

- 2 Eğitim Gündemi: **2023 EĞİTİM VİZYON BELGESİ'NE DAİR ELEŞTİREL PEDAGOJİ GÖRÜŞÜ**  
Ünal Özmen
- 
- 5 **DÜNDEN BUGÜNE AKADEMİ** (Akademinin AKP'lileşip Başkanlaşması)  
Rıfat Okçabol
- 
- 15 **DURKHEİM'İN TOPLUMSAL KURAMI VE EĞİTİM ANLAYIŞI**  
Murat Kaymak
- 
- 27 **'HERKES' İÇİN KAPSAYICI EĞİTİM**  
Servet Altan
- 
- 31 **KUHN'UN PARADİGMA VE RİTZER'İN MCDONALDLAŞTIRILMA KAVRAMLARI İŞİĞİNDA OLAĞAN BİR BİLİM OLARAK PEDAGOJİ**  
Tolga Ulusoy
- 
- 36 **MATEMATİK VE AŞK**  
Levent Özbek
- 
- 37 **MARKSİZM VE EĞİTİM: KIRILGANLIK, KRİZ VE ELEŞTİRİ**  
Glenn Rikowski
- 
- 55 **ELEŞTİREL PEDOGOJİYE KÜÇÜK BİR ADIM**  
Ayşe Nüzhet Açar
- 
- 58 **"ÖTEKİ" ERGENLERDE DEĞER ÖZERKLİĞİ VE İLİŞKİSEL BENLİK**  
Hüner Aydın
- 
- 63 **MÜSLÜM'DEN ÇIKTIK YOLA PİNK FLOYD'DA VERDİK MOLA**  
Levent Özbek
- 
- 66 **"2023 EĞİTİM VİZYONU" NUN FELSEFESİ VAR MI?**  
Atalay Girgin
- 
- 79 **REŞİT GALİP VE "ÖĞRENCİ ANDI" ÜZERİNE**  
Ali Arayıcı
- 
- 82 Eğitim Tarihinden: **ANDIMIZ...**  
İsmail Aydın
- 
- 85 Sözlük: **DIYALEKTİK**  
Hasan Hüseyin Aksoy
-

## 2023 EĞİTİM VİZYON BELGESİ'NE DAİR ELEŞTİREL PEDAGOJİ GÖRÜŞÜ

Ünal Özmen

ozmenu@gmail.com

AKP cumhurbaşkanı ile Eğitim Bakanını Ziya Selçuk, hükümetlerinin 2023 Eğitim Vizyon Belgesini 23 Ekim 2018 günü açıkladı. İki bölümden oluşan belgenin 12 sayfalık ilk bölümü, bakanın “öz orası” dediği ve cumhurbaşkanının giriş konuşması dahil tamamı kendi kaleminden çıkma “Sözün Önü”, “2023 Eğitim Vizyonu Felsefesi” ve “Temel Politikamız”a ayrılmış. Metnin “İçerik” başlıklı ikinci bölümü ise eylemle ilgili.

Eğitim Vizyon Belgesi, bizimle aynı şeyi kastetmediğinden emin olduğumuz hükümetin başı dahil kimsenin başarılı bulmadığı eğitim konusunda toplumu beklentiye sevk etmeyi başardı. Aslında bunu sağlayan belge ve ardındaki siyasi güç değil, Ziya Selçuk ismiydi. İktidarın yakın gelecekte değişebileceğinden ümidini kesen toplum, 16 yılını heba eden hükümetin bir üyesinin planında değişim izi aramak durumunda kaldı.

Ziya Selçuk, zorunlu din dersi uygulamasının ortaya çıkardığı mağduriyete yanıt arayan “Din dersi zorunlu olmalı mı?” sorusuna, sanki bu ülkede din dersi zorunlu değilmiş gibi “Bir aile çocuğunun din dersi almasını istiyorsa bu niye tartışılın ki!”<sup>1</sup> yanıtıyla seçilmiş bir politikacı olmasa da oldukça işlevsel politik kurnazlığa sahip olduğunu kanıtladı. Bakanın politik öngörüsü, modern eğitimin tüm unsurlarını temizlemeden İslamcı hegemonyanın arşa erilmiş sa-

<sup>1</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=PhGekgxfxS8s>

yılmayacağı ve vaatlerinin sözde kalacağı da farkında olmasını sağlıyor. Bu nedenle “öz orası” diyerek dikkatimizi, piyasa kavramlarını pedagojikleştirerek sunduğu belgenin “içerik”ten ziyade “söz” bölümüne yönlendirmek istiyor. Satır aralarına gizlenmiş mesajlar atlandığında Vizyon Belgesi apolitik edebi bir metin olarak okunmuş olacak. Böylece, icraat yerine demagojinin bulanık sularına çekilen toplum, geçmiş 16 yılın hesabını görmeden bir beş yıllık yeni bir kredi açmaya razı olacaktır.

Bizler ise sözle değil, eylemle ilgilenmekten yanayız. Bu nedenle Vizyon Belgesi’ni bir filozofu okur gibi okuyamayız. Eğitim Bakanı Ziya Selçuk’u da eğitim bilimi hocası olarak dinleyemeyiz. O artık sözü tüketmiş partide siyaset yapan bir politikacı.

Vizyon Belgesi’ni, her eylemini yeni bir vizyon olarak sunan, ancak vizyonunu değiştirmeyen, değiştirmesi de mümkün olmayan bir politikacının himayesinde gerçekleştireceğini vaad eden Ziya Selçuk, belgesine ideolojik yaklaşılmaması gerektiğini söylüyor. Böylece bizi sistemin içine çekmeye, iktidarla aynı dili konuşmaya davet ediyor. Kuşkusuz ona yanıtımız, “ideolojik olan ideolojik analize tabi tutulur” olacaktır.

Vizyon Belgesi’nin girişinde “...eğitimin, evrensel manada problem odaklı veya pragmatik değil, paradigmatik bir dö-

nüşüme ihtiyacı olduğunu savunuyoruz” deniyor. Tayyip Erdoğan da dahil edilerek! Paradigma, sadece değerler demek değil; yöntemi, modeli, tekniği ile kendine özgü ilkeleri olan ve öncekinin yerine ikame edilen değerler demektir. Paradigma değişimi görüşü, bakış açısını, fikri, izlenen politikayı değiştirmeyi zorunlu kılar. Hele paradigmadan söz eden politikacıysa, onun sözüne değil eylemine bakılır.

Elbette paradigma değişimi kişiyi değiştirir. Ama kişi paradigmayı değiştiremez. Eğer Türkiye paradigma değişimi yaşayacaksa bunu İslamcı Erdoğan’a rağmen gerçekleştirecektir. İslamcıların temsilcisi Erdoğan’ın inanmadığı değerlere uyum sağlıyor gibi yapıp arada bir dilini değiştirmesi Türkiye’nin bir paradigma değişimine gebe olduğunun işaretidir.

Ziya Selçuk, 28 Ekim 2018 günü CNN Türk televizyonunda Hakan Çelik’in “Trafik kurallarına uyma konusunda farkındalık yaratma sizin de gündeminizde mi?” sorusuna “Eğitim sisteminin yaklaşımı ile ilgili sorun olduğunu düşünüyoruz. Bizim eğitim sistemimiz kazanım temelli değil de davranış temelli yaklaşıma dönüşürse bu tür sorunları daha içselleşmiş olarak çözebiliriz. Bilgi kazanma yerine davranış edinme önemli.”<sup>2</sup> yanıtını vermiştir. Oysa, hâlâ sistem içindeki öğretmenler çok iyi bilir ki Türkiye, “öğrenci merkezli” ve “kazanım temelli” sofistike modellerle Ziya Selçuk’la tanışmıştır. Selçuk, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanı olarak 2003-2006 yıllarında müfredat, ders kitabı, öğretme yöntem ve tekniklerini “kazanım temelli” sisteme uydurmak için “öğretmen merkezli” ve “davranışçı” ilan ettiği eski sistemi “otoriter”, “dikte edici” olmakla eleştirmiştir. Selçuk’un “öğrenci merkezli”, “yapılandırmacı” modelin “kazanım” olarak adlandırdığı soyut bilgilerden uzaklaşıp, bilginin eylem hali olan “davranışçı”lıktan; davranış temelli eğitimin aktörü olan öğretmen ve “öğret-

men merkezlilik”ten söz etmesi hangi ihtiyaçtan kaynaklanırsa kaynaklansın, eğer kendisini bir “eğitim bilimi hocası” olarak görüyorsa öncelikle öğrenci ve öğretmenlerden, sonra da bu ülkeden özür dilemesini gerektirir.

2023 Vizyon Belgesi, yeni bir hükümetin programı değil, siyasi çizgisine uygun politika izleyen ve sözüne güvenilmez siyasetçilere ait. Buna rağmen Ziya Selçuk isminden ümitlenip heyecanlanan, eğitimin sorununa onda çare bulacağını uman geniş bir kesim var. Aslında tümüyle reddettiğimiz İslamcıların eğitim programını tartışmaya değer görmüyoruz. Fakat kendisini bir kez daha aldatma eğiliminde olan toplumu uyarma görevimizi yerine getirmek adına sözümüzü esirgemeyip Vizyon Belgesi’nin “İçerik” bölümündeki bazı başlıkların tekabül ettiği anlamı birkaç cümle ile izah edeceğiz:

- **Ders saati ve çeşidinin azaltıldığı esnek ve modüler bir müfredat değişikliğine gidilmesi:** *Temel derslerin ve ders saatlerinin azaltılması, öğrencilere ortak temel bilgi, beceri, yöntem ve davranışlar kazandıran sürekli ve ilişkisel dersler arasındaki bağlantıyı ve bütünselliği ortadan kaldırır. Modüler müfredatın ilkokul ve ortaokullarda uygulanması, erken yaşta meslek ve meslek kültürü edinmeyi teşvik etme gibi riskler barındırır.*
- **Meslek liselerinin 9. sınıfındaki ortak ders uygulamasına son verip yerine meslek derslerinin getirilmesi:** *Ortak derslerin, ilgili eğitim kademesinde hazırlık sınıfı gibi işlevi vardır: Öğrenciyi sonraki sınıflarda alacağı derslere (meslek liselerinde mesleğe) hazırlar. Öğrencilerin okul kültürü, insani, akademik ve sosyal beceriler edinmesini sağlar; aralarındaki arkadaşlık ve sosyal bağı güçlendirir; birbiriyle ahlaki, insani ilişkiler kurmalarına aracı olur. Öğrencilerde kültü-*

<sup>2</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=PhGekgxfxS8s>

rel ve sosyal gelişim sağlar. “Ders saati ve çeşidinin azaltıldığı esnek ve modüler müfredat” değişikliği ile birlikte değerlendirildiğinde belgenin en tehlikeli maddesi olduğu söylenebilir.

- **Okul yöneticilerinin yetki ve sorumluluklarını artırılması:** Sistem, eğitim kurumu yöneticilerinde pedagojik yeterlilik aramadığı için idareye verilecek her yetki öğretmen üzerindeki idare otoritesinin güçlendirilmesine hizmet edecektir. Öğretmeni öne çıkaran sistemin çelişkisidir.
- **Okullar arası başarı farkının azaltılması:** Tüm okullar imam hatipleştirilerek düzeyi düşürüldüğünde gerçekleşmesi en muhtemel hedef bu olacaktır.
- **Sınavla öğrenci alan okul sayısının azaltılması:** İcraatla değil yasa zoruyla gerçekleşebilir. Özel eğitim kurumlarına öğrenci yönlendirmenin yöntemi olarak düşünülmüş.
- **Öğretmenlik Meslek Kanunu’nun çıkartılması:** ILO ve UNESCO ortak belgesi olan Öğretmenlerin Statüsüne İlişkin Tavsiye Kararı’nın bağlayıcılığına dayanmayan kanun, öğretmenlerin aleyhine kullanılan disiplin yönetmeliği olacaktır. Öğretmenlerin talepleri arasında yer almayan meslek kanununun bakanlık ve özel eğitim yatırımcıları tarafından dillendirilmesi (TED ve bakanlık birimi olan Eğitim Bir Sen’in kanun önerisi), çalıştırdıkları öğretmenler üzerindeki tasarruf hakkının genişletilmesini isteyen özel eğitim kurumlarının beklentisini karşılayacaktır.
- **İHL’lerin iyileştirilmesi:** Eğitim yasalalarının meslek okulu olarak gördüğü ve İslamcıların öyle kalmasını istediği İHL’ler, neden meslek liseleri başlığı altında değil de ayrı bir kategoride ele alınıyor? Amaç İHL’leri sınavla öğrenci almayan genel liseye dönüştürmektir. Bakanın “Bazı temel dini bilgileri de almasını isteyen veliler İmam Hatip okullarını tercih etmektedir.” tespiti doğru ise genel liseleri imam hatipleştirmeye, imam hatipleri liseleştirmeye neden ihtiyaç duyulmaktadır?
- **Sözleşmeli öğretmenlerin görev sürelerinin kısaltılıp ücretli öğretmenlerin ücretlerinin artırılması:** Sözleşmeli ve ücretli öğretmenlik uygulamasına devam edilecek, maddenin Öğretmenlik Meslek Kanunu’na alınmasıyla esnek çalışma biçimi kalıcı hale gelecek.
- **Okul yöneticiliğinin profesyonelleşmesi:** Kamu okullarının hukuken ticarileşmesi demektir.
- **Okul bütçelerinin “hayırsever” bağışlarından temin edilmesi:** Yönetimin profesyonelleşmesiyle uyumlu olarak, okul yönetimlerine bütçe dışı kaynak bulmaları görev olarak verilecektir.
- **Savunma sanayine nitelikli iş gücü yetiştirilmesi:** Neden tarım, turizm veya denizcilik değil de savaş sanayi?
- **Yerel yönetimlerin özel eğitim birimleri kurması:** Amaç özel eğitime muhtaç çocukların tedavi edilmesi gereken “hasta”lar olduğu düşünülerek pedagoji dışına çıkarılması değilse sakıncası bulunmayan tek madde olduğu söylenebilir.

# DÜNDEN BUGÜNE AKADEMİ

## (Akademinin AKP'lileşip Başkancılaştırılması)

Rıfat Okçabol

okcabolr@gmail.com

Akademi deyince, aklımıza önce Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA) değil de, kuruluş yılı itibarıyla TÜBA'dan çok daha yaşlı olmasından mı, TÜBA'nın kendini bitirmiş olmasından<sup>1</sup> mı nedir, üniversite gelmektedir. Üniversite deyince de, akademi sözcüğünün gündeme geliş biçimi ve ortamı ile kişinin temel ilgi ve kaygı alanına bağlı olarak da, rektör, YÖK, akademisyen, özerklik, bilimsellik gibi sözcükler akla gelmektedir. Öğrenciyle idari personelin ve disiplin konularının akla gelmesi ise daha sonradır. 'Dünden bugüne akademi' konusunda söylenebilecek özet söz, YÖK'ün, üniversitelerin, (belki akademisyenlerle öğrencilerin çoğunluğu hariç) üniversite bileşenlerinin AKP'lileştiği, bilimsellik ve özerklik gibi kavramların da AKP'nin piyasacı/gerici anlayışına göre dönüşüm geçirdikleridir. 10 Ağustos 2014'te Erdoğan'ın Cumhurbaşkanı olmasından sonra ise, akademinin başkancılaştırılması süreci başlamıştır. 15 Temmuz 2016 günü gerçekleştirilen darbe girişiminden sonra hız kazanan başkancılaştırma süreci, 24 Haziran 2018 seçimlerinden sonra ise kalıcı hale gelmiştir.

