde, politik öğretilerde ve her tür okulda da görülür.

Buradan çıkarılacak sonuç, hem kültürel gerçeklik hem de eğitimin kültürel gerçekliğe cevabı sorununun, aslında çok daha geniş bir problem olan, kültürel deneyim içinde doğru olduğuna inanılan ile gerçekleştirilen davranışın birbirinden farklı olması sorunu ile iç içe olmasıdır. Aslına bakarsanız bu farklılıklar, formel felsefeler kadar antropolojik ve eğitim kuramları tarafından da açıklığa kavuşturulmuştur. Bu kuramların başka bir boyutu, ideolojik olsun olmasın altta yatan etkin akımların algılarından türemiş olmalarıdır ve aynı zamanda kendilerini ifade etmede ve şekillendirmede bu akımların etkin olmasıdır. Tartışmalara göre sorun, öncelikle kültürel gerçeklikle ilgili henüz çözülememiş olan operasyonel görüşlere karşı *sui generis* ve yine bunun gibi eğitimin çözülememiş olan ilerlemeci-yeniden yapılandırıcı yaklaşımına karşı "özcü-daimici ve son olarak da "mutlakiyetçi" yaklaşıma karşı deneyselci kurumlar, tutumlar ve alışkanlıkların iç içe olmasıdır.

Hatırlatmaya bile gerek olmayan şey, bu ilk sorunlu kavramımızın önemini bu kadar geniş bir tuvalde taslak şeklinde özetlememizin, kaçınılmaz olarak birçok vasıflandırıcı faktörü görmezden gelmeye neden olmasıdır. Unutulmalıdır ki bu girişim, kesinlikle operasyoneldir. Bu girişimin değerinin anlaşılması, her iki alanın karşılıklı ilişki ağını daha büyük bir bilinçle geliştirmeye, daha büyük bir potansiyelle ve gerçek anlamıyla daha geniş bir alanı harita-

² maddeci, bedeni ve hissi değerleri ön planda tutan (sensate) (ç.n.)

landırmaya ve geri kalan üç kavramımıza yaklaşım oluşturacak bir çerçevenin başlangıç noktalarını inşa etmeye yardımcı olduğu ölçüde mümkündür.

III

Kültürel Süreç

Süreç kavramından bahsederken genel olarak “kültürel değişimlerin dinamikleri” konusuna odaklanmış sorun kümesini kastediyorum. Bu sorunlar, tabii ki gerçeklik kavramıyla da yakından ilgilidir. Ancak mutlakiyetçi yönetime sahip olanlar değişimi reddederken deneyselci yönelim değişimi kabul eder. Öngörüsü ne olursa olsun hiçbir antropolog, bütünüyle durağan kültür nosyonunu ve yetkin olan hiçbir eğitimci de durağan eğitim nosyonunu kabul etmez. Ancak daimiciler ve bazı özcüler, ebedi gerçeklerin zamandan bağımsız olduğunu düşünür. Bu bakış, onların, eğitimin sorumluluklarıyla ilgili nihai görüşlerini etkiler. Ancak onlar bile öğrencilerin, yaşamları boyunca değişken olaylarla ve ihtiyaçlarla başa çıkmalarını sağlayacak müfredat ve teknikleri oluşturmayı uygun bulur.

Ve hala kültüre mutlakiyetçi bakanlar, süreç sorununa, operasyonel yorumlayıştan farklı sonuçları cesaretlendirecek olan varsayımlar üzerinden yaklaşır. Böylece onlar da çatışan eğitim felsefelerine varırlar. Örneğin White, hala Henry B. Tylor, Lewis H. Morgan ve Herbert Spencer gibi ebedi antropologlar tarafından geliştirilmiş olan “evrimsel” tezin önemli özelliklerine bağlı kalır. Bu tez, insanlık tarihinde “vahşilik” ten “barbarlık” a ve ondan da “uygarlığa” ulaşan tek hatlı bir süreci varsayar. Bazı farklılıklara rağmen geniş anlamda Marxçı öğretisi de böyledir. Bu öğretiyeye göre uygarlığın en ileri formu, saf komünizmin sınıfsız toplumdur. Amerikan eğitim kuramının tarihinde klasik “evrimsel” konum, Birleşik Devletler eski eğitim komisyonu üyesi ve yeni-Hegelci filozof William T. Harris kadar istikrarlı bir şekilde yorumlanmamıştır. William T. Harris (1901) sınıfsız bir toplumun nihai olarak oluşacağını umarken okulların ilk işinin, kültürde hep iyiye giden bir eğilimi yansıtmak ve güçlendirmek olduğunu savunur. Bu yüzden, Curti’nin de (1935) işaret ettiği gibi Harris’in eğitim kuramı, kültürel rolü açısından gelenekselcidir. Değişimin varlığı, bir an dahi reddedilmemiştir. Fakat diğer özcüler ve daimicilerin çoğunun desteklediği gibi okulların öncelikli yükümlülüğü, toplumun bir üyesi olarak insanın pratiklerini ve kurumlarını değiştirmek veya yönlendirmek değil kaderinde olanı takip etmesini sağlamaktır.

Önceden de gördüğümüz gibi ilerlemeciler ve yeniden yapılandırmacılar, Harris’in politika ve program çeşitliliğiyle yetinmeye hevesli değildi. Bu, onların, eğitimi kültürel değişimin bir aracı olarak görmediği anlamına gelmez. Onlar eğitim kavramını, formal olarak düzenlenen öğrenme ve öğretmeyi daha da kucaklayacak şekilde geliştirmek istiyordu. Fakat onların organizma-

cı psikolojisi ve demokrasiyi normatif biçimde sosyal bir laboratuvar olarak görmeleri, her insani sorunla ilgili sürekli deneyimler yapmalarına yol açıyordu. Bu da onlara, kültürel değişimin, okulların pasif bir şekilde uyum göstermeleri gereken basit bir epifenomen olmadığını, insanın gelişimi açısından önemli derecede kontrol edilebilen bir süreç olduğunu iddia edebilmelerini mümkün kıldı.

Fakat eğitim alanındaki operasyonalistler, sürecin anlamlarıyla ilgili olarak antropolojinin bazı keşiflerine ve anlayışlarına dikkat göstererek onlardan yararlanabilir. Bir açıdan ilerlemeciliğin özellikle kültürlerin bilinçli yönlendirilmiş olan değişime karşı güçlü bir direnç göstermeleri gerçeği ile baş etmede başarısız olduğu veya bunu hafife aldığı konusunda önemli kanıtlar gösterilebilir. Dewey'e ve özellikle onun eğitim alanındaki takipçilerine sık yapılan eleştiri, aydınlanmanın rasyonelcilik özelliğine ve gelişime gereğinden fazla inanmalarıyla ilgilidir. Bu iddia da asılsız değildir.

İlerlemecilerin geleneksel inancın zayıflığını görmezden geldiklerini iddia etmek de doğru olmayabilir. Buna karşılık onların, örneğin kültürel kalıpların önemine yeterince dikkat etmedikleri görülmektedir. Mesela Kroeber (1944) ve diğerleri tarafından yapılan yoğun araştırmalarda, tarih boyunca bazı kalıpların tekrarlandığı ve kalıcı olabildiği görülür. Bu olgulara daha büyük bir farkındalık olması, eğitim kuramcılarını, kültürel iniş çıkış eğrileri gibi hipotezleri hesaba katmaya ve böylece de organize insan gelişiminin devamlılığı, esnekliği, yenilikçiliği konusundaki zaman zaman kendilerine olan gereksiz aşırı güveni veya naifliklerini daha da gerçekçi olarak gözden geçirmeye itecektir.