Bilindiği gibi YÖK, iktidar organı olarak yapılandırılmış bir kurumdur. İlk YÖK Başkanı Prof. Dr. İhsan Doğramacı za-

manındaki tüm uygulamalar, 12 Eylül 1980 darbesinin beklentileri doğrultusunda olmuştur. Örneğin 1402 sayılı sıkıyönetim yasaının uygulayıp 90 kadar akademisyeni meslekten çıkarmıştır. Türk-İslam sentezi anlayışındaki kişilerin rektör ve dekan yapılması sağlanmıştır. Sakal bırakılmasına ve bazı öz Türkçe sözlüklerin kullanılmasına yasak getirilmiştir. Üniversitelerde akademisyenlerin de katılacağı bayrak töreni uygulaması başlatılmıştır. İçi boşaltılmış Atatürk ilke ve inkılapları dersi, yükseköğretim programlarında zorunlu ders yapılmıştır. Bu nedenle YÖK'ün 12 Eylülleştirdiğini söylemek mümkündür. Ancak birkaç örnek<sup>2</sup> dışında, akademinin 12 Eylülleştirdiğini söylemek kolay değildir. Doğramacı ANAP iktidarıyla da uyumlu çalışmıştır. Kenan Evren ile Doğramacı'nın da içinde bulunduğu Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurulu'nun 20 Haziran 1986'da kabul ettiği Türk-İslam sentezi anlayışındaki gerici kültür raporunda, Cumhurbaşkanı Evren'in, ANAP yetkilileriyle Doğramacı'nın da imzaları vardır (Güvenç ve diğerleri, 1991). Koalisyon hükümetleri zamanında Doğramacı'dan sonra gelen YÖK başkanları Prof. Dr. Mehmet Sağlık ile Prof. Dr.

2 Örneğin Ankara Üniversitesi Dil Tarih ve Coğrafya Fakültesi, Pakistan'da bir darbeyle başkan olan ve şeriat düzenini getiren Ziya-ül-Hak'a (Cumhuriyet Gazetesi, 25 Şubat 1984); İstanbul Üniversitesi, NATO Genel Sekreteri LordCarrington (Cumhuriyet Gazetesi, 15 Mayıs 1986) ile 12 Eylül darbesinin başı Kenan Evren'e (YÖK, 1986: 4), akademi anlayışıyla bağdaşmayan fahri doktora unvanı vermişlerdir.

1 TÜBA'nın 2009'da yayımladığı bilim raporu, bu kuruma yakışmayan bir rapor olmuştur. TÜBA üyelerinin çoğunluğu, 651 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile kurumun yapısı değiştirilip AKP'lileştirildiğinde, bu değişimi içlerine sindirmişlerdir

Kemal Gürüz de iktidarlarla uyumlu çalışmışlardır. İkisi de dini referansları öne çıkan kişilerin rektör/dekan olmasını sağlamışlardır. Üniversiteye türbanla girilmesine önceleri aldırmayan Gürüz, 28 Şubat 1997 Milli Güvenlik Kurulu kararları sonrasında ise, bu konuda çok katı davranmıştır. Yine de, ANAP ve koalisyon hükümetler zamanının YÖK'üne, Doğramacı'nın /Gürüz'ün YÖK'ü demek mümkün olsa da iktidarların YÖK'ü demek kolay değildir. Temel neden ANAP iktidarında ve koalisyon dönemlerinde, az da olsa iktidar ile cumhurbaşkanları arasında var olan anlayış ve tutum farkı ile iktidarların YÖK'ü etkileri altına alacak kadar uzun süre iktidarda kalmamalarıdır.

Cumhurbaşkanı A. N. Sezer zamanında bazı demokrat kişilerin YÖK üyesi yapılmasıyla (K. Gürüz'ün son yılları ile Prof. Dr. İbrahim Teziç'in başkanlığı sırasında) YÖK'ün başkanına bağımlılığı büyük ölçüde azaldığı gibi, piyasalaşma konusunda olmasa da, laiklik ve bilimsellik konularında iktidar ile YÖK arasında sürtüşmeler de artmıştır. Dolayısıyla Cumhurbaşkanı Sezer zamanının YÖK'ü için, iktidarın YÖK'ü demek de gerçekçi olmamaktadır.

### **Akademinin AKP'lileşmesi**

Akademinin AKP'lileşmesinin miladı, Abdullah Gül'ün 2007'de Cumhurbaşkanı seçilmesidir. A. Gül, AKP'nin Çankaya noteri gibi çalışıp YÖK ve Anayasa Mahkemesi (AYM) gibi üst kurumlara AKP yandaşı kişileri ataması, bu kurumların AKP'lileşmesini kolaylaştırmıştır.

### **YÖK'ün AKP'lileşmesi**

2008'in ilk aylarında YÖK üyelerinin çoğunluğu ve kısa bir süre sonra da tamamı, AKP'nin seçip atadığı yandaş kişilerden oluşmuştur. A. Gül'ün YÖK başkanlığına getirdiği Prof. Dr. Y. Z. Özcan, ilk iş olarak cumhurbaşkanı ve baş-

bakanı ziyaret edip 15 Aralık 2007'de ziyaretine gittiği TBMM Başkanı'na, Başbakan ile Cumhurbaşkanının kendisini uyarıp, "*Aman hocam dikkat et. Bir şey söylersen ipimizi çekerler*" dediklerini açıklamıştır. Bu açıklama YÖK'ün AKP'lileşeceğinin ilanı gibidir. Özcan, zina konusundaki tutumuyla Türkiye'yi Avrupa'da komik duruma düşüren Prof. Dr. Yekta Saraç'ı YÖK başkanvekilliğine ve bir ilahiyatçıyı da Eğitim Komisyonu başkanlığına getirmiştir. YÖK, AKP'li ya da yandaş kişileri, dekan olarak atamaya ve üniversitesinde yapılan rektör adayını belirleme seçiminde alt sıralarda oy alsa da Cumhurbaşkanına sunacağı listede ilk sıralara koymaya başlamıştır. AKP istiyor diye imam hatiplilerle türbanlıların önünü açmak için her yolu denemişse de, AYM ya da Danıştay engeline takılmıştır. AKP, 12 Eylül 2010 halkoylamasının ardından yargıda da kadrolaşma olanağını bulunca, Özcan daha önce yapamadıklarını bir bir gerçekleştirmiştir. Bu yıllarda ilahiyat fakültesi sayısı ile vakıf üniversitesi sayısı hızla artmıştır. Bu arada üniversiteye giriş sınavında, din kültürü ve ahlak bilgisi dersinden soru sorulmasına başlanmıştır. Bu uygulamalar YÖK'ün AKP'lileştiğini gösteren uygulama örnekleridir.

Özcan ve Prof. Dr. Gökhan Çetinsaya'nın YÖK başkanlığında<sup>3</sup>, göz göre göre, ÖSYM'nin, Fetöcülüğün yaygınlaşması için çalışmasına göz yumulmuş ve üniversitelerde Fetöcü yapılanma hız kazanmıştır. 27 Mart 2015 tarih ve 6639 sayılı yasayla Sağlık Bilimleri Üniversitesi açılmıştır. Bu üniversitede Sağlık Bakanlığı müsteşarının başkanlığında toplanacak ve AKP'lilerden oluşan bir

<sup>3</sup> Çetinsaya için, o günlerde AKP yandaşı olup günümüzde Fetöcü olmaları nedeniyle başı dertte olan Mümtaz'erTürküne, "*Her şeyi bilen profesör'derken, Emre Uslu, "... akademik birikimi, uluslararası deneyimi ve özel üniversiteden gelen tecrübesiyle üniversitenin açılımını devam ettirip Özcan'ın başlattığı dönüşüm sürecini devam ettirecektir*" demişlerdir.



mütevelli heyeti oluşturularak üniversite özerkliği tamamen yok edilmiştir. 1 Nisan 2015 tarih ve 6441 sayılı bir yasa ile “Türkiye Uluslararası İslam, Bilim ve Teknoloji Üniversitesi”, bu üniversiteyle ilişkili olarak bir “Üniversite Danışma Kurulu” ve “Türkiye Uluslararası İslam, Bilim ve Teknoloji Üniversitesini Güçlendirme Vakfı” kurulmuştur. Bu vakıf, özel okullar açabilecek ve bu okulların denetimini, bakanlık tek başına değil, vakıfla birlikte yapacaktır! YÖK, akademik özerklik ve bilimsellikte bağdaşmayan bu oluşumlara karşı çıkmamıştır.

### Üniversite Yönetimlerinin AKP’lileşmesi

AKP öncesinde üniversitelerin önemli bir bölümü, iktidarla özdeşleşen bir görünüme bürünmüştür. Ancak AKP’lileşen YÖK, 2008’den itibaren istediği kişileri dekan olarak atayıp yandaş kişilerin de rektör olmasını sağladıkça, üniversiteler de bir bir AKP’lileşmeye başlamıştır. 2008 öncesinde AKP liderini, okullarına davet bile etmeyen üniversiteler, 2008’den sonra, hem de (medeniyet ittifakına katkı gibi) gerçeklerle pek bağdaşmayan nedenlerle AKP liderine onursal doktora unvanı vermeye başlayınca, AKP’lileşmenin ilk örnekleri ortaya çıkmıştır.

Yandaş hale gelen üniversitelerin, YÖK istediği zaman, gerçeklerle bağdaşmasa da, AKP’nin görüşüne uygun eylem ve söylemlerle ortaya çıkması, AKP’lileşmenin ikinci aşaması niteliğindedir. Örneğin,

- Mardin Artuklu Üniversitesi, 2011-2012 öğretim yılına Kuran-ı Kerim ve dualar okuyarak başlamıştır.

- Bingöl Üniversitesi’nin 2012 yazında “İlahiyat ve Medrese Kavşağında İslami İlimler” ve Muş Alparslan Üniversitesi’nin de, Ekim 2012’de “*Medrese Geleneği ve Modernleşme Sürecinde Medreseler*”

sempozyumlarını düzenlemişlerdir.

- Bazı rektörler, 18 Aralık 2012 günü Başbakan’ın katıldığı Gök-türk-2 töreni sırasında, polislin gereksiz yere şiddet uygulamasıyla ODTÜ’de yaşanan olaylar üzerine yaptıkları açıklamalarda<sup>4</sup>, tarafsız değil AKP yandaşı olduklarını belli eder şekilde, iktidarı-polisi değil, hiçbir suçu olmayıp gayet basiretli davranan ODTÜ yönetimini kınamışlardır.

- Karabük Üniversitesi, 25 Mayıs 2013 günü, darülfünunu (üniversiteyi) iki kez kapatan Osmanlı padişahı II. Abdülhamid’e fahri doktora vermiştir.

- Artvin Çoruh Üniversitesi, tüm öğrencileri ve ailelerini ‘Umre’ye çağırmıştır<sup>5</sup>.

- Mısır’da Arap Baharı sonrasında, bir darbeyle Mübarek’in hapse atılmasına ve en köktenci dinci kuruluşlardan biri olan Müslüman Kardeşlerin lideri Mursi’ye iktidar yolunun açılmasına seyirci kalan rektörlerimizden 18’i, AKP’nin dostu Mursi’nin bir askeri darbeyle devrilmesini kınayıp aydınlara tepkilerini dile getirme çağrısı yapmıştır<sup>6</sup>.

- Mısır yönetiminin Müslüman Kardeşler örgütü yöneticilerini idama mahkum etmesi üzerine de, 43 rektör, idamların durdurulması için 30 Nisan 2014’te Mısır müftüsüne mektup yazmıştır. Bu mektup<sup>7</sup>, “*Sayın Şevki İbrahim Abdülkerim Allam Mısır Başmüftüsü. Allah’ın selamı, rahmeti ve bereketi üzerinize olsun*” ifadesiyle başlayıp “*Allah’ın selamı, rahmeti ve bereketi adil olan-*

4 <http://canliteknoloji.blogspot.com/2012/12/iste-odtu-knayan-ректорler-ve-iktidar.html>.

5 <https://odatv.com/universite-ogrencilerini-umre-ye-cagiriyor-2803131200.html>

6 <http://www.risaleforum.net/egitim-ve-kultur-33/genel-ve-guncel-haberler-181/203822-18-rektorden-aydinlara-misir-cagrisi.html>

7 <http://www.habervitrini.com/gundem/43-rektorden-muftuye-idam-mektubu-293274>

ların üzerinize olsun” ifadesiyle son bulmaktadır!

- Balıkesir Üniversitesi’nde Manevi Psikolojik Danışmanlık Uygulama ve Araştırma Merkezi açılmıştır<sup>8</sup>.
- İstanbul Teknik Üniversitesi de, bir “helal gıda” firmasıyla anlaşarak helal gıdaya standart getirmeye çalışmasına başlamıştır<sup>9</sup>.
- Üniversitelerde, sosyoloji, felsefe ve eğitim alanlarında giderek ilahiyatçıların istihdam edilmelerine başlanmıştır.

Üniversitelerin disiplin konusundaki tutumları da AKP’lileştiklerinin bir başka göstergesidir. Üniversitelerin AKP’lileşmeye başladığı yıllarda muhalif hareketlere katılan öğrencilere verdikleri cezalar günümüzdekine göre çok daha azdır. Örneğin 2010 ve 2011 yıllarında hakkında soruşturma yapılan öğrenci sayıları<sup>10</sup> sırasıyla 3.923 ve 3.120’dir. O yıllarda uyarma/kınama cezası alan öğrenci sayıları 1.387 ve 987; üniversiteden uzaklaştırılan öğrenci sayıları da, 2.492 ve 2.110’dur. Ancak son yıllarda disiplin yönetmelikleri sertleştirilmiş, verilen cezalar da artmış, üniversiteler, hemen her konuda öğrencisine ve akademisyenine ceza veren bir hale gelmiştir. Her muhalif öğrenci hareketine karşı cop, tazyikli su, gaz ve plastik (ve bazen de gerçek) mermi kullanılmasına başlanmıştır. 70 bin kadar olan tutuklu öğrencinin büyük çoğunluğu yükseköğretim öğrencisidir.

Kocaeli Üniversitesi’nde, dersinde ‘komünist manifestoyu’ ödev olarak verdiği ve tartıştığı için hukuk fakültesi dekan yardımcısı hakkında disiplin soruşturması açılmıştır; bilimsel bulgularını kamuoyuna açıklayarak akademisyenlik görevini yerine getiren Onur

8 <http://sendika62.org/2014/07/balikesir-universitesi-muhtuluge-soyundu-manevi-psikolojik-danismanlik-204851/>

9 [www.sabah.com.tr](http://www.sabah.com.tr), 13 Nisan 2015.

10 Eğitim Sen’in üniversite olaylarıyla ilişkili sorusuna, YÖK’ün 6 Mart 2012 tarihli yanıtı.

Hamzaoğlu’na ceza verilmesine kalkılmıştır. Ordu Üniversitesi’nde, yükseköğretim yasa taslağı ile ilgili bir panelde konuşan Yrd. Doç. Dr. Deniz Yıldırım’a uyarı cezası verilmiştir. 7 öğretim üyesi hakkında da, “İnsan, Toplum, Doğa Yararına Üniversite İstiyoruz” yazılı kokartları ve “Üniversite A.Ş. İstemiyoruz” yazılı afişi kapılarına astıkları için “çalışma bürosunun kapısına izinsiz afiş asmak” suçlamasıyla soruşturma açılmıştır (14 Mart 2013). 2013 Haziran’ında gerçekleşen Gezi Parkı eylemlerine destek veren akademisyenlere, hiçbir disiplin suçu işlemedikleri halde, bazı üniversitelerde soruşturma açılmıştır. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Gezi Direnişiyle ilgili soru sorduğu gerekçesiyle öğretim görevlisi Ömer Faruk Kırnıç’ı görevden almıştır (gazeteler 5 Temmuz 2014).

### Üniversite Çalışanlarının AKP’lileşmesi

Üniversitelerde, türbana karşı ve “bu suça ortak olmayacağız” gibi AKP’nin benimsemediği bildiri yayımlayanlardan çok daha fazla sayıda AKP’lileşmemiş akademisyen vardır. Ancak bazı akademisyenlerin, Bologna Sürecini benimseyerek piyasacı eylem ve söylemlere katılmaları, AKP’nin beklediği yönde raporlar yazmaları, disiplin soruşturmalarında tarafsız olamamaları gibi durumlar, AKP’lileşme olarak yorumlanabilmektedir. Akademisyenlerin AKP iktidarında eğitimden hukuka kadar her alanda gerçekleştirilen gerici dönüşümlerde sessiz kalmaları, rektör adayı belirleme seçimleri sonrasında en çok oy verdikleri kişinin rektör olarak atanmamasını içlerine sindirmeleri ile gerici eylem ve söylemlerde bulunan rektörleri karşısında sessiz kalmaları da, bir bakıma pasif AKP’lileşme niteliğindedir. 2011 yılında 651 sayılı KHK ile TÜBA yandaş bir kuruluş haline getirilirken, istifa etmeyen anlı-şanlı TÜBA üyelerinin tutumu da, pasif AKP’lileşmenin bir başka örneğidir. Bu arada, aşağıdaki



örneklerde olduğu gibi, eylem ve söylemleriyle açık bir şekilde AKP'ileştiklerini gösteren akademisyen sayısı da, hızla artmaktadır:

- Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü Prof. Dr. Alparslan Açıkgenç, “Teknoloji, Medeniyet ve Değerler-II” konulu Düşünce Fırtınası toplantısında, “İslami bir bisiklet üretilebilir. İslam’a göre ameller niyete göredir. Allah’ın rızasını gözeterek ve insanlara faydalı olması öncelenecek *üretilen bir bisiklet İslami bisiklet olur<sup>11</sup>*” açıklamasını yapmıştır (9 Eylül 2012).
- AKP’nin TÜBA üyesi yaptığı felsefeci bir fen-edebiyat fakültesi dekanı, “Üniversiteye medrese diyelim; tüm okulları imam hatiplere dönüştürelim<sup>12</sup>” diyebilmiştir.
- Selçuk Üniversitesinden bir ilahiyatçı, “*Diri bir kadın ya da şarabın heyecan verici niteliklerini anlatan şarkılar caiz değildir!*” derken Marmara Üniversitesi’nden bir başkası, “*Eğer çalgı kadın sesi içermiyorsa, sözleri de dinen sakıncalı değilse dinlenebilir*” (21 Temmuz 2013) diyebilmiştir.

AKP iktidara gelmeden önce piyasacı ve gerici anlayıştaki eğitim emekçileri sendikaları, üniversite idari personeli arasında çok az üyeye sahipti. Günümüzde ise, bu tür sendikaların üniversitelerin çoğunda yetkili sendika haline gelmesi, idari personelin de, önemli ölçülerde AKP’ileştiğini göstermektedir.

Yükseköğretim gençliğinin şimdilik büyük bir bölümü çağdaş, laik ve demokratik değerlere sahip olsa da, ilahiyat fakültesi olmayan BÜ’de bile, farklı camilerdeki sabah namazlarına gidip ‘imamdan feyz alma’ etkinlikleri dü-

zenleyen gençler vardır. Cumhuriyet değerlerine mesafeli olup Osmanlı, padişah, Osmanlıca ve halife hayranı olan gençler giderek çoğalmaktadır. Çanakkale, Kurtuluş Savaşı ya da 1984’ten bu yana yaşanan terör şehitleri için yapıldığı duyulmayan bir durumu, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi öğrencileri, 15 Temmuz Şehitleri için gerçekleştirmiş, “250 Hatim okuyup 15 Temmuz günü, akşam namazına müteakip hatim duaları” okumuştur (YÖK, 2018: 151).

### Kavramların AKP’ileşmesi

DSP-ANAP-MHP koalisyonu iktidarında ve K. Gürüz’ün YÖK başkanlığında, Türkiye, sorgusuz-sualsiz her alanda piyasacı bir anlayışın ürünü olan Bologna Süreci’ne dahil olmuştur. AKP de, bu süreci canı gönülden benimsemiş, yükseköğretimle ilgili pek çok girişimini bu süreçle ilişkilendirmiştir. Bologna süreci ve parçası olduğu Avrupa Birliği tarafından gündeme getirilen kavramlar, özgün anlamlarından uzaklaştırılıp piyasacı anlayışı içeren kavramlara dönüştürülmüştür. AKP iktidarında, akreditasyon, hesap verebilirlik, mali özerklik, performans değerlendirme, proje temelli yaklaşım, yaşamboyu öğrenme, yerinden yönetim ve yönetim gibi kavramlar, eğitim ve yükseköğretim alanında hem piyasalaşmanın hem de AKP’ileşmenin aracı olarak kullanılması yaygınlaşmıştır. Akademisyenler arasında da piyasalaşmış bu kavramları benimseyenlerin sayısı artmaya başlamıştır. Örneğin mali özerkliği, üniversitenin kendi kaynağını kendi yaratması şeklindeki piyasacı anlayış Türkiye’de de yayılmıştır. Parası olana ayrıcalıklı bir durum yaratan vakıf ve de özel üniversiteyi savunanlar da artmıştır. Sıra bilimin İslamlaştırılmasına gelmiştir.

### Akademinin Başkancılaşması

1982 Anayasasına göre, Cumhurbaşkanı, meclisteki çoğunluk partisinin

11 <http://www.hurriyet.com.tr/ekonomi/islami-bir-bisiklet-uretilebilir-21418660>, 10 Eylül 2012.

12 [www.sozcu.com.tr](http://www.sozcu.com.tr), 11 Kasım 2012

başkanını başbakan olarak atamakla, güvenoyu almış hükümetin kararlarını onaylamakla ya da veto etmekle yükümlüdür. Ancak AKP lideri, 10 Ağustos 2014 tarihinde Cumhurbaşkanı olduktan sonra, bu temayüle uymamış istediği kişilerin AKP'nin genel başkanı ve dolayısıyla başbakan olmasını sağladığı gibi, bakanları da hükümetin vereceği kararları da kendisi belirlemeye başlamıştır. Bu değişim aynı zamanda akademinin AKP'leşmesinin ötesinde başkancılılaşmasının miladı olmuştur.

### YÖK'ün Başkancılılaşması

YÖK başkanı Çetinsaya'nın görev süresinin dolmasına bir yıl kadar zaman varken YÖK başkanlığından alınıp Saraç'ın YÖK başkanlığına getirilmesi<sup>13</sup>sonrasında YÖK, aşağıda örneklendiği gibi Cumhurbaşkanı'nın istekleri doğrultusunda kararlar almaya başlamıştır.

- AKP Genel Başkanı,10 Ocak 2016'da "Bu suça ortak olmayacağız" açıklaması yapan 1.128 akademisyeni, "alçaklıkla ve vatan hainliği" ile suçlamıştır. Saraç da, anında, ilgili disiplin yönetmeliği AYM tarafından askıya alınmış olsa da, yandaş üniversitelerde imzacı akademisyenlerin cezalandırılmaları için harekete geçmiştir.
- YÖK, 15 Temmuz darbe girişiminden sonra OHAL kararnameleri ile altı binden fazla akademisyenin, yargılanmadan ve savunmaları yapılmadan "Fetöcü" suçlamasıyla meslekten çıkarılmalarına aracılık etmiştir. Bu atılanların içinde, Fetöyle ve de darbe girişimiyle hiç ilişkileri olmayan, "Bu suça ortak olmayacağız" diyen ve sayıları 400'ü geçen akademisyen de vardır.

13 Saraç'ın başkan olarak ilk işlerinden biri, Nakşibendi tarikatından Ali Ulvi Uzunlar'ı ziyaret edip Kuran kursunu denetleyerek tarikat mensuplarıyla sohbet etmek olmuştur.

• YÖK, 29 Ekim 2016'da çıkarılan bir OHAL KHK'si ile rektör adayı belirleme yetkisinin üniversitelerin elinden alınmasına da karşı çıkmıştır.Hatta Saraç bu değişimi desteklemiştir. Çünkü Saraç, 21 Ekim 2016 günü, mevcut rektörlük seçim sistemini eleştirip "... konuya ilişkin bir yasal düzenleme olduğu takdirde, bu düzenlemeyi YÖK'ün desteklemesi yanı sıra akademi camiasının ekseriyetinin de destekleyeceğini düşündüğünü<sup>14</sup> açıklamıştır.

• AKP'nin 2009'da değiştirdiği üniversiteye giriş sistemi, AKP liderinin isteği üzerine, 2017'de yeniden değiştirilmiştir. Üniversiteye girmek isteyen yüzbinlere karşın, 2018 sınav sonuçlarına göre 180 bin kontenjanın boş kalmasının bir nedeni herhalde bu yeni giriş sistemidir.

• Yardımcı doçentlik unvanının kullanılmasında hiç bir açıdan sorun yokken, AKP liderinin isteği doğrultusunda, bu unvanın yerine doktoralı öğretim görevlisi unvanı getirilmiştir.

• AKP, 24 Haziran 2018 günü seçim yapılması kararı alınca, hazırlanan bir yasayla ve bir çırpıda İstanbul Üniversitesi ikiye bölünmüş, üniversiteden ayrılan kısma İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa adı verilmiştir.

• Bu bölünmeye karşı çıkan bir cumhurbaşkanı adayının Cerrahpaşa Tıp Fakültesi dekanını ziyaret etmesi üzerine, YÖK bu dekanı görevden almıştır.

• YÖK üyeleri de Saraç gibi, AKP liderinin bir dediğini iki etmemektedirler. Bir YÖK üyesi ile bir Yükseköğretim Denetleme Kurulu üyesinin, geçen ay milli eğitim bakanlığı

14 <http://www.egitimajansi.com/haber/erdoganin-degismeli-dedigi-rektorluk-secimleri-iligili-saractan-aciklama-haberi-54969h.html>

bakan yardımcısı olmayı kabul etmeleri, bu üyelerin ne denli AKP'ye yakın olduklarını göstermektedir.

AKP liderinin Cumhurbaşkanı seçilmesiyle değişen cumhurbaşkanı - hükümet ilişkisi, 24 Haziran 2018 genel seçimleri sonrasında "başkanlık" sistemine geçilmesiyle kesinlik ve yasallık kazanmıştır. Artık gerçek ve fiili bir durum ortaya çıkmıştır: Ne AKP iktidarı, ne de genel seçimlerde çoğunluğu alacak partilerin iktidarı söz konusu olacaktır. İktidar, anayasada gerekli değişiklikler yapılan kadar, seçilecek başkanının iktidarındır. Dolayısıyla akademinin başkancılaştırılması konusu, 24 Hazirandan sonra hız ve derinlik kazanmıştır. YÖK'ün hazırladığı vakıf üniversiteleri raporunda (YÖK, 2018a), Saraç ile bu raporu hazırlayan kurulun başkanı akademisyen, "Yeni YÖK" ifadesini kullanmaktadırlar. Çoktan AKP'ileşen YÖK'te, bu kişilerin Yeni-YÖK demelerini haklı çıkaracak yeni olan hiçbir şey yoktur, yeni olan olsa olsa Başkan'ın çok belirgin hale gelen YÖK üzerindeki hakimiyetidir. Bu durumda "YeniYÖK" söylemi de herhalde 'Başkancılaştıran YÖK'ü tanımlamak için kullanılmaktadır.

### Üniversitelerin Başkancılaştırılması

Üniversitelerin başkancılaştırılması süreci ise, 29 Ekim 2016 tarihli bir OHAL KHK'si ile üniversitelerin rektör adaylarını seçimle belirleme hakkının ellerinden alınıp rektör atanmasının cumhurbaşkanının tekeline bırakılmasıyla başlamıştır. Bu yöntemle, üniversitelerimizde Cumhurbaşkanı'nın (24 Haziran seçimlerinden sonra da Başkan'ın) istemediği kişilerin rektör olamayacaktır. Aşağıdaki örnekler, üniversitelerimizin son halini gözler önüne sermektedir.

- Dicle Üniversitesi'nde bir ilahiyatçı, derslere başı açık giren kızlara, "Sizin yüzünüzden melekler derse

gelmiyor"<sup>15</sup> demiştir.

- Uludağ Üniversitesi, Bursa Büyükşehir Belediyesi ve Nilüfer İlçe Müftülüğü ile ortaklaşa 'Kuran ve sünneti merkeze alan bir hayat' adlı Kutlu Doğum Haftası etkinliklerini Üniversite Kampüsünde gerçekleştirmiştir<sup>16</sup>.

- İnönü Üniversitesi, 27-29 Nisan 2017 tarihlerinde, 'Geleceğin İnşasında İmam-Hatip Okulları' konulu uluslararası bir sempozyum düzenlemiştir.

- Bir üniversite, futbolcu Hakan Şükür'e Fetöcü olduğu için 2012 yılında verdiği fahri doktora unvanını, Hakan Şükür Fetöcü olduğu için 2017'de geri almıştır!