Antropolojik kurama ve araştırmaya daha fazla değer vermek, ilerlemecilerin, favori kavramları olan “yaratıcı zeka” konusuna da yeni bir bakış getirmelerini mümkün kılacaktır. İlerlemeciler, “tarihin büyük adam kuramı” gibi bir şeyi hiçbir zaman kabul etmediği gibi bireyin değişime etkisiyle ilgili sınırlılığını da yeterince iyi incelememişlerdir. Her ne kadar ilerlemeci harekette zaman zaman kuramsal açıdan bir çarpıtma olmasına ve “çocuk-merkezli okullar” anlayışının günümüzde kısmen de olsa “toplum-merkezli okullar” anlayışıyla gölgelenmesine rağmen bu okullar, eğitimde yer alan binlerce öğretmen tarafından hala eğitimsel bir ideal olarak benimsenir. Bana göre bu ideal, bir noktaya kadar bireyci önyargılar içerir. Bu önyargılar, aslında kültürel yapı ve kalıcılıkla ilgili antropolojik bilgiyle uyuşmamaktadır.

Antropolojinin kültürel süreç sorununa olan katkıları o kadar fazladır ki bu sürecin eğitimsel yönleriyle ilgili daha ileri araştırmalar yapmanın cazibesine direnmek oldukça zordur. Burada beni çok provoke eden iki kavramı seçmek istiyorum. Birinci kavram, bugüne kadar eğitim tarafından ihmal edilen “kültürel odak” kavramıdır. Eğer Herskovits kültürel odak eğiliminde (1948,

pp. 542 ff.) haklıysa kültürlerin her bir üyesinin, değişen bazı kişisel özellikleri baskın olan ilgilere (estetik, ekonomik, sosyal vb.) göre düzenlerken daha bilinçli ve bu yüzden de daha esnek olması olasıdır. Örneğin kendi kültürümüzün teknolojik odaklı olduğunu varsaydığımızda, organize dinler gibi periferik alanlardan ziyade yöntem ve araçları sınamaya, gelişme ve yenilik konusunda çaba sarf etmeye çok daha hazır olduğumuz görülür. Kavramın, tartışılabilir olduğunu kabul etmekle birlikte eğitimcilerle şöyle bir mesaj verdiğini görürüz: Eğer kültürel süreçle ilgili yaratıcı bir rol oynamak isterseniz ilk yapmanız gereken şey, size verilen kültür ve alt kültürlerin belli başlı odaklarını mümkün olduğu kadar net bir biçimde belirleyin, ondan sonra da buna uygun değişim stratejileri inşa edin.

İkinci kavram doğrudan antropolojiden türetilmemiştir çünkü görünüşe göre antropoloji onun farkında bile değildir. Eğitim felsefesinden türeyen bu kavram, Bruce Raup (1950) ve onun ilerlemeci grupta yer alan bir grup arkadaşı tarafından geliştirilen “pratik zekâ” kuramıdır. Onlar, diğer sosyal bilimlere kadar antropolojinin de birçok ilkesini kullanarak zekânın işlevini, kültürel değişimin bir aracı olarak keskinleştirmeye çalışmışlardır. Bunu, zekâyı, bilimsel terimler içinde tanımlayanların ihmal ettiğine inandıkları birkaç bileşene ayırarak yapmışlardır. Buna göre onlar, pratik zekâ, üç “mod”dan -gösteren, istek belirten ve emreden- oluşur. Bunlar zekânın, sırasıyla araştıran, normatif ve program niteliği olan işlevsel aşamalarına denk gelir. Yaptıkları analizler sonucu ortaya çıkan en önemli eylem metodolojisi, “iknaya dayalı topluluk”³ disiplini içinde ifade edilmiştir. Bu onların, hem kültürel grupların kendi içinde ve birbirleri arasındaki gerilimleri düşüreceğini hem de bu yöntemi test etme sürecinde değişimi arzulanan yönlerde hızlandıracak şekilde eğitimsel ve sosyal operasyona yayabilmeyi ümit ettikleri bir disiplindir. Pratik zekâ ve kültürel odak kavramlarının eğitimsel değişimi etkileme konusundaki potansiyel karşılığı azımsanamaz. Bunun ilk işaretleri, okula sahip yerel toplulukların yapılarını düzenleyen eğitim liderlerinin gelişen farkındalıklarında görülmeye başlanmıştır.

Raup ve arkadaşları, eğitim kuramının ve antropolojik kuramın yeterince önem vermediği -ki gerekli- çok mühim bir varsayımdan yola çıkmışlardı. Bu varsayım, bugünkü tarihsel dönemde insanoğlunun anormal bir zorlanma, karışıklık ve yaygın bir kriz hissi ile karşı karşıya olduğunu içerir. Kriz kavramını, burada kültürel süreç sorununu bilginin metakültürolojisi dayanağında yer alacağını ortaya çıkarabileceği için ona özel bir dikkat çekecek şekilde seçtim. Kavramın en azından akla yatkın bir hipotez olduğunu göstermek için bir anlık eğitimin dört felsefesine döndüğünde bu felsefelerin, sadece

³ uncoerced community of persuasion (*c.n.*)

anlamli sembollendirmeler değil milli ve milletler arası ilişkilerin politik, ah-laki, ekonomik vb. açıdan bugünün krizlerine alternatif tanılar ve öngörüler de getirdiği görülebilir.

Daimici formül çok geniş anlamda, sorun olarak gördükleri materyalistik ve deneyimsel geleneğe karşı gelerek kültürü değiştirmeyi hedefler. Bu yüz-den de Batı tarihinin çok eski dönemlerinde özellikle de Yunan ve Ortaçağ'da egemen olan aristokratik ve/veya teokratik ilkelerin ve uygulamaların resto-rasyonunu savunurlar. Harris ile örnekleyebileceğimiz özcü formül, tarihin akışını düzenlemek için modern idealizm ya da realizmin *sui generis* ontolo-jisini kullanma eğilimindedir. Pratik zekâ gibi kavramlarla sembolize edilen ilerlemecilik, gelecek hedeflerine bağlılığa ikincil bir önem vererek yavaş ama tasarlanarak planlanan bir kültürel değişimi destekleyen demokratik bir me-todoloji sunar. Son olarak yeniden yapılandırmacı, davasını, ne kadar güçlü olursa olsun ilerlemeciliğin artık yaşadığımız krizler çağında olduğu gibi kök-lü uyumsuzlukları çözümede yeterli olamadığı üzerine kurar. Bu yüzden de ye-niden yapılandırmacı, inandığı demokratik değerler ve kurumlar yaşayacaksa, gelişecekse ve yayılacaksa eğer bir yandan kültür ve eğitim için yeni ve ilginç tasarımlar oluşturulması gerektiğini iddia eder. Diğer yandan da antropoloji ve diğer sosyal bilimlerin yardımıyla hesap edebileceği baskıları ve engelleri mümkün olduğunca iyi fark ederek bu tasarımların geniş bir ölçekte uygulan-ması gerektiğini iddia eder.

Tek makul kabul, Amerikan eğitim kuramlarının bu metakültürel yoru-munun henüz yeterince geniş etki alanı bulamamış olmasıdır. Ancak bu yo-rumun, birçok açıdan örtüşen, dağılmış kuram ve pratik yığınını organize etmenin bir yolu olduğunu ve bu yüzden de çok keskin sınırlı sınıflamalara di-rendiğini dikkate almak gerekir. Bununla birlikte eğer bu girişimin tamamıyla operasyonel olduğunu hatırd tutarsak böylesi bir yaklaşım eğitim alanında olduğu kadar diğer alanlarda da anlamlı olabilir.