- Marmara Üniversitesi Tıp Fakültesi, by-pass ameliyatlarıyla ilgili bir makaleyi, "Evrimsel teorisi ve evrimsel argüman çok fazla kullanılmış, sıkıntı yaşarız" gerekçesiyle reddetmiştir<sup>17</sup>.

- Harran Üniversitesi Biyoloji Bölümü Başkanı, "Biyoloji kitaplarında ateizm öğretiliyor"<sup>18</sup> açıklamasını yapmıştır.

- Son yılların en anlamlı fahri doktoralarından biri, Eylül 2017'de, "Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi alanında, Türk siyasal hayatı ve kamu yönetimine üstün katkılarından dolayı" Başbakan B. Yıldırım'a verilmiştir!

- Artuklu Üniversitesi rektörü, bir gün AKP lideri için, "Ben genel başkanımızın Mardin temsilcisiyim"<sup>19</sup> ve bir başka gün de, "En iyi tedavi, ruhi

15 <http://www.diken.com.tr/akademisyenden-basi-acik-ogrencilere-sizin-yuzunuzden-melekler-dersegelmiyor/>, 21 Ekim 2016.

16 <http://www.bursadabugun.com/haber/bursa-uludag-universitesi-nde-kutlu-dogum-coskusu-818334.html>, 18 Nisan 2017.

17 <https://www.demokrah Haber.org/guncel/marmara-universitesi-nde-evrim-yasagi-evrim-teorisi-h87213.html>, 23 Temmuz 2017.

18 [http://www.cumhuriyet.com.tr/video/video/789108/Prof.\\_Dr.\\_Hasan\\_Akan\\_\\_Biyoloji\\_kitaplarinda\\_ateizm\\_ogretiliyor.html](http://www.cumhuriyet.com.tr/video/video/789108/Prof._Dr._Hasan_Akan__Biyoloji_kitaplarinda_ateizm_ogretiliyor.html), 25 Temmuz 2017.

19 <https://www.birgun.net/haber-detay/rektorden-akp-savunmasi-ben-genel-baskanimizin-temsilcisiyim-174078.html>, 9 Ağustos 2017.

tedavi ve namazdır<sup>20</sup>” diyebilmiştir.

- Ondokuzmayıs Üniversitesi, AKP liderinin Samsun’a gelmesi nedeniyle, sınavları ertelemiştir<sup>21</sup>.

- Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi, “Şeytanla mücadele edecek insan eğitimi üzerine çalışmaları bulunan” yardımcı doçent ilanı vermiştir<sup>22</sup>.

- Sağlık Bilimleri Üniversitesi rektörü, “Helal olmayan katkıları içeren ilaçların inançları tehdit ettiğini<sup>23</sup>” söyleyebilmiştir.

- İstanbul Üniversitesi’nin bir öğretim üyesi, Nuh’un cep telefonu, insansız hava aracı ve füze kullandığını<sup>24</sup> söylemiştir.

- İTÜ’de harem-selamlık havuz uygulaması benimsenmiştir (gazeteler, 12 Ocak 2018).

- Necmettin Erbakan Üniversitesi’ne taşeron işçi alımında, “İslam’ın kaç şartı var? Kuran-ı Kerim’in ilk suresi nedir? *Tebbet suresinin anlamı nedir?*” gibi sorular<sup>25</sup> sorulmuştur.

- Ege Üniversitesi rektörü, 28 Nisan 2018 günü AKP kongresi için İzmir’e gelen AKP liderini, 382 akademisyeni yola dizerek karşılamıştır<sup>26</sup>.

- 40 dönüm ODTÜ arazisi 49 yıllığına Yükseköğrenim Kredi ve Yurtlar Kurumu’na tahsis edilmiştir<sup>27</sup>.

- Boğaziçi Üniversitesinde yıllar-

20 <https://www.birgun.net/haber-detay/erdoganin-temsalcisi-rektorden-inciler-en-iyi-tedavi-namaz-175174.html>, 17 Ağustos 2017.

21 <http://haber.sol.org.tr/toplum/omuden-erteleme-aciklamasi-232677>, 23 Mart 2018.

22 <http://www.sozcu.com.tr/2017/gundem/seytanla-mucadele-edecek-docent-araniyor-2074141/>, 2 Kasım 2017.

23 <https://www.birgun.net/haber-detay/erdol-ilaclar-helal-olmayan-katkilar-iceriyor-ve-inanclari-tehdit-ediyor-191973.html>, 22 Kasım 2017.

24 <https://www.birgun.net/haber-detay/cakma-spinoza-nin-nuh-telefonu-198974.html>, 5 Ocak 2018.

25 <http://gazetemanifesto.com/2018/taserona-kadroda-skandal-sorular-erdoganin-kac-torunu-var-islam-in-kac-sarti-var-161055/>, 10 Mart 2018.

26 <http://haber.sol.org.tr/toplum/akpli-rektor-erdogan-karsilamak-icin-382-akademisyeni-yola-diz-di-236411>

27 <https://www.gazeteduvar.com.tr/gundem/2018/09/14/odu-arazisi-49-yilligina-kykya-devredildi/>, 14 Eylül 2018.

dır uygulanamayan girişte turnike sistemi, 17 Eylül 2018’de uygulanmaya başlamıştır.

- Harran Üniversitesi Rektörü Prof. Dr. Ramazan Taşaltın, “İslami olarak şu anda Cumhurbaşkanına itaat etmek farzi ayn’dır karşı gelmek de harpten kaçmak manasında haramdır<sup>28</sup>” demiştir.

Son yıllarda BÜ ve ODTÜ’de yaşanan ve bir bakıma tezgahlanmış görüntüsü veren olaylar, bu üniversitelerin başkancılaşmasındaki gecikmeyle ilişkili gibidir.

## Sonuç

YÖK’ün ve üniversitelerin başkancılaştığının son göstergelerinden biri, YÖK’ün, 15 Temmuz darbe girişiminin 2. yılı nedeniyle çıkardığı kitaptır (YÖK, 2018). Bu kitapta örneklenen 15 Temmuz etkinlikleri, YÖK ve üniversitelerin 15 Temmuz 2015 darbe girişimine, Başkanın gözüyle baktıklarını ve üstelik bu bakışı yükseköğretim mensuplarına dayattıklarını gösteren bir kitaptır. Üniversitelerde gerçekleştirilen 15 Temmuz etkinliklerinin genel niteliği, panel ve konferanslar dışında, ortaöğretim kurumları düzeyindedir. Bu etkinlikler içinde, şehit ziyaretlerinin yapıp mevlit okutulması da vardır. Yapılan paneller ve konferanslar da genelde, aşağıda örneklendiği gibi, yandaş konuşmacılar aracılığıyla Başkanın olaylara bakışı yanında gericiliğin propagandası niteliğindedir:

- Adnan Menderes Üniversitesinde, Cumhurbaşkanı Erdoğan’a gazilik unvan verilmesi için Meclis’e kanun teklifi sunan AKP İstanbul Milletvekili Metin Külünk, “15 Temmuz Destanı ve Yeni Türkiye”; “Gezi protestoları, dinsizlerin, Ermenilerin Alevilerin işi<sup>29</sup>” ve “Karma evleri

28 <https://odatv.com/erdogana-itaat-farz-karsilikmak-haramdir-30101826.html>, 30 Ekim 2018.

29 <https://odatv.com/gezi-protestolari-dinsizlerin-ermenilerin-alevilerin-isi-diyen-rektorun-duasi-kabul-ol>

*savunanlar veled-i zina toplumunu savunanlardır*<sup>30</sup>”sözleriyle tanınan Rotterdam İslam Üniversitesi Rektörü Prof. Dr. Ahmet Akgündüz, “15 Temmuz İhanet Darbesi ve İslam’ın Geleceği” ve Ramazan Kayan adında bir yazar da, “Peygamber Efendimizin Örnek Hayatı” üzerine konuşmuşlardır!

- Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar Müftülüğünde düzenlediği konferansta, rektör yardımcısı, “15 Temmuz’un Sosyolojisi” konusunda konuşmuştur!

- Amasya Üniversitesi’nde, Sirt’te kadınlara yönelik bir programda Erdoğan için bir türkü okuyup Peygamber için söylenen “salavat”ı Erdoğan’ın ismi ile birleştirip “*Recep Tayyip Erdoğan, Salli Ala Muhammed*<sup>31</sup>” demesiyle tanınan Prof. Dr. Yasin Aktay, “15 Temmuz’un Sosyolojik Yansımaları” hakkında konuşmuştur!

- İstanbul Medipol Üniversitesi, (taa) Mardin TÜRGEV Kız Öğrenci Yurdunda, “15 Temmuz: Bir İhanet Kalkışması” konferansını gerçekleştirmiştir!

- Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Enerji ve Tabii Kaynaklar Bakanı Berat Albayrak’ı, “Genç Kürsü” programında üniversite öğrencileriyle bir araya getirip 15 Temmuz sürecini anlattırmıştır!

- Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli Müftülüğü işbirliğiyle düzenlenen panelde, “*Dini Değerlerin İstismarı ve İstismar Hareketlerine Göre Müslümanın Duruşu*” ve “*Değerlerimiz; Özgürlük, Vatan, Millet, Bayrak, Ezan, Sala, Şehitlik*” üzerine konuşulmuştur!

- AKP İstanbul Milletvekili Metin

Külünk, Konya Üniversitesi’nde ise “15 Temmuz İhaneti ve Sonrası” konulu konuşma yapmıştır!

Yukarıdaki özet açıklamaların ışığında, akademinin her alanda AKP’ileşip şimdi de (akademisyenlerin çoğunluğu için henüz böyle bir şey söylenemese de) başkancılaştırmanın yaygınlaştığı açık bir şekilde görülmektedir. Piyasacı ve gerici 4+4+4 yasası, bu yasa sonrasında gerçekleştirilen yönetmelik değişiklikleri, 2017 müfredatı, Diyanet İşleri Başkanlığı’nın gericiliği, devlet olsun özel olsun öğrenci yurtlarının genelde cemaatçi/gerici yönetimlerin elinde olması ve günümüzde hakim olan çarpık anlayışlarla akademinin başkancılaştırılması yayılarak devam edecektir.

Üniversitelerin başkancılaştırmasını hızlandıracak (şimdilik) son örnek, rektör atanması konusundaki değişikliklerdir. 9 Temmuz 2018 tarih ve 703 sayılı KHK ile 2547 sayılı yasanın ilgili maddesi, “Devlet ve vakıf üniversitelerine rektör, Cumhurbaşkanınca atanır. Vakıflarca kurulan üniversitelerde rektör atanması, mütevelli heyetinin teklifi üzerine yapılır. Rektör, üniversite veya yüksek teknoloji enstitüsü tüzel kişiliğini temsil eder<sup>32</sup>” şeklinde değiştirilip rektör olmak için profesör olma koşulu kaldırılmıştır. Bu arada, İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa’ya üç yılı dolmamış bir profesör rektör olarak atanmıştır. Hemen arkasından da, 15 Temmuz 2018 tarih ve 4 sayılı Başkanlık Kararnamesi (BŞK) ile rektör olmak için en az 3 yıl profesörlük yapmış olma koşulu yeniden getirilmiştir. Ancak 13 Eylül 2018 tarih ve 17 sayılı bir BŞK ile rektör olmak için üç yıl profesörlük yapma koşulu yeniden kaldırılmıştır. Bu değişiklikle, YÖK’ün ve üniversitelerin cumhurbaşkanlarının çiftliği olacağı döneme girildiği belli olmuştur.

AKP, 2006 ve 2007 yıllarında yeni açılan

32 <http://t24.com.tr/haber/rektor-atamaları-icin-profesor-olma-sarti-kaldirildi,669750>

madi--2605141200.html

30 <http://www.telgrafhane.org/gerici-rector-mide-bulandirdi-veled-i-zina-toplumu/>

31 <https://odatv.com/recep-tayyip-erdogan-salli-ala-muhammed-2405151200.html>



üniversitelerde rektör adaylarını belirleme seçimlerini ortadan kaldıran yasa değişiklikleri yapmıştır. Ancak AYM, bu değişiklikleri, “**Anayasa’nın 130. maddesine göre üniversiteler “bilimsel özerkliğe” sahip kamu tüzel kişilidir. Bilimsel özerklik doğası gereği “yönetmelik/idari özerkliği” de içerir ve her ikisi birbirini tamamlar. Bu madde uyarınca rektör seçiminde üniversiteler devre dışı bırakılmaz<sup>33</sup>**” gerekçeyle iptal etmiştir. Rektör atanmasıyla ilgili son düzenlemeler, yukarıda değinilen Anayasa maddesine çok daha karşı düzenlemeler olsa da AYM, bu değişiklikleri iptal etmemiştir (bu durum, adaletin de AKP’leşmesiyle/başkancılılaşmasıyla açıklanabilmektedir).

Yukarıda örneklenen gerçeklere karşın, Cumhurbaşkanı, Erciyes Üniversitesi’nin bir etkinliğinde, “*Biz üniversitelerde tek tipçiliğe karşıyız. Türkiye’nin tüm renkleri üniversitelerde olmalı. Üniversiteleri bilim ve araştırma yerine vesayet ideolojisi üretim merkezleri olarak gören zihniyeti*

33 <http://odatv.com/ректорluk-atamalarindaki-bu-detayi-kimse-gormedi-1611161200.html>

*hep birlikte çöpe attık. Türk üniversiteleri tarihlerinin en özgür, en güçlü dönemini yaşıyor<sup>34</sup>*” demiştir! Günümüz üniversiteleri, “*tarihlerinin en özgür, en güçlü dönemini yaşıyor*” ise, “akademi”den söz etmek artık anlamsız olmaktadır. Ne yazık ki akademinin, kendi içinden akademiye kurtaracak hali kalmamıştır. Bu koşullarda yapılabilecek bir iş, bireysel ve örgütsel olarak olabildiğince AKP’leşen/başkancılışan akademik değerlere değil gerçek ve evrensel akademik değerlere sahip çıkmaya çalışmaktır. Yapılabilecek ikinci iş, piyasacı ve gerici anlayışlara prim vermeyecek kamusal anlayış sahiplerini meclise taşımaktır.

### Kaynakça

YÖK (2018). 15 Temmuz ve Türk Yükseköğretimi, <http://yok.gov.tr/15-temmuz-ve-turk-yuksekokretimi>,

YÖK (2018a). Vakıf Yükseköğretim Kurumları 2018, <http://yok.gov.tr/yok-ten-vakif-yuksekokretim-kurumlari-2018-raporu>,

34 <https://www.gazeteduvar.com.tr/gundem/2018/10/13/cumhurbaskani-erdogan-universiteler-en-ozgur-donemini-yasiyor/>



# DURKHEİM'İN TOPLUMSAL KURAMI VE EĞİTİM ANLAYIŞI

Murat Kaymak

mkaymak68@gmail.com

## 1. Giriş

Sosyolojinin bağımsız bilim ve meslek haline gelmesindeki en büyük pay kuşkusuz **Durkheim**'e aittir. Onun sosyolojiye ilk büyük katkısı 1895 yılında "*Toplumbilimsel Yöntemin Kuralları*"nı yazarak, sosyolojinin konusu ve yöntemi üzerine en kapsamlı araştırmayı yapmış olmasıdır. Bu araştırmasıyla kendinden önceki **Comte**, **Spencer**, **Mill** gibi 19. yüzyılın toplumsal düşünürlerinden önemli bir kopuşu gerçekleştirmiştir. Çünkü bu düşünürler, toplumun doğasını doğrudan inceleme konusu yapmamışlardır.

**Durkheim**, sosyolojinin inceleme nesnesini ve bunun nasıl incelenmesi gerektiğini ortaya koymuştur. Başta intihar, iş bölümü, din ve eğitim gibi alanlarda yaptığı incelemeler sosyolojinin nasıl bir bilim olduğunu ve hangi yönde gelişeceğini ortaya koyan örnek çalışmalar olmuştur (**Swingewood**, 1998:123-124). Özellikle çağdaşı **Gabriel Tarde** (1843-1904)'ın etrafında oluşan sosyal olaylara psikolojik, bireyci yaklaşımlardan sosyolojiyi kurtararak, sosyolojinin konusunun birey değil, toplum olduğunun altını çizmiştir<sup>1</sup>. Görüşleri

<sup>1</sup> "Tarde'in kendisi bir sosyoloji yaratmayı amaçlamaktadır. Ancak bunu öyle bir şekilde düşünür ki, sosyoloji

yayınlanıp kamuyla paylaşıldığı andan itibaren eleştiri oklarını üzerine çekmiş olsa da onun sosyoloji mirası, bugün dahi yazılan reddiyeler ve olumlama- larla canlılığını korumaktadır. Ayrıca sosyolojiye kazandırdığı, "toplumsal olgu", "toplumsal olay", "toplumsal dayanışma" ve "toplumsal bilinç" gibi kavramlar sosyolojinin abecesi durumundadır.

**Durkheim** Fransa'da sosyolojiyi akademik bir disiplin ve meslek haline getiren ilk sosyologdur. Durkheim'in sosyoloji dersi aldığı **F. Le Play** (1806-1882) bir maden mühendisiydi. Kendisi ise 1887'den itibaren Bordeaux Üniversitesinde düzenli sosyoloji dersleri veren ilk akademisyendir. 1887 Sarbonne Üniversitesine atandı. Bugün Sosyolojinin klasikleri arasında yer alan incelemelerini 1887 ve 1902 arasında yayınladı. *Dinsel Yaşamın İlkkel Biçimleri* ise 1912 yılında yayınlandı.

**Durkheim** kendi sosyolojisinin amacını kurumların kökeni ve onların nasıl işlediğini ortaya koymak biçiminde ifade etmiştir. (age:125)

düzenli bir bilim olmaktan çıkıp hayal gücünün baskın rol oynadığı, düşüncenin güvenilir kanıt sunma zorunluluğuyla ya da olguların denetimiyle zorlanmadığı, belirli bir türde spekülasyona dönüşür" (Durkheim, 2016: 23)

**Durkheim**'in sosyolojiye katkısını anlamak bakımından yapılması gereken ilk iş ideoloji ve bilim arasında yaptığı ayırım üzerinde durmaktır. (Akal:1985: 8)

**Durkheim**'e göre, düşünce, bilimden önce gelir. İnsanlar, iletişim içinde bulunduğu her şeyi kavramlar aracılığıyla tanımaya, onlar hakkında düşünce oluşturmaya çalışan bir varlıktır. İnsan iki tür düşünce geliştirir. Birinci tür düşünce, insanın çevresiyle kurduğu ilişkide gerçeğe uygun olmayan, spekülatif bilgiler içeren düşüncedir. **Durkheim** buna ideoloji adını verir. İkinci tür düşünce, nesnel gerçekliği kavramlaştırmaya çalışan, olgulardan hareket eden bilimsel düşüncedir. Eğer ideoloji ile bilim arasında ayırımı net olarak yapabilirse, olgular karşısında insan gerçek ile düşünce ile gerçeği maskeleyen bilgiler arasındaki farkı görecektir.

**Durkheim**, geliştirdiği yöntemle sosyoloğu, hastanın karşısındaki doktorun durumuna getirmiştir. Doktor hastalığı belirtileri üzerinden hareketle teşhis eder ve tedavi önerir. Bilim insanı olarak sosyolog da toplumbilimsel yöntemin kuralları doğrultusunda hareket ederek toplumsal olguları analiz eder, karşılaştırır, *normal* ile *anormal* arasında ayırım yapar ve olguları sınıflar. Böylece sosyoloğun önerileri, toplumsal düzendeki uyum için yapılması gereken bir görev halini alır.(Akal, 1985: 9-10)

## 2. Toplum Anlayışı

**Durkheim**'in ayrıntılı bir toplum kuramı ortaya koyduğunu söyleyebiliriz. Burada amacımız, **Durkheim**'in eğitime dair görüşleri üzerinde durmak olduğundan onun toplum anlayışını, eğitimle ilgili görüşlerinin ortaya çıkmasında, bizler için ise anlaşılmasında yararlı olacağını düşündüğümüz kavramlarını açıklamak ve belli başlı özelliklerini tekrarlamak olacaktır.

### Toplumsal Olgular

**Durkheim** toplum kuramının temelinde, "toplumsal olgu" kavramı bulunur.

**Durkheim** bu kavrama, basit ve aynı zamanda yalın bir akıl yürütmeye ulaştırır: "*Kardeşlik, eş ya da yurttaşlık görevimi yaptığım, akdettiğim sözleşmelere uyduğum zaman, benim ve edimlerimin dışında hukuk ve töreler içinde belirlenmiş ödevleri yerine getiririm.*" (**Durkheim**, 1985: 41) **Durkheim**, gündelik yaşamın içinde başka örnekler de verir. Örneğin, bir mümin inancıyla ilgili bütün ritüelleri doğduğunda hazır bulur. Dışarıda alışveriş yapan birisiyseniz, para sistemi sizden bağımsız olarak vardır.

Bu örneklerle **Durkheim**, toplumsal olgunun temel özelliğini belirler: Toplumsal olgular, bireylerin iradesinden bağımsız olarak vardır. Toplumun tüm üyeleri tarafından paylaşılırlar. Toplumsal olgular, bu özellikleriyle birer davranma, düşünme ve hissetme biçimleri olarak var olurlar. Ayrıca bireyin dışında olmakla birlikte, birey üzerinde "buyurucu, zorlayıcı, bir güç uygularlar." Bireyi uymaya zorlar. Örneğin, birey evlenmeye karar vermişse neler yapacağı, neleri yapmayacağı önceden bellidir (age:42). "Toplumsal" ifadesi de **Durkheim**'e göre yalnızca bu özellikleri taşıyan olgular için kullanılmalıdır.

### Toplumsal Dayanışma

**Durkheim**, sıkça sorulan buna karşılık cevabı tam olarak verilemeyen bir soruyu kendine yöneltir: "İnsanlar, toplumu nasıl oluşturmaktadır? Farklılıklarına, özerk yapılarına rağmen aralarında nasıl anlaşmaktadırlar?" (**Durkheim**, 2006: 61)

Bu sorunun cevabını "*Toplumsal İşbölümü*" kitabında geliştirdiği "dayanışma" kavramıyla vermeye çalışır. Dayanışma, toplumsal bir olgu olmakla birlikte varlığı bireye bağlıdır. Bireyin onu fiziksel ve ruhsal yapısıyla taşıması gerekir (age:94).

İnsanlar birçok dayanışma biçimine sahiptir. Ailede aile dayanışması, aynı mesleğe sahip olanlar arasında mes-

lek dayanışması, ulusların kendi içinde gösterdikleri gibi ulusal dayanışma biçimlerinden söz edebiliriz. **Durkheim**, bu dayanışma biçimlerini, dayanışma olgusunun tümünü açıklamaktan uzak bulur. Ona göre insanları bir arada tutan mekanik ve organik dayanışma olmak üzere bir birine karşıt iki tür dayanışma biçimi vardır. **Durkheim**'in bu dayanışma tipleri bir bakıma kendinden önceki düşünürlerin toplumsal çözümlemelerinde görülen toplumsal evrim şemalarını içerecek niteliktedir.

Dayanışma, farklı olanların birbirlerine ihtiyaç duymalarının sonucunda ortaya çıkar. Bu ihtiyacın temelinde işbölümü vardır. İnsanlar arasındaki ilk işbölümü, kadın ve erkek arasındaki cinsiyete dayalı işbölümüdür (age:83-85). Erkek ve kadını yan yana getiren, onları evlilik gibi bir dayanışma biçimine götüren birbirinden farklı olmalarıdır. **Durkheim**'in işbölümüne yönelik bu temel tespitinden çıkaracağımız sonuç onun bu kavramı, toplumsal farklılıklar ve farklılaşma üzerinden gelişen bir toplumsal olgu olarak gördüğüdür.

Toplumsal dayanışma; maddi, somut, doğrudan gözlenebilir nitelikte olmamasına karşın, bireyler üzerindeki hissettirdiği etkiler üzerinden varlığını görünür kılar. Bu etkinin güçlü olduğu yerlerde insanları güçlü bir biçimde birbirlerine yönlendirir. Aralarındaki ilişkileri sıkılaştırır ve onlara yeni ilişkiler için fırsatlar sunar (age:91).

**Mekanik dayanışma (Durkheim** buna benzerlik dayanışması da demektir), farklılaşmadan çok toplumsal benzerliğin olduğu, toplumsal bilincin birey üzerindeki etkisinin yüksek olduğu bir toplumda görülür. Mekanik dayanışmanın yaşandığı yerlerin nüfusu azdır. İnsanlar çoğunlukla kırsal alanda yaşar. Bu insanların arasındaki toplumsal bağ, büyük ölçüde soy bağına dayanır. İnançlar baskındır. Yazılı kurallardan çok gelenekler ve toplumsal değerler gibi yazılı olmayan kuralların geçerli olduğu bir toplumun geliştirdiği dayanış-

ma biçimidir. Birey, mekanik dayanışma yoluyla doğrudan toplumun üyesidir.

Buna karşılık **organik dayanışmanın** temeli gelişen sanayiye ve gelişen modern iş bölümüne dayanır. Farklılaşmanın giderek arttığı bir toplumu ifade eder. Bu toplum biçiminde farklılaşma artmasına karşın iş bölümü toplumsal bağları güçlendirici kuralların, kurumların oluşmasına kaynaklık eder. Gelenek ve yazılı olmayan kuralların yerini hukukun aldığı bir toplum özelliği gösterir. Bu dayanışma biçiminde topluma üyelik, bireyin toplumun parçalarına üye olması yoluyla bütünü üyesi olması biçimindedir.

Tarihsel olarak bu iki dayanışma biçimi birbirine karşıt toplumları ifade ederken toplumsal evrimin yönü mekanik toplumsal dayanışma biçiminden, organik toplumsal dayanışma biçimine doğrudur.

### Ortak Bilinç ve Anomi

**Durkheim**'in sosyolojisinde anahtar kavramlardan biri de ortak bilinç kavramıdır. Birey, iki tür bilince sahiptir. Birisi üyesi bulunduğu grubun üyeleriyle birlikte paylaştığı, üyelerde yaşayan bilinçtir ki bu ortak bilinçtir. Diğeri ise bireyi kendine özgü yapan ve diğerlerinden ayıran bireysel bilinçtir. (age: 162) Toplumlardaki, gruptaki ve kurumlardaki ortak bilinç, aynı zamanda toplumsal dayanışmanın gerçekleşmesini sağlayan temel etkenlerden biridir (age: 141). **Durkheim**, bu kavramı şöyle tanımlar: *“Bir toplumu oluşturan üyelerin ortalamasında yaşayan inanç ve duyguların tümü, kendine özgü yaşamı olan belli bir dizge oluşturur; buna ortak bilinç denilebilir.”* (age:109) Temel özelliklerini ise şöyle sıralayabiliriz:

- Bireylerin bulunduğu özel koşullardan bağımsızdır.
- Bireyler geçici, o kalıcıdır.
- Bireylerde ortaya çıkar ama onlardan bağımsızdır.
- Toplumun ruhsal tipidir, değişmesi,

korunması, geliştirilmesi, güçlendirilmesi farklıdır.

- e) Ortak bilinç, belli toplumsal olgular ve kurumlara göre dağılılabılır. Eğitime, adalete ve güvenliğe dair ayrı ayrı ortak bilinçlerden söz edilebilir.
- f) Ortak bilinç, toplumun, grubun, kurumun üyelerine farklı, yanlış ve eksik olanının ne olduğunu gösterir.

Ortak bilinç mekanik dayanışmanın egemen olduğu toplumlarda bireyin, tüm bilincini kapsayarak, onun özerkliğini ortadan kaldıracaktır. Organik dayanışma içinde birey, kendi özerkliğini daha kolay bulabilir.

**Durkheim** modern toplumun yaşadığı değişimlerin ortak bilinç oluşturmada önemli sorunlar çıkardığını düşünmektedir. Ortak bilincin olmadığı, oluşturmadığı toplumlarda *toplumsal ahlak kuralları* tam bir egemenlik kuramaz. Böyle durumlarda toplumlarda kuralsızlık hâkim olur. **Durkheim**, bu durumu “anomi (kuralsızlık/yasasızlık)” kavramıyla ifade eder ve açıklamaya çalışır. “Toplumsal İşbölümü” çalışmasında “anomi” durumunu mekanik dayanışmadan organik dayanışmaya geçerken gözlenen bir durum olarak ele alsa da “İntihar” çalışmasında Organik toplumun iktisadi krizlerinin de bu durumu yarattığını belirtmektedir. Sonuçta “anomi” toplumların yaşadığı krizlerde görülen bir olgudur.

### Toplumsal Ahlak

**Durkheim**'in sosyolojisi, büyük ölçüde ahlakın incelenmesini içerir. Kendi deyişiyle amacı bilimin ortaya koyduğu bilgilerden ahlak ilkelerine ulaşmak değil, doğrudan ahlaki olguları bilimsel olarak incelemektir. “Toplumsal İşbölümü” kitabının ilk basımındaki “Önsöz”de, “*bu kitap her şeyden önce ahlak olgularının pozitif bilim yöntemleriyle incelenmesi yolunda bir çabadır*” diye yazmaktadır (age:55).