İlginç olan şey, örneğin kriz kavramının boyutlarını yirminci yüzyılla iliş-kisi bağlamında incelemenin antropolojik kuram açısından çok önemli oldu-ğudur. Tabii ki bu, kriz kavramının görmezden gelinmiş olunduğu anlamına gelmez. Kavram sadece Oswald Spenger, Arnold Toynbee, Lewis Mumford ve Ortega Gasset gibi kültür filozoflarının çalışmalarında kritik bir öneme sahip değildir. Zaman zaman Franz Boas'ın (özellikle de genel okuyucu için yazdığı yazılarda) ve diğer antropoloji liderlerinin de ilgisini çekmiştir. Aynı zamanda başka bir çarpıcı gerçek de kriz kavramının, *açıklıkla ele alınan bir kavram olarak Anthropology Today*'in içeriğinde ve indeksinde, Kroeber ve Kluckho-hn (1952) tarafından "kültürün tanımlarının ve kavramlarının incelendiği" yeni bir teknik yazıda, yaygın olarak okunan bazı antropoloji ders kitaplarında (e.g., Kroeber, 1948; Herskovits, 1948) ve hatta *The Science of Man in the*

World Crisis (Linton, ed., 1945) adlı davetkar bir sempozyumda bile olmadıdır.

Böylesi belirgin görmezden gelişlerin veya dolaylı yaklaşımların tüm nedenlerini tahmin edeceğimi iddia etmiyorum. Yine de antropolojik kuramın önemli bir kısmının, kriz kavramına kendi sistemli araştırmalarında neden bu kadar kayıtsız kaldığını araştırmak gerekir. Tabii ki şayet biz bugün dünya çapında bir afetin sancılarını yaşıyorsak antropolojinin, dikkatini, kriz kavramının genel olarak anlamı ve içeriğiyle ilgili özel konular üzerinden sürdürmesi beklenir. Eğitim kuramını da bundan farklı bir durumda görmüyorum. Eğitim kuramında bundan daha fazlası bile görülmektedir. Ancak kriz sorunuyla bir zamanlar açık bir şekilde ilgilenmiş olan bazı kültür kuramcılarının bu soruna farklı biçimlerde tepki vermelerine neden ilgi gösterilmediğini anlayamıyorum.

Başka bir deyişle soru şudur; Antropologların ve müttefik bilim adamlarının bilginin metakültürolojinin sürekliliğiyle ilgili eleştiri ve önerilerinde bu denli ayrışmaları, acaba buldukları konularına mı bağlıdır? Örneğin Sorokin'in yeni "ideasyonel"⁴ kültür beklentisi, parçalanmış bilimsel yargılardan ziyade en azından ne derecede kendi metakültürel tercihleri ile oluştu? Sorgulama yeniden daha ileriye götürüldüğünde, antropolojideki işlevselci yaklaşımın kültürel değişimle ilgili sosyopolitik liberal yönelimi, acaba eğitimsel metodolojinin pratik zekâyla ilgili olan yönelimine denk midir? Benzer bir şekilde *sui generis* konumu (cf. White, 1949, pp. 344-47), birçok özcü eğitimcinin muhafazakar tercihlere benzeyen tutumlarını ve eylemlerini en azından yanlışlıkla da olsa destekliyor veya açıklıyor mu? Son olarak acaba bu eğitimcilerin ve antropologların kriz kavramını bu kadar ihmal etmelerinin nedeni, bu kavramın, onların kendi dönemlerinin kültüründeki mesleki ve kişisel statüleri tarafından belirlenen ideolojik yönelimlerinin dışında kalması olabilir mi?

Bu tür soruların cevabı net değildir. Ancak antropoloji ve eğitim kuramının bu kesişim noktasında karşılaşması, bu kuramların daha da sorunlu ve derinleşmiş hale gelen önyargılarını süreç kavramını dikkate alarak ortaya çıkarmalarını sağlayabilir.

IV

Kültürel Değerler

Kültürel değerler sorunu da (tabii ki beklenen) oldukça tehlikelidir. Bunun bir sebebi, aksiyoloji⁵ uzmanı filozofların derin bir anlaşmazlık içinde olma-

⁴ manevi ve dini değerleri ön planda tutan (ç.n.)

⁵ felsefede moral, estetik, din gibi değer sistemlerinin incelendiği bir değer kuramı (ç.n.)

sıdır. Diğer bir sebep de antropologların değerler sorununa son zamanlara kadar yeterince dikkat göstermemeleridir. Eğitim kuramı bu iki sebepten de etkilenmiştir. Eğitimin geniş olan değişken kuramları, değerlerin rolü ile ilgili karşıt görüşleri destekler. Ancak gerçek kültürlerdeki öğrenme ve öğretme ile ilgili güncel konulara ilişkin bu görüşleri birbiriyle ilişkilendirme girişimleri genellikle sonuçsuz kalmıştır. Benim izlenimim, günümüzde hem eğitim hem de antropolojinin bu sorunu ele alma konusunda giderek daha istekli olduğu yönündedir.

Antropolojik kuramda en çok ümit vaat eden yaklaşımlardan birinin, kültür-ve-kişilik hareketi üzerinden olduğu söylenebilir. Psikolojik bilimlerden Geza Roheim, Abram Kardiner, Lawrence K. Frank, Harry Stack Sullivan, Gardner Murphy ve antropologlardan Margaret Mead, A. Irving Hallowell, Anthony F.C. Wallace (1961) ve daha önce bahsi geçen birçok alandan uzmanın eklediği katkı, -sürdürdükleri araştırmalarla sorunu tamamen çözmemiş olsalar da- kültürel değerler kavramını derinleştirmiş ve genişletmiştir. En basit açıklama ile tüm bu bilim insanlarının ilgilendiği değerler bir yandan insanoğlunun ihtiyaçlar, istekler, güdüler, çıkarlar, arzular gibi enerjilerinden temel almış bir yandan da doğa ve kültürel çevre tarafından şekillenmiştir. Buna bağlı olarak birçok açıdan belirsizlik ve anlaşmazlık olmasına karşılık, kültür-ve-kişilik hareketi, sorunu saptamaya çalışmış eğitim kuramı da bilimsel olarak araştırılabilir söylem ve araştırma alanlarında önemli bir ilerleme kaydetmeye başlamıştır.

Günümüz antropoloji kaynaklarında değerler kavramının izini sürmeye başladığımdan beri iki beyan beni çok etkiledi. Birincisi, diğerleri tarafından genelde konunun açık olan noktalarına şüphe getiren “fakat” ve “bazı açılardan” gibi terimlerle zayıflatılmış olan Kluckhohn’un (1952) görüşleridir. Buna rağmen Kluckhohn’un beyanı, felsefecilerin ve sosyal bilimcilerin yaptığı son araştırmalara dayanan bir değerler kuramı oluşturmada yardımcı olur. Şimdi birkaç önemli noktayı seçiyorum.