**Durkheim**, ahlaki olguların diğer olgu-

lardan farklı olmadığı düşüncesindedir. Onları gözlemlenmenin, betimlemenin, sınıflandırmanın ve açıklayan yasaları ortaya çıkarmanın mümkün olduğunu kanıtlamaya çalışır. Onun çalışmalarında bu amacı gerçeğe dönüştürmek büyük yer tutar. Öğrencilerinden ve aynı zamanda kardeşinin oğlu, yazınsal mirasının sahibi **Marcell Maus** (1872-1950), “ahlak” **Durkheim**'in “yaşamının amacı”, “düşüncesinin temelidir” diye yazmaktadır. (Akt: Karasan, 1986:IV)

**Durkheim** yaşadığı dönemde karşılaşılan toplumsal krizi, ne ekonomik ne de siyasal nedenlerle açıklar. Ona göre bu bunalımın nedeni ahlak ilkelerinin terk edilmesi ve bunun sonucunda bir kuralsızlık durumunun toplumda hâkim olmasıdır. Toplumda karşı karşıya duran güçleri bir arada tutan ve uymak zorunda oldukları ilkeleri belirleyen, sınırları çizen kurallar yok olmuştur. (Durkheim, 2006: 22)

**Durkheim** için ahlak, bireye, nasıl davranması gerektiğini gösteren, bireyin eylemini önceden belirleyen, davranış kurallarıdır. Kural ise “*yalnızca alışkanlığa dönüşmüş bir davranma biçimi olmayıp, her şeyden önce bir ölçüye değin bireylerin gönlünce davranışlarına karşı korunmuş, zorunlu bir davranış biçimi demektir.*” (age:25)

Toplumda bireye nasıl davranması gerektiğini gösteren çok sayıda kurallar vardır. Oysa bu kuralların çoğu ahlak kuralları değildir. Ahlak kuralları için **Durkheim**, ayırt edici bazı özellikler belirler. Bunlardan **birincisi** ahlak kurallarının toplumsal görevle ilgili olmasıdır. Görev, bireyin önceden nasıl davranması, ne yapması gerektiğidir. Ahlak, yapılacak olanın hangi kurallara göre yapılmasını bireye gösterir. (Durkheim, 2004:38) Ahlak, “muazzam bir yasaklar sistemidir.” (Durkheim, 2004:53) Böyle olduğu içindir ki bireyin davranışlarına daima sınırlar çizer.

İkinci ayırt edici özellik, ahlak kurallarına uyulmadığında mutlaka yaptırımla

karşılaşılır. **Durkheim** ahlak ilkelerine uymama durumunu, tıpkı hukukta olduğu gibi suç kavramıyla, yaptırımı da ceza kavramıyla karşılamaktadır. Doğal olarak bu açıklama ahlak ile hukuk arasındaki ayrımı belirsiz kılan biçiminde yorumlanabilir.

Üçüncü ayırt edici özellik, davranışın sonucunu neyin belirlediğidir. Örneğin birey hasta ise ve ilaç kullanıyorsa, tedavi görüyorsa sonuç doğrudan bireyin davranışlarının eseridir. Oysa ahlakın geçerli olduğu davranışlarda sonucu, davranışın kendisi belirlemez. Sonucu, davranışı önceden biçimlendiren ahlaki kurallar belirler. Örneğin birini öldürmek, normal koşullarda suç iken, savaş durumunda görevdir. Her iki durumda da insan öldürülmesi söz konusu olmasına karşın bir birinden çok farklı davranışlardır. Çünkü birinci durumda birini öldürme davranışı yaptırım gerektiren bir davranıştır. Dolayısıyla bu yaptırımların dayanağı olan ilkeleri harekete geçirir. Oysa savaş durumunda insan öldürülmesiyle ilgili böyle bir durum söz konusu değildir.

**Dördüncü** özellik, ahlaki davranışlar amaçları bakımından sadece bireyin kendisini ilgilendiren davranışlar değildir. Çünkü birey, gruplarla, toplumla çevrelenmiştir. Ahlaki davranışların amacı doğrudan toplumsal çıkarlardır. Ahlak, bireyin davranışını kişisel olmaktan çıkarma amacını taşır. Dahası “ahlaki eylemin kişisel amaçları olmaz.” (Durkheim, 2004:67)

**Beşinci** özellik, ahlaki davranışlar, toplum tarafından, içinde bulunulan grup tarafından arzu edilen, yaptırım öngörüldüğü durumlarda zorunlu davranışlardır.

Ahlaki davranışlar, hem bir ilke hem bir amaçtır. İlke olması yaptırımla ilişkilendirilmiş olmasından kaynaklanır. Amaç ise toplumsaldır ve toplumun çıkarlarını korumayı amaçlar. “*Ahlak Eğitimi*” kitabında belirttiği gibi ahlak, bireylere disiplin, sosyal gruplara bağlılık ve fe-

dakârlık ruhu ve bireyin kendisine irade özerkliği kazandırır.

### 3. Toplumsal Olgu Olarak Eğitim

**Durkheim** toplum çözümlemelerinin önemli bir bölümü doğrudan eğitimle ilgilidir. Özellikle derslerinin üçte birini eğitim üzerine konulara ayırmıştır (Fauconnet, 2016:7). Yayınlarının da dörtte biri eğitimle ilgilidir. Ancak bunların kitap olarak yayınlanması ne yazık ki ölümünden sonra gerçekleştirilmiştir. Konumuz bağlamında en önemli kitapları “*Eğitim ve Toplum*” 1922’de, eğitim üzerine ders notlarından oluşan “*Ahlak Eğitimi*” 1925’te, Paul Fauconnet (1874-1938), 1904 yılında verdiği ders notlarından oluşan “*Fransa’da Pedagojinin Gelişimi*” 1938 **Maurice Halpwach** tarafından 1938 yılında yayınlanmıştır.

**Durkheim**, bu çalışmalarıyla o güne kadar yapılmayanı yapmıştır. Eğitimin, toplumsal olgu olduğundan hareketle sosyolojinin yöntemiyle eğitimi ele almıştır. Onun bu yaklaşımı ve ortaya koyduğu çalışmalar Eğitim Sosyolojisinin kurucu metinleri, kendisi de kurucu olarak kabul edilmektedir. Ancak bu eğitimi sosyolojik açıdan başkalarının da ele aldığı gerçeğini ortadan kaldırmaz. Örneğin, **Durkheim**’in da üzerinde durduğu, eleştiri oklarını yönelttiği **G. Edgar Vincent**<sup>2</sup> (1864-1941) ve **J.F.Elslander**<sup>3</sup>’in (1865-1945) çalışmaları eğitim ve sosyoloji arasındaki ilişkiyi çözümlenmeye çalışır. Ne var ki bu yazarların çalışmaları dönemin egemen anlayışı olan eğitime ve sosyolojiye sadece birey açısından yaklaşan, psikoloji merkezli çalışmalardır.

**Durkheim**’in farkı, hem sosyolojinin konusunu hem de eğitimi bireyin dışında toplumsal olgu olarak ele almasıdır.

2 Amerikalı sosyolog Vincent, “Toplumsal Zihin ve Eğitim” adlı çalışmasını 1897 yılında yayınlamıştır. Erişim: <https://archive.org/details/socialmindanded-02vincgoog>

3 Belçikalı sosyolog J.F. Elslander’in 1898 yılında yayınladığı çalışmanın adı “L’éducation au point de vue sociologique” “Eğitime Sosyolojik Bakış”tır. Erişim: <https://archive.org/stream/lducationaupoin00elslgoog#page/n8>



Onun açısından eğitimin temel işlevi, toplumun kendi var oluşunu sürdürmek, sürekli var etmek ve bunların koşullarını oluşturmak için kullandığı araç olmasıdır. (Durkheim, 2016:115)

Onun eğitime dair çalışmalarının amaçlarından biri eğitimi, bireysel gelişme biçiminde anlayan ve daha çok psikolojinin etkisinde kalan anlayışlardan kurtarmaktır. “Fransa’da Pedagojinin Gelişimi” kitabında yer alan ders notlarından anlıyoruz ki ikinci amacı Fransa’daki mevcut eğitim sistemine tepki göstermektir.

**Durkheim**, “Pedagoji ve Sosyoloji” konuşmasında eğitimin, özü ve işlevleri bakımından toplumsal bir şey olduğunu söyler. Ayrıca bu durumu açıklayacak sosyolojinin yönteminin dışında bir yöntemin bulunmadığını da düşünen **Durkheim**, eğitimin diğer bilimlerden daha fazla sosyolojiye bağlı olduğunu belirtmektedir. (Durkheim, 2016:104)

**Durkheim**, Sosyolojiyi “toplumsal kurumlar bilimi” olarak anladığından diğer toplumsal kurumlarda olduğu gibi eğitimle ilgili kurumların anlaşılmasında da sosyolojinin büyük katkı sağladığını düşünür. En önemli katkısı toplumun en iyi biçimde anlaşılmasını sağlamış olmasıdır. Bu **Durkheim**’in toplumun mikro evreni olarak nitelediği okulun en iyi biçimde anlaşılmasını sağlayacaktır.

Pedagojik amaçların hangi toplumsal durumlara ilgili olduğunu, amacın doğasını, bu amaçların gerçekleştirilmesinde kullanılan araçları, hem anlamada hem de belirlemede sosyoloji belirleyicidir.

### Pedagoji ve Eğitim

**Durkheim**, pedagoji ile eğitim arasında ayırım yapar. Özellikle bu ayırımın onun eğitim sistemlerinin oluşumu, gelişimi ve sorunlarının anlaşılması bakımından önemlidir. Eğitim sistemleri, tümüyle toplumun tarihinin ürünleridir ve gerçek anlamda, toplumun geçmişi ve geleceğini, onu oluşturan bireylerin tümü-

nü kuşatan birer toplumsal kurumlardır. Örneğin bir toplumun ulusal ruhunu, (Fransızlar için Fransız ruhunu) eğitim sistemi üzerinden anlamak ve açıklamak mümkündür. Dolayısıyla öğretmenlerin, eğitimcilerin, okul ortamında nasıl davranması gerektiği konusunda yönlendirici fikirler bütünü olarak nitelediği pedagoji üzerinden, **Durkheim** eğitim sistemlerinin anlaşılamayacağını dile getirmektedir.

**Durkheim**, pedagojinin özelliklerini ortaya koyabilmek için öğretmenin mesleğinde ustalaşmasından hareketle, bu kavramın ustalikle da karıştırılmaması gerektiğine dikkat çekmektedir. Ustalık, “öğretmenin öğrencilerle kurduğu ilişki sırasında kazandığı pratik deneyimlerdir.” Öğretmen, kendi deneyimlerini, edindiği becerileri kuramsal olarak ifade etmede başarılı olamayabilir. Davranışlarına yön veren düşünceleri ifade etmede, kendisinin farklılığına, başarısına meşruiyet kazandırmada başarılı olamayabilir. Bunun tersi de geçerlidir. Örneğin, **Durkheim** kimsenin çocuğunu Rousseau’ya emanet etmeyeceğini söylemektedir. Rousseau için geçerli olan aslında Pestalozzi için de geçerlidir. Örneğin Pestalozzi’de kendi kurduğu okullarda öğretmen olarak başarılı olmamıştır. (age:87, Durkheim, 2004: 19)

Bu örnek de gösteriyor ki pedagojiye kuram ve eylem/pratik arasında bir rol vermektedir. Pedagoji pratiğin kendisini içermemektedir. Fikirlerin, kuramların temel özelliği, insanın davranışlarını, eylemlerini, yönlendirmesidir. Pedagoji, öğretmenin pratiğinde kendini gösteren, onu yönlendiren fikirlerdir. Bu özelliği nedeniyle **Durkheim**, pedagojinin kendisini bir bilime dayandırması gerektiğini düşünmektedir. Düşündüğü bilim ise eğitim bilimidir. Ne var ki eğitim bilimi kendisini tamamlamış bir bilim değildir. Sosyoloji ise henüz yeni bir bilimdir. Psikoloji ise ortaya koyduğu sonuçlar bakımından tümüyle tartışmalı bir bilimdir. (**Durkheim**, 2016: 89)

**Durkheim** açısından pedagoji “eğitim



*değildir ve eğitimin yerine geçmesi de düşünülemez*". Onun görevi özellikle modern toplumda yaşanan hızlı değişim ve kriz nedeniyle oluşan boşlukların doldurulması ve eksiklerinin giderilmesi olmalıdır. Eğitim biliminin gelişmediği yerlerde bu özelliği nedeniyle **Durkheim** pedagojinin hataları azaltabileceğini düşünmektedir. Özellikle yol gösterici olguları derleyerek, onların çok yönlü biçimde ele alınmasını, yorumlanmasını sağlayarak öğretmenlerin, eğitmenlerin olası hatalarını en aza indirgeyebilir. **Durkheim**, eğitim biliminin gelişmediği yerlerde pedagojinin üstlendiği bu görevin çeşitli riskler içerdiğinin farkındadır. Ancak **Durkheim** bu riskin alınmasından yanadır. Pedagojiye bu kadar önemli görevler yüklemesinin bir başka nedeni ise yaşadığı dönemde toplumların değişiminde gördüğü hızdır. Çünkü toplumun değişmesi demek sahip olduğu eğitim sisteminin de değişmesi demektir. Modern çağın toplumu, aynı zamanda farklılıkların ve çeşitliliğin çoğaldığı toplumdur. Bilimlerin de yeterince gelişmediği dikkate alındığında **Durkheim** açısından pedagoji, sürecin sorunlarının olumsuz etkisini azaltacak tek seçenektir. Bu pedagojiye ortaçağda, (tek düze bir toplum olması nedeniyle kendisine ihtiyaç duyulmamıştır) kaybettiği itibarı yeniden verecektir (age:91-95).

Pedagoji ne bir bilimdir ne de sanattır. Pedagoji bilimden yararlanır. Bilimin ortaya koyduğu bilgileri bir araya getirir ve eyleme, davranışa yön verir. Öğretmenin bilgi birikimi, deneyimleri dikkate alınarak bir eğitim sanatından söz edilebilir ama buna pedagoji sanatı denemez. Pedagoji tam olarak eğitim bilimi ile eğitim sanatı arasında yer alır. Pedagoji eğitime dair uygulamanın, örgütlenmenin kendisi değil ona yön verendir. Bu nedenle pedagoji "öğretme sürecinin hizmetine sunulmuş en yöntemli ve donanımlı düşünceden başka bir şey değildir:" (Durkheim, 2004: 19-20).

## Eğitimin Doğası ve Rolü

**Durkheim** toplumsal çözümlerinde kurumları, olguları tanımlamak, onların işlevlerini analiz etmek büyük yer tutar. İlk eserlerinden biri olan "Toplumsal İşbölümü", işbölümünün ve ahlakın toplumda nasıl ortaya çıktığı ve nasıl devam ettiğini kapsamlı biçimde inceler. Başlangıç, işleyiş ve süreklilik üzerinden gerçekleştirdiği bu çözümlerleri eğitimde de tümüyle görmek mümkündür.