Kluckhohn’un ana tanımlaması, “genel eylem kuramı” bağlamında şöyledir: “Her değer, açık da örtülü de olsa bir kavrayıştır. Kavrayış, bireye ya da gruba özgüdür, yaşananların anlamlandırılmasına ve sonuçlarına göre arzulanandır” (p. 395). Kluckhohn, bu tanımlamasını şöyle açıklar: (1) Değerler, bilişsel ve katetik faktörleri içeren yapılardır. (2) Değerler, sözlü ifade -edilmese de- potansiyeline sahiptir. (3) Değerler, öncelikli olarak kültürel ürünler olsa da her birey ve grup tarafından özgün bir şekilde dile getirilebilir. (4) Bazı özel arzuların kayda değer olup olmadığının tespiti, onların, mümkün olduğunca arzulan değerler düzeyine getirilmeye çalışılmasını gerektirir. Bu tespit, “hem kişilik hem de sosyo-kültürel sistemde düzen sağlayacak şekilde sosyal hayatta bir bütün olarak yaşayan grubun ve diğerlerinin çıkarlarına saygı gös-

termek kaydıyla yapılır (p. 399). (5) Var olan birçok değer arasındaki seçim, yaşananların anlamlandırılmasına ve sonuçlarına göre gerçekleşir. Bu genel kavrayış, eğitim nosyonunu sadece değerlerin aktarımı olarak görmeye gönülsüz olan eğitimciler için olağanüstü bir öneme sahiptir. Bu, onları, değerlerin kültürün üyesi insanlar tarafından belirlenmesi ve uygulanması aşamasının en azından biraz da olsa bilinçli, seçici ve yaratıcı bir girişim sonucu olduğunu görmeye davet eder.

Kluckhohn değerleri sınıflandırmaya çalışırken değerlerin, tarz, içerik, amaç, genelleme, yoğunluk, açıklık, kapsam ve organizasyon boyutlarıyla da gruplanabileceğini keşfetmiştir: Bu boyutlar arasında eğitim kuramıyla en ilgili olan boyut, değerlerin evrensel mi yoksa göreceli mi olduğuna bağlı olan “kapsam”dır. Kluckhohn, Benedict (1934) ve diğerleri tarafından popülerize edilen, değerlerin tamamen onları destekleyen kültüre özgü olduğu düşüncesine şüpheyle bakar. Kluckhohn, sosyal bilimcilerin evrensel değerler sorunu henüz yeterince irdelememesinin altını çizerken -örneğin karşılıklılık, ilkel güdülerin kontrolü ve insanın yaşam hakkına saygı- gibi bazı değerlerin genellikle tüm kültürler tarafından arzulanabilir olduğunu kabul eder. Kluckhohn, Kroeber’le birlikte (1952, pp. 174 ff.) ne evrenselliğin ne de göreceliğin yeterli kategoriler olmadığı konusunda ısrarlı olmaya özen gösterir : “Her iki perspektif de doğrudur ve önemlidir, aralarında ya şu ya bu şeklindeki bir ikiliğe düşülmemelidir” diyerek şunu ekler: “Ortak bir insanlık fikri hiç de anlamsız değildir”. Değerlerle ilgili yargılar kültürler arası kanıtlara dayandırılabilir. Kanıtlar; insan ihtiyaçları, potansiyelleri, tatminleri ve temel varsayımları doğal bilimler bilgisinin üzerine yapılmış olan felsefeler ile uyumlu olmalıdır.

Kapsam boyutuyla ilgili bu görüşün önemi, Bindley tarafından verilen ikinci bir beyanla açıklığa kavuşturulmuştur (1953b). Burada özetlenemeyecek kadar çok şey olmasına karşılık Bindley’in aşırı görecelikle ilgili ününe özellikle dikkat çekmek istiyorum. Bindley, Rousseau ve diğer aydınlanma filozoflarından günümüze “modern antropolojideki değerler kavramı”nı izledikten sonra kendi söylemini şöyle geliştirir (p. 698):

Artık seçim, romantik bir kültürel çoğulculukla sabit bir evrimsel mutlakiyet arasında değil bugün daimi krize girmiş bir dünya ile tüm milletleri birleştirme gücü olan rasyonel ilkeler üzerine kurulu bir dünya düzeni arasındadır... Antropoloji, amprik bilimin ilk aşaması olan betimleyici aşamada takıldığı sürece antropologlar, kültürel çoğulculuk ile yetinerek istirahata dalabilirler. Bu durumda onlar, bilimsel gerçekliğin sınırını aşmayı bırakmalıdır. Ancak antropoloji önemli genellemeler yapma aşamasına geldiyse eğer... Bu durumda karşılaştırmalı kültürel çalışmalar, kültürel dinamiklerin evrensel ilkelerini ve evrensel

gerçekliği olan somut rasyonel normları ortaya koyabilecek bir bakışla yapılmalı.

Bu cümleler, yeniden yapılandırmacı bir eğitim kuramcısı tarafından yazılmış olabilir. Bindley de, her zamanki gibi birçok şeyi ilerlemecilik anlayışından ödünç alarak özcü-daimici eğitimcilerin mutlakiyetçi kuramlarını ve bugün hem seküler hem de kilise okulları tarafından öğretilenleri reddediyor. Buna karşılık o, göreceliğin bu kuramların olası tek alternatifi olduğunu da kabul etmiyor. Bindley’le birlikte yeniden yapılandırmacılar da amprik araştırmalar yardımıyla zamana ait evrenseller ile G.P. Murdock’un yaptığı (1945) “kültürlerin ortak paydaları” nı araştıran kültürler arası vb. araştırmalar yardımıyla değerlerin kabul edilen göreceliği bağlamında oluşan evrenseller arasında inşa etmek için bir yol arıyor.

Yeniden yapılandırmacılık, şüphesiz ki henüz tamamlanmamış bir kuramdır. Buna karşılık, bu kuramın değerler algısı ile antropolojik kuramın yakın işbirliğinin her iki tarafa da katkı sağlayacağı dört özelliğini seçmek istiyorum (cf. Brameld, 1956, 1957, 1959, 1961) Fakat vurgulanması gereken şey, bu özelliklerin, özel bir görünümün propagandasını yapmak için değil yalnızca antropoloji ile eğitim disiplininin ortak bir konu etrafında nasıl buluşabileceğini göstermesi açısından seçildiğidir. Aslında aynı noktaya varmak için yeniden yapılandırmacılık yerine diğer kuramlar da seçilebilirdi.

Birinci özellik; yeniden yapılandırmacıların, özünde “istekler-tatminler” olacak şekilde değerleri tanımlama çabasıdır. Bu çaba, W.L.Thomas, Ralph Barton Perry ve Bronislaw Malinowski’nin etkisini yansıtır. Burada Kluckhohn’un “arzulanan”ı ve “seçim”i ele alış şekli, eminim ki yeniden yapılandırmacılık kuramını büyük oranda rafine edebilirdi. Ayrıca Dorothy Lee’nin (1948) “temel ihtiyaçlar mutlaki midir?” şeklindeki kendi sorusuna verdiği olumsuz cevap da, ihtiyaçların ve isteklerin temelini oluşturan kültürel değerlere dikkat çekerek bu kuramı daha da rafine edecektir. Daha sonraki tartışma, (Veblen’in “Keşif ihtiyaçların anasıdır” ilginç deyişini yorumlayarak) değerlerin de ihtiyaçların anası olup olmadığı üzerinedir. Kluckhohn’un (1952, p. 428) da gözlemlediği gibi “bir değer sistemiyle bir ihtiyaç ya da hedef sistemi arasındaki ilişki ister istemez karmaşıktır. Değerler, hem ihtiyaçtan doğar hem de onları yaratır”.