**Durkheim**, işe eğitimi tanımlamakla başlar. **Kant**'in, **Stuart Mill**'in, **James Mill** ve **Rousseau**'nun tanımları, Yunan ve Roma sitelerindeki eğitim anlayışları üzerinde durarak, bu tanım ve ele alışlarının eksiklerini göstererek kendi eğitim tanımına ulaşır. Burada **Durkheim**, bu yaklaşımını eğitimi tanımlamak için yapılması gereken olarak nitelemektedir: "*Eğitimi tanımlamak için, var olan ya da olmuş eğitsel sistemleri dikkate almamız, bu sistemleri birbirleriyle karşılaştırmamız ve ortak özelliklerini saptamamız*" gerekir. Daha sonra eğitimin varlığını gerekli kılan nedenleri bulmak gerekecektir. **Durkheim**, incelediği tanım ve eğitim sistemlerinden eğitimi zorunlu kılan ilk nedeni çıkarır. Bu, yetişkin bir nesil ile gençlerin çoğunluğunu oluşturan ikinci bir nesildir. Bunlardan birincisinin ikincisi bir eylemde bulunması eğitimi var eder (Durkheim, 2016:48-49).

Onun eğitim tanımı, bu ilişkiden hareketle yapılan bir tanımdır. Bugün de sıkça kullanılan bu tanım şöyledir:

"Eğitim, yetişkin nesillerin toplumsal yaşam için daha olgunlaşmamış kişiler üzerinde uyguladığı etkidir. Eğitimin amacı, bir bütün olarak politik toplumun ve çocuğun bilhassa yazgılı olduğu özel toplumsal çevrenin ondan talep ettiği bir takım fiziksel ve entelektüel ve ahlaki şartları çocuğun içinde harekete geliştirmek ve geliştirmektir. Kısacası eğitim genç neslin... toplumsallaşmasıdır" (age:54)

**Durkheim**'in yapmış olduğu tanıma göre, toplumda bir "birinden ayırlamayacak iki varlık" söz konusudur. Birinci varlık yetişkin nesil, ikincisi ise yukarıda belirtildiği gibi genç nesildir. Eğitim ikinci nesile birinci neslin etkisi, onların sosyalleşmesi olarak tanımlandığında eğitim, toplumun kendi varlığını yeniden üretmesi sonucunu doğurur. Ayrıca eğitim, bireyin kendi potansiyelini keşfetmek ve ortaya çıkarmakla kalmaz, onu toplumsal varlık haline getirir. Bu tanımla ilgili bir başka nokta ise eğitimin, birey ya da bireylerin ihtiyaçlarından değil de toplumun ihtiyaçlarından hareketle ele alınıyor olmasıdır.

**Durkheim**, iki nesil arasındaki bu ilişkinin özelliklerini eğitimin doğası olarak görmektedir ve şu özellikler eğitimin doğasında yer almaktadır.

a) Toplumlar çift yönlü eğitim sistemlerine sahiptir

b) Eğitim sistemi çoğuldur. Toplumda farklı grupların ve çevrelerin olması farklı eğitimlerin de bulunmasının nedenleridir. Örneğin Hindistan kastlarında eğitim birbirinden farklıdır. Yine kent ve kırsal alandaki eğitim, burjuvayla işçilerin eğitimi de birbirinden farklıdır.

c) Eğitim git gide farklılaşma ve uzmanlaşma eğilimi içindedir. Mesleki uzmanlaşma büyük bir pedagojik çeşitlilik yaratmaktadır.

d) Tamamen homojen ve eşitlikçi bir eğitimi toplumların tarihinde bulmak nerede ise imkânsızdır. Varsa bile bu insanın mantıklı evresinden önce olmalıdır.

e) Hangi toplumsal kategoriye ait olursa olsun, eğitim, toplumun tümünün paylaştığı fikirler, duygular, pratikleri çocuklara aktarır. Temel din kültürü bilgilerini ve dili, bu duruma örnek olarak gösterebiliriz.

f) Eğitim, toplumun bütün üyelerinin taşıdığı özellikleri çocuklara aktararak, toplumun türdeşliğini

sağlar. Çünkü, toplum ancak üyeleri arasında türdeşlik bulunursa varlığını sürdürebilir. Bu nedenle eğitim, toplumun kendi varlığını sürdürmek için çocukların bilincinde gerekli olanların yer almasını sağlayan bir araçtır. (age:50-54)

Yukarıda yapmış olduğu tanımla **Durkheim**, iki sorunu açıklığa kavuşturduğunu düşünmektedir. Bunlardan birincisi, eğitimde devletin rolü konusudur. İkincisi ise eğitimin toplumdaki gücü ve etki araçlarının neler olduğu sorunudur.

**Durkheim**'in düşündüğü biçimde eğitim, toplumun kendi varlığını sürdürmekle ilgilidir. Dolayısıyla çocuğa, nelerin öğretilip öğretilmeyeceği konusu toplumun görevi haline gelmektedir ve bu görev doğal olarak bireylerin keyifliğine bırakılamaz. Bu nokta **Durkheim**, sorunun devletin sorumluluk üstlenmesiyle çözülebileceğini ama bunun bireysel girişimleri yok eden bir tekelleşme olmadığı görüşündedir.

**Durkheim**, devlet ve eğitim ilişkisini daha çok devletin düzenleyici, kontrol edici gücüyle sınırlamaktadır. Toplumun kendi varlığını sürdüreceği olanları var etmesi gereken **Durkheim**'a göre devlet değildir. Bunun kendiliğinden olması gerekir. Devlet, bu ortaklığı bireylerin hizmetine sunar. Bunu yaparak devlet, bireyleri toplumun varlığını sürdürmede daha etkin kılar. Devletin bir başka görevi ise eğitimde herkes için geçerli olan akla, bilime ve demokratik ahlaka dayanan ilkeleri yaymaktır, okullarda çocuklara öğretilmesini sağlamaktır (age:63-65).

**Durkheim** toplumun parçalanmışlığından yola çıkarak, okulun çoğunluğun fikirlerinin azınlığa dayatıldığı yerler olmaması gerektiği düşüncesindedir ve öğretmenin de "çocukları kendisine haklı görünen şahsi önyargılarının izinde eğitime yetkisini kullandığında yükümlülüklerini yerine getirmemiş" (age:65) olacağını söylemektedir.

Eğitimin gücü, bir hipnotizmacının hip-

notize ettiği bireyde olduğu gibi “koşulları elinde tutan bir otorite” barındırıyor olmasından gelir. Eğitim, yeni doğmuş birinin doğasının üzerine yeni bir varlık koymayı amaçlar. Bu ise anne babalar ve öğretmenler üzerinden gerçekleşir (age:73).

### Eğitimde Değişim

**Durkheim**'in Fransız eğitim sistemi üzerinde kapsamlı biçimde durması sadece mevcut eğitim sistemine duyduğu bir tepkinin sonucu değildir. Bunun birkaç nedeni bulunmaktadır. Bunlardan birisi eğitimin doğasında gizlidir. Eğitim, geçmişi ve geleceği bir arada bulundurur. Yarına dair bir şey söylenecekse bugünü anlamak, bugünü anlamak da kaçınılmaz olarak geçmişi anlamayı zorunlu kılar. İkincisi toplumsal olguların tarihselliğidir ki bu tarihi hem bilim hem de yöntem haline getirir. **Durkheim** bir tarihçi olmamakla birlikte sosyolojik yöntemini tarihe uygulamaktadır.

**Durkheim**, 1800'li yılların sonları ve 1900'lü yılların başlarında Fransa'da özellikle ortaöğretimin büyük bir bunalım içinde olduğunu düşünmektedir. Ona göre mevcut eğitim sistemi tam olarak idealini, hedefini kaybetmiştir. Örneğin Ortaçağ'da (ki egemen eğitim paradigması skolastik eğitimidir) bir edebiyat fakültesinde öğretmenin hedefi öğrenciyi “mantıkçı” yapmaktır. Rönesans döneminde ise (ki dönemin eğitim paradigması hümanist eğitimidir) amaç bir hümanist yaratmaktır. **Durkheim**, kendi döneminin liselerinde böyle açık bir hedefin bulunmadığını ileri sürmektedir (age:136). Bunu ortaöğretimin en önemli krizi olarak görmektedir. Dolayısıyla da temel amacını bu krizi çözmek olarak belirlemektedir. Bunu yaparak ortaöğretime egemen olması gereken eğitim anlayışını ortaya çıkarmış, yarını kuracak olanların yani bugünkü neslin arasında işbirliğini geliştirmiş olacağını düşünmektedir.

**Durkheim**, geçmişle gelecek arasındaki ilişkide yeniden yana köktenci bir de-

ğişimden yana değildir. Mevcut örgütlenmenin, sistemin yerle bir edilmesini, ortadan kaldırılmasını doğru bulmaz. Ancak geçmiş örgütlenmeyi korumak için de onu çok iyi tanımak gerektiği kanısındadır. **Durkheim**'in bu evrimci yaklaşımı Fransa'nın skolastik eğitim paradigmasından hümanist eğitim paradigmasına geçişte yaşadığı sarsıntıyı dikkate alan bir yaklaşımdır. Nitekim, hümanist eğitimin onca başarısına rağmen bugünkü krizi yaşıyor olmasının arkasında değişimin öncekini tümüyle ortadan kaldırma biçiminde olmasının payı vardır (age:148). Bugünü anlamanın yolu, bugünden uzaklaşıp geçmişe dönerek başarılabilir. Çünkü zihinler bir gecede değişmez. O nedenle eski ile onun karşıtı olan yeni arasında ihtiyatlı davranmayı gerektirir.

**Durkheim** geleceğin inşasının ancak geçmişten devralınan bilgiler, değerler ve kurumlar gibi araçlar üzerinden kurulabileceğini düşünmektedir. Yeni ve etkili düşünceler bir şekilde etkin hale gelirken eski düşünce kalıpları içinde yer alırlar. Mevcutta yapılacak küçük düzeltmeler büyük başarıları beraberinde getirebilirler. **Durkheim** bunun için geçmişte yapılan müfredat değişikliklerini örnek olarak göstermektedir. Eğer “eğitim sisteminin ne olduğunu, nelerden oluştuğunu, temelinde yatan görüşlerin neler olduğunu, yerine getirdiği gereksinimleri ve onu meydana getiren nedenleri” iyi biçimde anlayabilirsek, eğitim sistemindeki gelişimin bütün özelliklerini de anlamış oluruz. **Durkheim** açısından bu bizlere eğitim sistemindeki değişimin eğilimini, gelecekte nasıl olacağı konusunda öngörüde bulunma imkânı verir (age:142-144).

### Ulusal Eğitim

Bir toplumda farklı toplumsal kesimler var ise onların kendilerine özgü eğitimleri olabilir. Ancak yukarıda vurgulandığı gibi toplumların “ayrım gözetmeksizin ve ait oldukları toplumsal kategoriye bakmaksızın çocuklara ak-

*tarmaya zorunlu oldukları düşünceler, duygular, pratikler” vardır. Durkheim’e göre bu duruma sahip olmayan bir halk ya da ulus yoktur. Bu eğitim, diğer bütün eğitimlerin (işçi ve burjuva eğitimi vb’lerinin) üzerinde, “ortak eğitimidir” ve toplumda “gerçek eğitim” olarak kabul görür.*

**Durkheim** açısından toplumların siyasi ve dini örgütlenmeleri ne kadar birbirlerinden farklı ise eğitimleri de bir o kadar farklı ve ulusun kendine aittir. Onun açısından ulusun eğitimi, ulusun yapısını oluşturan temel öğelerden biridir (age:110-111).

**Durkheim**’in toplum kuramında merkezi kavramlardan biri olan “ortak bilinç”in oluşturulması, sürdürülmesi, güçlü kılınması, bireyler tarafından benimsenmesi ancak ortak eğitimle gerçekleştirilebilir. Ulusların kendine ait eğitimleri bir bakıma onların ortak bilinçlerinin ve bir arada olmanın temel özelliği olan türdeşliğin en güçlü aracıdır. Eğitimin sağladığı bu özellik, modern Avrupa devletlerinin aradığı yurttaş tipinin yetişmesini sağlar. Aranan toplumsal uzlaşmanın oluşturulmasının en önemli aracıdır. Çünkü toplumsal uzlaşma için toplumun kendi homojenliğini koruması gereklidir. **Durkheim**’a göre, bütün bunları belirleyen ve isteyen toplumun kendisidir. Eğitim, doğanın yarattığı insanı değil toplumun arzuladığı insanı gerçekleştirir (age:113).

### Ahlak Eğitimi

**Durkheim**’in toplum kuramında ahlak, tümüyle toplumsal bir olgudur. Ahlak ilkelerinin dinle iç içe geçmiş olması bu durumu değiştirmez. Modern toplum, giderek bireyle toplum arasındaki ilişkiyi dönüştürmektedir. Ahlaki olguların evriminde rasyonelleşme giderek baskın hale gelmektedir. Bu da ahlaki olguların toplumsal işlevlerini arttırmakta, toplumun sürekliliğinin ve değişiminin bir parçası haline getirmektedir.

**Durkheim**, Fransız toplumunun yaşa-

dığı değişim krizi, ahlaki kriz olarak değerlendirdiği ve sorunun ahlakın egemen kılınmasıyla sağlanacağını düşündüğünden okullarda ahlak eğitimini en önemli görevlerden biri olarak ele almaktadır. Ahlak eğitiminin nasıl verileceğini tartışmadan önce günümüz insanına nasıl verileceğinin tartışılması gerektiğini ileri sürmektedir. Çünkü ulusal kişiliğin kusursuz olması isteniliyorsa bu yapılmak durumundadır. (Durkheim, 2004:19)

### Laik Ahlak Eğitimi

**Durkheim**, sorunun önemini ortaya koyduktan sonra ne tür bir ahlakın, eğitimin konusu yapılması gerektiği sorununa eğilmektedir. Çünkü Fransa bir pedagojik devrim yaşamaktadır ve bu değişimin en önemli özelliği okullarda laik bir ahlak eğitiminin verilmesidir. **Durkheim**, bu değişimi onaylamakla birlikte önemli sorunları da beraberinde getirdiğini göz ardı etmemektedir. Bu sorunlar, **Durkheim**’e göre ahlakın dinle olan tarihsel bağının radikal biçimde koparılmak istenmesinden kaynaklanmaktadır.