İkinci özellik; en kapsayıcı evrensel değer olarak yüksek düzeyli bir soyutlama “toplumsal-kendini-gerçekleştirme” şeklindeki normatif genellemedir. Bu terim, Lee’nin, ihtiyaçların sadece bir liste halinde verilmesi noktasına olan itirazını karşılayabilir. Terim, birey ve grubun değerlerinin iç içe geçtiği bir Gestaltçı istekler-tatminler yaklaşımını hatırlatarak kültürel yönelimli psika-

nalist Erich Fromm'un da (1947) yaklaşımında olan aynı olumsuz bakış açısının büyük bölümünü özetler.

Üçüncü özellik; yeniden yapılandırıcılığın, değerlerin oluşturulmasında "toplumsal konsensus"un rolünü vurgulamasıdır. Örneğin "toplumsal-kendini-gerçekleştirme", kültürü paylaşanlar arasında açık ya da örtülü daima bir kabul gerektirir. Bu kabul, onların davranışlarının yönlendirici bir normdur. Böyle bir anlaşmanın gerekliliği, ne antropoloji ne de eğitim tarafından yeterince ele alınmamıştır. Böyle bir gereklilik, Kluckhohn'un beyanının sadece bir noktasında yer almıştır. Herskovits'in yazılarında (1948 c.g., p.575) ise ayrı bir kavram olarak konsensus vardır. Ancak Herskovits bile konsensus kavramının önemiyle ilgilenmiş "alan" kuramcıları ve Kurt Lewin (1948)'in araştırmalarından yeterince yararlanmamış görünmektedir. İnanıyorum ki savunulabilir bir evrensel değerler algısı yaratmak isteyen her çaba, mutlaka konsensus ilkesine ihtiyaç duyacaktır. Eğer Bindley "dünya devletlerini birleştirecek güce sahip" değerler arayışında haklı ise hem antropoloji hem de eğitim, kendini, böyle bir birleşmenin nasıl ve ne ölçüde sağlanabilmesi ile mutlaka derinlemesine ilgilenmelidir. Konsensusun kendi içinde itirazlara da yer vardır ve bu da gereklidir.

Dördüncü özellik; yeniden yapılandırıcılığın, "mit" kavramının da kültürel değerler kuramının olgunlaşmasında bir anlam taşıyıp taşımadığını sormasıdır. Burada antropologlara ek olarak Cassirer gibi filozoflar da rehberlik yapabilir. Bu filozoflar, sadece eski ve günümüz kültürlerindeki mitsel değerlerin tehlikelerini ve limitlerini göstermekle kalmaz. Onlar ayrıca, duygu taşıyan, şiirsel fakat 20.yüzyıl kültürüne uygun ve rasyonel olarak savunulabilen dramatisasyonlara hala meşru bir yer olup olmadığı konusunu aydınlatmaya yardım edebilirler. Peki bu dramatisasyonlar bizi, günümüzün totaliter mitolojilerinin cazibesini nötralize etmek için acil olarak gereken insani hedeflere çekebilir mi?

Burada değerler sorunu açısından bilginin metakültürolojisine daha fazla değinmeye gerek yoktur. Bu, yukarıdaki tartışma boyunca üstü örtülü olarak geçer. Kültürel süreç konusunda da olduğu gibi henüz ne antropologların ne de eğitim kuramcılarının şu sorunla yeterince ilgilendiklerine inanmak zordur: Örneğin ideolojik motivasyonlar, onların kendi değer yargıları ve bağlantıları üzerinde nasıl ve ne derece gizli bir etkiye sahiptir? Bindley'in bu önemli noktayla ilgili birkaç yorumundan gerekli olan birine burada başvuracağım. Bindley (1953b, pp. 688 f.) Benedict, Boas ve diğer kültürel görececilerle ilgili şunu söyler:

Geriye bakıldığında, Amerikalı antropologların, demokratik toplumlarının egemen tutumlarını yansıttıkları görülür. Onlar, liberal

ve demokrat oluşlarıyla birlikte sadece zaten kültürlerinde var olan eğilimleri vurgulamaktadırlar ancak “daha yüksek toleranslarını” da ilkel kültürlerin karşılaştırmalı araştırmaları sayesinde edinmişlerdir. Kültürel farklılıkların değerli olduklarını ve birbirleriyle bağdaştığını eleştirmeksizin varsaymışlardır.... Eğer biraz da olası uyumsuzluklar ve ideolojik çatışmalar açısından düşünselerdi.... Kültürel laissez-faire'nin saf bir iyimserliği içinde olmazlardı. İkinci Dünya Savaşı'nın etkisi, bu romantik kültürel iyimserliğin sarsılmasına, antropologların kültürel kriz gerçeğini ve dünya ölçeğinde kültürel entegrasyon gereksinimini görmeleri için uyanmalarına neden oldu.

Eğitimcilerin ve antropologların ele aldığı -kültürel görecelik, kültürel mutlakiyetçilik ya da başka bir değerler kuramı- değerler, onların ifade, red ve kabul bulduğu kendi kültürel kalıplarıyla ve güçleriyle şekillenir.

V

4-Kültürel Entegrasyon

Son sorun olarak Bindley'in yukarıda sözünü ettiği kültürel entegrasyon konusunu seçtim. Çünkü bu, buraya kadar ele alınan birçok noktayı bağlamayı sağlayacaktır.

Her ne kadar “entegrasyon” teriminin kendisi de farklı birçok anlam taşıyorsa da yarattığı sorun odağı yeterince kanıt içerir. Eğer varsa hangi kanıtlanabilir zeminde, eğitim-ve-kültür adına bir kuram ve program biçimlendirmeyi bekleyebiliriz ki. Bu kuram ya da program aşırı uzmanlaşmanın, karşıt amaçların, çekişmenin yaşandığı bir çağın özelliklerinden olan şaşırtıcı çeşitlilikteki bilgi, değer, uygulama ve inanç çeşitliliğini organize edip, birleştirebilecek ve uyum içine sokabilecek midir?

Eğitimcilerin bu soruya olan ilgisi, bugün “genel eğitim”le ilgili güncel tartışmalarda su yüzüne çıkmıştır. Daha alt ve daha üst dereceli okulları dar-madağın eden teknikler, kurslar bölümler ve standart kaoslarla ilgili olarak bir şeyler yapılması gerektiği noktasında genel bir fikir birliği vardır. Ancak karmaşadan ve karışıklıktan kaynaklanan sorunları çözmek için özel öneriler araştırıldığında henüz en arzulanan genel eğitim türünün ne olduğuyla ilgili olarak bir fikir birliği bulunamaz. Daimiciler, ağırlıklı olarak klasik kitaplara, kabiliyet psikolojisine ve Aristo'dan türetilen metafizik konularına bağlı klasik bir müfredatı destekler. Özcüler, geleneksel sınıflamaları tekrar düzenleyip bunları, birkaç temkinli ödünle birlikte müfredattaki ve teknikteki yeni eğilimlere uyarlamaya eğilimlidir. İlerlemeciler ve yeniden yapılandırmacılar da, Gestalt etkisini yansıtan birçok “temel müfredat” türü savunur: Onların asıl kaygıları, hızlı bir geçiş sürecinden geçen gençleri bekleyen hayati derecede önemli sorun yığınlarıdır. Ne yazık ki bu görüşlerin hiçbirinin, antropolojik

kuramın yeni kriter olarak sunduklarına yeteri kadar ilgi göstermediği görülmüyor. Oysa bazı eğitim kuramcıları, kültürel deneyimin bu kriterlerin bir kısmını ya da tümünü karşılaması gerektiğine katılmaktadır.

Bence bu sorunun iki boyutta ele alınması bize yardımcı olacaktır: Uzaysal düzen olarak entegrasyon ve temporal düzen olarak entegrasyon. Bunların her biri, tabii ki karşıt kutuplardadır. Uzaysal düzenden kastım, yatay ve dikey kesitlerde izlenebilen kültürün ve alt kültürlerin holistik bağlantılarıdır. Temporal düzenden kastım ise tarihsel, ardışık devamlılıklar ve devamsızlıklar olarak gözlemlenebilen bağlantılardır.

Kültürün uzaysal boyutunu gösterebilmeye olanak sağlayan birkaç kavram arasından “kalıp” ve “sınıf” kavramı seçilebilir. Kroeber’in (1952, pp. 92 f.) kalıplar tanımlaması otoriterdir: “Tarihsel ağırlık ve kalıcılık kazanmış, iyi işlev gören, açık ve tutarlı bir yapıda olduğu varsayılan kültürel bağlardır”. Bu kalıplar, mesela “Yahudi-Hıristiyan-Muhammedi tektanrıcılığı” ve “saban tarımı”nda olduğu gibi kültürler ötesi olabilir ya da Benedict’in modellerindeki gibi yerel olan ve olmayan kültürlerle de karşılık gelebilir (pp. 90-92). Diğer kavram olan “sosyal sınıf” kavramı ise W. L. Warner’in (1941) yaptığı oldukça dikkate değer olan tanımlamasıyla statü seviyelerine denk gelir. Birbirleri ile yakın ilişkiye geçebilen büyük insan topluluğu... Bir toplumdaki insanlar eğer grubun değerlerine göre sıralanmışsa genel olarak alt-üst seviyesine göre sınıflar ortaya çıkar.... (Cf. Mayer 1953, Warner, Havighurst, Loeb, 1944, p.19.)

Eğitim kuramı her ne kadar bu iki kavram arasında sosyal sınıftan daha fazla etkilenmiş olsa da insan, eğitimcilerin, entegrasyon sorununa yeni ve üretken bir yaklaşım geliştirmek için hem kalıp ve hem de sosyal sınıf kavramlarını ciddi bir biçimde ele aldıkları konusunda kuşkuya düşüyor. Bu yaklaşım, herhangi bir antropolog için mutlaka aksiyomatik görünüyormuş olmalı. Düzenli bir genel eğitim, öncelikle kültürlerde fark edilebilir olan düzenleri değerlendirebilmeli, onlarla başa çıkabilmeli ve onların tümünü birleştirebilmelidir. Böylece bu iki kavram, diğerleri ile birleştirildiğinde, gerçek kültürde yaşayan gerçek insanların gözlemlenebilir ilişkilerine bağlı olan yeni müfredat tasarımları oluşturmaya yardımcı olabilir. Tasarımlar, gruplar ve milli sınırları yatay olarak (krş. Mead, 1953), statü, sınıf ve kast gibi katmanları da (krş. Davis, Gardner, 1941) dikey olarak kesebilmelidir.

Kutupsal olan temporal boyut, sıralı olanı yani entegrasyonun dinamik faktörünü gösterir. Bu faktör, geçmişten geleceğe yaşanan kültürel olayların sonsuz akışının farkındalığını gerektirir. Bugün çoğu antropolog, daha eski olan “evrimsel” kültür kuramını reddettiği için bu akıştaki herhangi bir doğal süreç görünümünü de reddeder. Fakat sadece birkaçı, tarihin kaçınılmaz değerini reddetmiştir. Boas ve ona bağlı olan okulun “evrimsel” antropolojinin

spekülatif yönüne karşı anlaşılabilir olan tepkisi, İngiliz arkeolog V. Gordon Childe (1951) ve Kroeber'in (krş. 1952, s. 118 vd.) tarihsel kuramları gibi günümüzde çok daha dengeli olan görüşlere doğru kaymıştır. Gerçekten de Kroeber, antropolojiyle ilgili -tarih felsefesine kıyasla daha uygun olan- Eduard Meyer'in, "insan hayatı ve gelişiminin genel formlarının.... araştırılması" şeklindeki tanımlamasını onaylamış ve alıntılamıştır (p. 76). Kroeber'in çok değerli katkılarından biri de tarih ve bilimi "kayan bir skala"da senkronize etme çabası olmuştur. Bu çaba her iki disiplinin de hem geleneksel dikotomisine hem de verilen bir kültürel dönemin biçimi ve kalıpları karakterize edilirken zamanı ikinci sıraya alıp tarihin "arakesitsel anları"na verimli bir şekilde odaklanabilme hipotezine zıttır.

Hem eğitim hem de antropoloji, günümüz tarih filozoflarının geliştirdiği zenginleşen entegrasyon kavramından yararlanabilir. İlginç olan şey, Kroeber'in tarihin oldukça yoruma dayalı ve yeniden yapılandırmacı olduğu şeklindeki görüşünü, İngiliz tarih filozofu R.G.Collingwood'un (1946) da aynen paylaştığıdır. Fakat genel anlamda disiplinler arası araştırmalar, geleceğe bırakılmıştır. Genel eğitim bağlamında lise ve üniversite müfredatında, tarihin fonksiyonunu yeniden canlandırabilecek araştırmalar acilen yapılmalıdır. Günümüzün mevcut eğitim programlarından verimsiz dersler çıkarılarak yerine tarih boyunca kültürlerde yaşanan büyük hareketler ve mücadelelerle ilgili yaratıcı ve kıyaslayıcı yorumlar içeren derslerin konulması gerekiyor: Kroeber'in (1944) "kültürel büyümenin konfigürasyonları", Northrop'un (1946) oryantal kültürlerin "farklılaşmamış estetik devamlılık"ları, Mumford'un (1941) "yenilenme" sarkacı, Toynbee'nin (1939) "meydan okuma-ve-karşılığı" gibi birçok kapsayıcı ve sentezleyici kavram genç zihinleri açacaktır ve canlandırabileceklerdir.

Antropolojiden son bir kavram -"konfigürasyon"- uzaysal ve temporal düzenin diyalektik karakterini aydınlatacaktır. Terim, günümüzde daha çok, kültürü "yaşam tarzı" olarak da ifade eden "kalıp" terimiyle eş anlamlı olarak kullanılır. Sapir'in (1949, s. 548 vd.) söylediği gibi "derinleşmiş kültür kalıpları" "çoğu zaman bilinmeksizin hissedilir, naif bir pratik olarak çok fazla bilinçli tanımlanma kapasitesine sahip değildir...." Konfigürasyon, kültürün örtülü bir estetik tasarımı ve temasıdır. Bu ayrıca, değerlerle ilgili daha önce değinilen Kluckhohn'un (1952, s. 411) beyanındaki "değer-yönelimleri" ile ilgilidir; Konfigürasyonlar, "insan-çevre ve insan-insan ilişkisiyle ilgili olarak davranışı, insanın doğanın içindeki konumunu, insanın insanla ilişkisini, arzulananı ve arzulanmayanı etkileyen genellenmiş ve organize bir kavram" olarak tanımlanır.

Konfigürasyonlar, kültürün bir yandan yatay ve dikey diğer yandan da tarihsel ilişkilerini kucaklar ve derinleştirir. Konfigürasyonlar, Navajo Kızılderilileri gibi oldukça homojen bir alt kültüre de Japonlarınki gibi heterojen bir

kültüre de uygulanabilir. Etnosentrikliğin inatla ve aynı anda her yerde bulunmasının ana sebeplerinden birinin bu konfigürasyonlar olduğu çok açıktır. Ancak tüm karmaşıklıklarına ve anlaşılmazlıklarına karşın eğitim kuramı için yeni bir entegrasyon kavramını işaret ederler. Konfigürasyonlar, bir açıdan bu kavramın, kültürel gerçekliği, kültürel süreci ve kültürel değerleri kapsadığını algılamamızı olanaklı kılarlar. Bir diğer açıdan ise “eğitimli” (*cultivated*) taşıyıcı kişinin değerleriyle yüklü olan kültürün geleneksel saygın nosyonunu ve insanın çevreyi biçimlendirmesini kapsayacak şekilde kültür kavramının bilimsel algılanışını birleştirmek için fikir verirler. Bir başka açıdan da mit kavramını modern hayatın ihtiyaç duyduğu hedeflerin tasarlanmasında ölçülü bir yardımcı olarak tamamlarlar.

Ancak belki de konfigürasyon kavramının işaret ettikleri arasında en heyecan verici olanı, antropologların ve eğitimcilerin nihayetinde operasyonel olarak etkin bir metakültüroloji bilgisi oluşturmalarına yardımcı olabilme ihtimalidir. Sapir’in, yaşam tarzı olarak kültürün doğasında bilinçsiz ve gizli anlamlar olduğunu ısrarla vurgulaması, bu anlamları yorumlamamızı sağlayacak ulaşılması güç varsayımlara farklı bir yolla erişmemiz için dikkatimizi kendine çeker. Günümüzde bireyin kendini yeterince ifade edebilmesi, oldukça zordur. Hepimizin, belirsizlik ve korku oluşturan girdaptan, sırasıyla kültürleşme hızı, totaliter güç, ahlaki bozulma ve dünya savaşı tehdidinden etkilendiği görülüyor. Çok azımız, hükümetlerin ve okulların desteklediği bazı açık inançlar ile tutumlarda açıkça görülen benzer inançlar ve örtülü değerler arasındaki korkunç çelişkileri yeterince iyi fark edebiliyor (krş. Myrdal, 1944).

Tabii ki soru hala, (a) eğitimin böylesi çelişkiler konusunda temel bir şeyler yapmaya muktedir olup olmadığı ve (b) eğer muktedirse, bir şeyler yapmasının gerekip gerekmediğidir. Bu soruların ilkine kültürel gerçeklik tartışmasında değinildi. Eğer kültürün *sui generis* olduğu bir yaklaşım benimseniyorsa muhtemelen eğitimin, önceden sunulmuş kültürel konfigürasyonları onaylama ve bunlara uyum sağlamak durumunda kalacağı da benimsenecektir. Ancak eğer operasyonel görüş benimsenmişse bu konfigürasyonların oluşturduğu sorunlara daha yapılandırıcı bir rol ve açıklama getirecek bir eğitim modeli çabası tamamen mantıklı bulunacaktır.

İkinci soruya vereceğimiz cevap ise bizi, Sapir’in, tartışmamızın başındaki konfigürasyonla ilgili beyanına götürür. Sapir, kültürdeki “bilinçsiz davranış kalıbı”nın anlamını tanımladıktan sonra beyanını şu pasajla devam ettirir:

Sosyal davranış açısından nereye bakarsak bakalım kadınlar ve erkekler zaten yapacaklarını yapmakta. Buna engel de olamamakta. Çünkü bu şekilde davranmaya farklı kişiliklere sahip olarak yatkındırlar ama en çok da bu davranışı yapılabilecek en kolayı olduğuna inandıkları ve az çok estetik olarak da organize olmuş davranış formlarına göre

tatminkâr olduğunu düşündükleri için yapmaktadırlar. Bazen değişen koşullara daha uygun olacak şekilde sosyal davranış geliştirebilmek için sosyal davranış formlarıyla ilgili olarak farkındalık gerekir. Ancak bence bireyin, hayatın gündelik akışı içinde sürekli olarak etrafındaki kültürel kalıpların analizini yapması için farkındalığa gerek yoktur. Bu hem gereksizdir hem de zarar verebilir. Bu kalıpları anlama işi, hevesli bir öğrenciye bırakılmalı. Nasıl vücut sağlığı için organların işleyişi konusunda bilinçsizsek tabii olduğumuz sosyalize davranış formlarını da bilinçsiz ancak sağlıklı yaşayabilmeliyiz. Hiçbir zaman tam açıklığıyla anlayamayacağımız binlerce incelik içeren davranış kalıplarının özgürce tadını çıkarmayı öğrenmeliyiz (s. 588 vd.).

Bunlar, özellikle kültürün dönüştürücü, eğitimin de bir kültür aracı olduğunu düşünen biri için rahatsız edici iddialar olabilir. Bu, bir kültürle ilgili öncül inceleme ve açıklama yapma işinin sadece uzmanlara kalmasının sürmesine bir davetiye çıkarabilir. Ayrıca bu, geri kalanımızın, kültürümüzün, en derin anlamlarına ve bu yüzden onun eşitsizliklerine, geri kalmışlığına, eskimişliğine duyarsızlaşmaya da davetiye çıkarabilir. Eğer Sapir, kültürel konfigürasyonlarımızın her an, her zaman farkında olamayacağımızı veya olmamız gerektiğini söylesedi tabii ki haklı olurdu. Dewey'in tabiriyle kültürel açıdan bakıldığında bireysel deneyim, anlık olduğu kadar düşünülmüş ve yansıtıcıdır. Ancak açıktır ki Sapir sadece bunu kastetmiyor. O, aslında dualistik bir tezi savunuyor: Bir tarafta bilinçsiz kültürün gizemli derinliklerine dalmaya yetkin olan birkaç kişi varken diğer tarafta da yeteneksiz birçok kişi vardır.

Sapir'inki gibi bir duruş, bilginin metakültürolojisinin bile bizi motive edebileceği demokratik olan veya olmak isteyen bir kültürde kabul edilemez... İşimiz ve başarısızlık ihtimalimiz çok fazla olsa da bu tür bir kültür anlaşılmalı, samimiyetle anlaşılmalı. Sebeplerinden ve sonuçlarından, başarılarından ve başarısızlıklardan en fazla sorumlu kişiler olarak bu işin yükünü taşıyanların mümkün olan en çoğu tarafından anlaşılmalı. Bundan dolayı son olarak konfigürasyonel düzenle ilgili farkındalık da aynı şekilde onların sorumluluğundadır.

Eğer bu düzen türüyle ilgili ciddi olunacaksa benim ileri sürdüğüm, eğitimin rehber alması gereken en az beş norm var. Birincisi; öncelikle her kültür, kendi okulu için kendi güncel örtülü öncüllerini-bu öncüller tabii ki az veya çok kendi kültürlerine aittir- olabildiğince açık ve net bir biçimde oluşturmalıdır. İkincisi; yaptıkları bu son formülasyonlar, şu anda gerçekleşen ekonomik, dinsel ve hayatın diğer alanlarındaki dönüşümler de hesaba katılarak çağdışı, tutarsız vb. noktaları ortaya çıkarmalıdır. Üçüncüsü; geleneksel olarak öğretilmiş konfigürasyonlara karşı onların, daha da dürüstçe ifade edebilecekleri yeni beyanlar oluşturmak ve bu beyanları politika ve programlara entegre

ederek uygulamaya sokmak için çalışmalar yapmaktır. Dördüncüsü; sonuçların karşılaştırmalı araştırmalar yaparak elde edilmesidir. Bu süreçte, resmi ve olabildiğince resmi olmayan eğitim biriminin de yardımını alarak mümkün olduğu kadar çok kültür incelenmelidir. Beşinci ve son hedef; sadece eleştirel etkileşimden yararlanılarak elde edilen bir dizi eğitim şekli değil sonrasında da dünyanın her yerindeki eğitim için ortak olan ilkeleri, amaçları ve görevleri kabul etmede birleşmiş uluslararası bir formülasyona ulaşmaktır.

Bu beş norm, çok zor ve çok büyük bir hedef olsa da ilk bakışta görüldüğü kadar uzak olmayabilir. Bazı ülkelerin okullarında ve UNESCO'nun (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Organizasyonu) komisyonlarında tek tük ve acemice de olsa bu doğrultudaki çabalar görülmeye başlandı. Buradaki sıkıntı, genellikle ana sorun olan konfigürasyonun gizli seviyesine ulaşmada isteksiz ve aciz olunmasından dolayı çabaların yüzeysel kalmasıdır. Üstelik kısmi de olsa bir yandan eğitimcilerin bir yandan da antropologların yakın işbirliği kıtlığı, çağımız için birleşik bir eğitim kavrayışının yeniden oluşturulması için başarılı bir çabayı veya algıyı engellemiştir. Böyle bir algının oluşturulabilmesi için kültürel düzenin sayacağımız şu üç boyutu dikkate alınmalıdır. Bunlar; kültürün yatay-dikey boyutu, kültürün zamanın akışı içerisindeki tarihsel boyutu ve bu ilk iki maddeyi bir bütüne entegre eden, eğitim-ve-kültürün modern bir felsefesi için estetik bir tasarım olan "niteliksel" konfigürasyon boyutudur.

Kaynakça | References

- Benedict, Ruth, 1934, *Patterns of Culture*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Bidney, David, 1953*a*, *Theoretical Anthropology*. New York: Columbia University Press.
- , 1953*b*, "The Concept of Value in Modern Anthropology," in A. L. Kroeber, ed., *Anthropology Today*. Chicago: University of Chicago Press, pp. 682-99.
- Brameld, Theodore, 1955, *Philosophies of Education in Cultural Perspective*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- , 1956, *Toward a Reconstructed Philosophy of Education*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- , 1957, *Cultural Foundations of Education*. New York: Harper & Row, Publishers.
- , 1959, *The Remaking of a Culture: Life and Education in Puerto Rico*, New York: Harper & Row, Publishers. Part Four.
- , 1961, *Education for the Emerging Age*. New York: Harper & Row, Publishers. Part Two.
- Cassirer, Ernst, 1944, *An Essay on Man*. New Haven, Conn.: Yale University Press.
- Childe, V. Gordon, 1951, *Man Makes Himself*, New York: Mentor Books.
- Collingwood, R.G., 1946. *The Idea of History*. New York: Oxford University Press.
- Curti, Merle, 1933, *The Social Ideas of American and Eduations*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Davis, Allison, (Gardner. B.B. and Gardner, Mary R. 1941. *Deep South*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, John, 1916, *Democracy and Education*. New York: The Macmillan Company.
- , *Freedom and Culture*, New York: G.P. Purnam's Sons. Frank, Jerome, 1945, *Fate and Freedom*. New York: Simon and Schuster, Inc.
- Friess, Horace, 1950, "Philosophies of Culture," in Vergilius Ferm, ed., *A History of Philosophical Systems*. New York: Philosophical Library, Inc., pp. 588-97.
- Fromm, Erich, 1947, *Man for Himself*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Harris, William T., 1901, *Psychological Foundations of Education*. New York: Appleton-Century-Crofts, Inc.
- Herskovits, Melville J., 1948, *Man and His Works*. New York: Alfred A. Knopf, Inc.
- Johnson, Charles S., 1943, "Education and the Cultural Process: Introduction to the Symposium," in Charles S. Johnson, ed., *Education and the Cultural Process*. Chicago: University of Chicago Press, pp. 1-4.
- Kluckhohn, Clyde, 1949, *Mirror for Man*. New York: McGraw-Hill Book Company, Inc.
- , 1952, "Values and Value-Orientations in the Theory of Action: An Exploration in Definition and Classification," in Talcott Parsons and Edward L. Shils,

eds.. Toward a General Theory of Action. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, pp. 338-433.

Kroeber, Alfred L., 1944, *Configurations of Culture Growth*. Berkeley, Calif.: University of California Press.

-----, 1948, *Anthropology*. New York: Harcourt, Brace & World, Inc.

-----, 1952, *The Meaning of Culture*. Chicago: University of Chicago Press.

-----, ed., 1953, *Anthropology Today*. Chicago University of Chicago Press.

Kroeber, Alfred I., and Clyde Kluckhohn, 1952 *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions*. Cambridge, Mass.: Peabody Museum.

Lee Dorothy, 1948, "Are Basic Needs Ultimate?" *Journal of Abnormal and Social Psychology*, XI.III.391-95.

Lewin, Kurt, 1948, *Resolving Social Conflicts*. New York: Harper & Row, Publishers.

Linton, Ralph, ed., 1945. *The Science of Man in the World Crisis*. New York. Columbia University Press.

Malinowski, Bronislaw, 1944, *A Scientific Theory of Culture and Other Essays*. Chapel Hill, N.C.: University of North Carolina Press.

Mannheim, Karl. 1936. *Ideology and Utopia*. New York: Harcourt, Brace & World, Inc.

Mayer, Kurt, 1953, "The Theory of Social Classes." *Harvard Educational Review*, XXIII:149-69.

Mead, Margaret, 1953, "National Character," in A. L. Kroeber ed., *Anthropology Today*. Chicago: University of Chicago Press, pp. 642-67.

Mumford, Lewis, 1941, *The Condition of Man*. New York: Harcourt, Brace & World, Inc.

Murdock, George P., 1945, "The Common Denominator of Cultures," in Ralph Linton, ed., *The Science of Man in the World Crisis*. New York: Columbia University Press, pp. 123-42.

Myrdal, Gunnar, 1944, *An American Dilemma*. New York:Harper & Row, Publishers,

Northrop, F. S. S., 1946, *The Meeting of East, and West*. New York: The Macmillan Company.

Opler, Morris, 1947, "Cultural Alternatives and Educational Theory," *Harvard Educational Review*. X VII: 28-44.

Raup, Bruce, George L. Axtelle, Kenneth D. Benne, and B. Othanel Smith, 1950, *The Improvement of Practical Intelligence*. New York: Harper & Row, Publishers.

Riesman, David, 1950, *The Lonely Crowd*. New Haven, Conn.: Yale University Press.

Sapir, Edward, 1949, "The Unconscious Patterning of Behavior in Society," in David B. Mandelbaum, ed., *Selected Writings of Edward Sapir*. Berkeley: University of California Press, pp. 544-49.

Sorokin, Pitirim A., 1941, *The Crisis of Our Age*. New York: E.P. Dutton & Co., Inc.

Toynbee, Arnold, 1939, *A Study of History*. New York: Oxford University Press.

Wallace, Anthony, F.C., 1961 *Culture and Personality*. New York: Random House. Inc.

Warner, W. L., R.J. Havighurst, and M.B. Loeb. 1944. *Who Shall be Educated?* New York: Harper & Row. Publishers.

Warner, W. L., and P.S. Lunt, 1941. *The Social Life of a Modern Community*. New Haven; Yale University Press.

White, Leslie. 1949a, "Ethnological Theory," pp. 357-84, in R. VV. Sellars, V. J. McGill and Marvin Farber, eds., *Philosophy for the Future*. New York: The Macmillan Company.

-----, 1949b, *The Science of Culture*. New York: Farrar, Straus and Cudahy, Inc.