Tarih boyunca din ve ahlakın iç içe geçmesinden dolayı kimi ahlak kuralları kutsal hale gelmiştir. Din ve ahlakı bir birinden ayırmak sanıldığı kadar kolay değildir. **Durkheim** bunu gerekli de görmemektedir. Çünkü bir şeyi kesip atmak yerine bir şey konulmadığı sürece çözüm değildir. Ancak gelişen toplumda bilimin artan öneminin de etkisiyle ahlak ilkeleri gittikçe rasyonelleşmektedir. Bu toplum için doğal bir süreçtir. Öğretmen okulda çocuğa sadece İncil’e dayalı ahlak anlayışını kazandırarak onu yeni topluma hazırlayamaz. Bununla yetinmemelidir. Zaten geleneksel ahlak, **Durkheim** açısından toplumda yankı bulmayan, toplumu bir araya getiremeyen bir nitelik kazanmıştır. Bunun nedeni, tarihsel süreç içerisinde yaşanan toplumsal değişimlerdir. Bu değişimle, ahlak rasyonelleşmekte ve yüz yıllardır da laikleşmektedir. (age:22) Laik

ahlak eğitimi **Durkheim** açısından bir tercih sorunu olmaktan çok, toplumsal örgütlenmenin geçirdiği evrimin zorunlu sonucudur. Bireye kişisel olmayan, “kendini aşan amaçlar” verilebildiği ve “her türlü ahlaki yaşamın temelinde olan kendini adama, özveride bulunma” değerleri kazandırılabilirse işte ancak o zaman laik bir eğitim düzeni oluşturulabilir (age:223).

Eğitimin konusu olan ahlakın laik niteliği doğal olarak öğretmeni de laik öğretmen haline getirir. Öğretmen ülkesindeki ve çağındaki büyük fikirlerin tercümanıdır. Bunları çocuğa aktarmada tıpkı rahibin Tanrının tercümanı gibi konuşurken hissettiklerini, fikirlerin büyüklüğü ve otoritesi konusunda hissederek çocuklara aktarmalıdır. (age:141)

### **Ahlak Eğitiminin Üç Özelliği**

**Durkheim**, bu konudaki düşüncelerini ilkökul öğretmenlerine verdiği “*Ahlak Eğitimi*” derslerinin notlarından oluşan ve ölümünden sonra yayınlanan aynı adı taşıyan kitabında açıklamıştır. Ahlakın amaç bakımından üç temel öge içerdiğini belirtir. Bunlar disiplin, gruplara bağlılık(feragat ya da fedakârlık), üçüncüsü ise iradenin özerkliğidir. Bu temel öğeler üzerinde durma ve açıklama nedeni öğretmenlerin bundan yararlanacak olmalarıdır (Durkheim, 2004:45).

#### **• Disiplin**

**Durkheim**'a göre disiplin, belli koşullarda yinelenen yararlı olarak nitelenen davranışların dayatılmasından oluşur ve belli otorite içerir. Bu şekilde bakıldığında disiplinin temel özelliği toplumun yapılmasını istediği yararlı davranışlardır. Genel olarak ayıplanacak davranışların engellenmesi biçiminde anlaşılıyor olması yanlıştır. Disiplin, her türlü ahlaki anlayışın temelidir ve içinde otorite ve düzenlilik barındırır. Bireyin davranışlarında belirli sınırlar içinde kalmasını sağlar. İnsanın karakterinin oluşumunda da etkilidir. Ahlaki disiplin bizim ken-

dimize hakim olmamızı öğretir. Bu yönüyle disiplin hem toplumun çıkarları hem de bireyin kendi çıkarları açısından önemlidir. Bizi davranışlarımız açısından sınırlayan, belli sınırlar içinde tutan ahlaki disiplinin kaynağı toplumun kendisidir.

#### **• Gruba bağlılık**

Ahlak toplumsal, kolektif amaçlar içerir. Toplum her ne kadar bireylerden farklı olsa da kendisini bireylerde somut hale getirir. Birey, diğer insanlarla ilişkiler içindedir. Bu durum bireylerin birbirlerine bağlanmasını sağlar. Bu bağlanmanın gerçekleştiği en küçük birim toplumsal gruplardır. Gruplara bağlılık aynı zamanda topluma ve toplumun ideallerine bağlılığı beraberinde getirmekle birlikte bizim bazı doğal ihtiyaçlarımızı karşılar. Bizim kendimiz olmamızı sağlar. **Durkheim** “bir varlığa bağlanmanın, bir anlamda her zaman için onunla kaynaşmak, birleşmek, eğer bağlılık kendini feda etmeye gidiyorsa onun parçası olmaya hazır olmak demek” olduğunu vurgular. Ayrıca **Durkheim** gruba bağlılıkların intihar olaylarını azaltan en önemli etkenlerden biri olduğunu dile getirmektedir. Örneğin bekârların intihar oranı evli olanların üç katıdır. Çocuk sahibi olmayanların intihar oranı, çocuk sahibi olanlara göre iki kat daha fazladır. (age:72-74)

#### **• İrade Özerkliği**

İnsan irade sahibidir. Onun irade sahibi olması özerkliğinin temelidir. Ahlak kuralları buyurgan ve dayatıcı olsa bile irade sahibi insanın ona karşı direnme, kabul etmeme eğilimi vardır. Ahlak, eyleme rehberlik eder. Eğer bu rehberlik akla uygun değilse insanın bunu kabul etmesi beklenemez. Kurala uyarken, toplumsal idealleri paylaşırken onları geleceğe dönüştürmek için çabalarken bilinçli olmak durumundayız. Ahlaki yasaları özgürce kabul etmiyorsak özgür insanlar olamayız. Özerklik insanın doğasının bir parçası, doğuştan sahip olduğumuz bir şey değildir. Bu özelli-



ğe artan bilgimiz oranında sahip oluruz. İnsanın özerkliğini destekleyen en önemli bilgi bilimler tarafından ortaya konulur. Bizim özerk biçimde davranmamızı sağlayan şey yalnızca bilinçtir. Ahlaklı olmak belli davranışları yerine getirmek değildir. Önemli olan bunların insanın kendisi tarafından istenip istenmediğidir. Modern toplumda kurala uymak bilinçli bir seçim olmalıdır. Çağdaş ahlakın en büyük yeniliği de budur (age:107-118).

#### 4. Sonuç

**Durkheim**, hem sosyoloji alanında hem de eğitim alanında yazdıklarıyla her iki bilim alanında da insanlığın evrensel birikimini büyüten, ileriye doğru taşıyanlardan biridir. Bir taraftan toplumsalın birey üzerindeki etkisi üzerine analizleri diğer taraftan bireyin özgürlüğü arasında kurduğu bağlar onun görüşlerini iki karşıt arasında bir denge ve uyum arayışı olarak yorumlamamıza neden olmaktadır. Özellikle özgürlüğü otoritenin kızı olarak nitelemesi, devletin eğitimdeki görevlerini örnek olarak gösterilebiliriz (Durkheim, 2016:60,65).

Onun eğitime dair görüşleri, “Fransa’da Pedagojinin Evrimi”yle ilgili notlarında belirttiği gibi kendi dönemindeki eğitime, eğitim sistemine yönelik bir eleştiri ve kriz halindeki eğitime yönelik bir çıkış yolu arayışıdır. Durkheim’in önerisi, sorunlara toplumun genel evrimini dikkate alarak sorunların kökenine inmektedir. Durkheim, sonuçlara odaklı çözüm arama yerine nedenlere yönelen bir çözüm arayışından yanadır.

Eğitimi, bir nesilden geleceğin nesline yönelik sosyalleşme olarak ele alırken, kendiliğinden bir sosyalleşme yerine yöntemli bir sosyalleşmeyi öne çıkarmaktadır. Çünkü kendiliğindenliğin egemen olduğu yerde ideal olana ulaşmaktan söz edilemez.

**Durkheim**’in eğitime dair görüşlerindeki gerilimin temel nedeni **Corcuff**’un haklı biçimde dikkat çektiği noktadır. 19. yüzyılın ve 20. yüzyılın başlarındaki

entelektüeller bireyselleşme ve toplumsal sorunla birlikte yüzleştiler. **Corcuff**, **Marx** ve **Durkheim**’i önceliği toplumsal soruna verenler olarak değerlendirmektedir. Çünkü Marx ve Durkheim, gerçek bireyselleşmenin kolektifin içinde olduğunu düşünüyorlardı (Corcuff, 2003:13-14).

#### Kaynakça

- Akal, C.B (1985) Durkheim Düşüncesi Üstüne. İçinde: *Durkheim*, E.(1985) *Toplumbilimsel Yöntemin Kuralları*, (Çev: Celal Bali Akal), İstanbul, Bilim/Felsefe/Sanat(B/F/S) Yayınları.
- Corcuff, Philippe (2003) *Bireycilik Sorunu/ Stirner, Marx, Durkheim, Proudhon* (Çev: Aziz Ufuk Kılıç), İstanbul, Versus Yayınları.
- Durkheim, E. (1938) L'évolution Pédagogique En France-De La Renaissance A Nos Jours, Paris, Librairie Félix Alcan. (Erişim: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k5789280d.r=L%27%C3%89VOLUTION%20P%C3%89DAGOGIQUE%20EN%20FRANCE?rk=21459;2>)
- Durkheim, E. (2004) *Ahlak Eğitimi*, (Çev: Oğuz Adanır), İzmir, Dokuz Eylül Yayınları.
- Durkheim, E. (2006), *Toplumsal İşbölümü*, (Çev: Özer Ozankaya), İstanbul, Cem Yayınevi.
- Durkheim, E. (2016) *Eğitim ve Sosyoloji*, (Çev: Pelin Ergenekon), İstanbul, Pinhan Yayınları.
- Durkheim, E. (2017), *Sosyalizm Dersleri* (Çev: Gökçe Yavaş), İstanbul, Pinhan Yayınları
- Fauconnet, P. (2016) Durkheim’in Pedagojik Eseri. İçinde: *Durkheim*, (2016)
- Karasan, M. (1986) Durkheim’in Ahlak Görüşü. İçinde: *Durkheim*, E. (1986) *Meslek Ahlakı*, (Çev: Mehmet Karasan), İstanbul, Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı Yayınları.
- Swingewood, A. (1996) *Sosyolojik Düşüncenin Kısa Tarihi*(Çev: Osman Akınhay), Ankara, Bilim ve Sanat Yayınları.



# 'HERKES' İÇİN KAPSAYICI EĞİTİM

Servet Altan<sup>1</sup>

serveta@bilkent.edu.tr

Her birinin biricik olduğu, 20, 25, 30 hatta 60 kişilik odalar düşünün. Yaşları aynı olsa bile edindikleri deneyimler, içinde buldukları kültürü anlamlandırma şekilleri, etnisiteleri, cinsel yönelimleri ve başka birçok farklılıkları bir arada barındıran bir yer. Herkesi eğitsel bir amaç için bir araya getiren kimi zaman biraz daha renkli ama genellikle gribinalardan oluşan bir yer burası. Burası bir okul. Türkiye'de veya dünyanın her yerinde rastlayabileceğiniz türden bir okul.

Eğitim alanında birçok yeniliklerin yaşandığı bir süreçten geçiyoruz. Türkiye'de ve dünyada kapsamlı bir yapılanma süreci yaşanıyor. Bu sürecin şüphesiz ki en çok konuşulan kavramlarından biri: eğitimin kapsayıcılığı. Kapsayıcılık ilkesi eğitimin hiçbir farklılığı göz ardı etmeksizin herkes için eşit fırsatlar sunmasına dayanır. Bu yazıda günümüz eğitim yaklaşımlarının ne kadar kapsayıcı olduğu tanımlanmış, sorgulanmış ve daha spesifik olarak Lezbiyen Gay Biseksüel Transgender (LGBT) bireylerinin eğitim ortamında yaşadıkları zorluklara odaklanılmıştır. Bu yazıda ayrıca LGBT bireylerinin eğitim ortamında eşit fırsatlara sahip olabilmeleri için eğitmenlerin uygulayabilecekleri yöntemlere yer verilmiştir.

## Kapsayıcı Eğitim Nedir?

Kapsayıcı eğitim; eğitimde her bireye eşit fırsatlar sunulması olarak tanımlanır (UNESCO, 1994). 1960 yılında gelişen İnsan Hakları hareketiyle birlikte UNESCO, eğitimde ayrımcılığa karşı yayınladığı raporda hiçbir bireyin sosyal statüsü, fiziksel farklılığı, *cinsel yönelimi*, etnik kökeni, dili, dini, ulusu, ekonomik durumu ve yetileri yüzünden ayrımcılığa maruz bırakılmayacağını dile getirir. Bu yaklaşım özel gereksinimli çocukların genel eğitim sistemine adapte edilmesi olarak algılanmıştır (Sakız & Woods, 2015). Oysa ki bu yaklaşımın temel amacı tıbbi modelden uzaklaşarak eşit eğitim hakkı sunan kapsayıcı bir eğitim modeli oluşturmaktır. Bu bağlamda okulların her öğrencinin ihtiyacını göz önüne alarak düzenlenmesi, eğitimde kaynaştırma ögesinin sürece uyum sağlaması ve her çocuğun kendini okul kültürünün aktif bir parçası olarak hissedebilmesi üzerinde durulmuştur. Ancak Türkiye'de ve dünyada eğitim bağlamında yapılan reformlar kısıtlı düzeyde kapsayıcılığı içerir. Genellikle bahsedilen kapsayıcılık özel eğitime ihtiyaç duyan bireylere yöneliktir. Reformlarda yüzeysel olarak farklılıkların hoşgörüsü ile karşılandığına yer verilir ancak bu farklılıklar son derece kısıtlıdır.

Gerek Türkiye'de gerekse dünyada

<sup>1</sup> Bilkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

1960'lara kadar yapılmış olan sosyal politikalar incelendiğinde özel gereksinimli bireylere yaklaşımda tıbbi yaklaşımın birincil amacı özel gereksinimi olan bireyin sosyal hayata katılabilmesi için engellinin tedavi edilmesidir. Bununla birlikte MEB yönetmeliklerinde (1997, 2006) özel eğitim ve kapsayıcı eğitim kavramlarının birbirinin yerine kullanılması dikkat çekicidir. 21 Temmuz 2012 tarihinde 28360 sayılı Resmi Gazete'de yayınlanan özel eğitime gereksinimi olan öğrencilere yönelik eğitim ilkeleri sadece öğrenme güçlüğüne sebep olabilecek zihinsel ve fiziksel farklılıklara odaklanmıştır. Bu durum 2003 yılından beri ülkemizde yapılan yapılandırıcı yaklaşıma dayalı ve değerler eğitimine önem veren eğitim reformlarının ne kadar kapsayıcı olduğu konusunda soru işaretlerine yol açmıştır. Oysa ki kapsayıcı eğitimin, UNESCO'nun 1960 yılından bu yana savunduğu üzere, farklılık gözetmeksizin herkesi kapsamaya beklenmektedir. Ülkemizde uygulanan reformlar maalesef tam anlamıyla bu evrensel tanımı yakalayamamıştır (Ciyer, 2010; Vural & Yücesoy, 2004).

Kapsayıcı eğitimin etkileri üzerine Türkiye'de (Kırcaali-İftar, 1998) ve dünyada (McGregor & Campbell, 2001; Ross-Hill, 2009) yapılan araştırma sonuçları kapsayıcı eğitimin başarıya ulaşmamasındaki en önemli etkenlerden birinin öğretmen tutumu olduğunu ortaya çıkarmıştır. Bununla birlikte Türkiye'de yapılan birtakım araştırmalar sonucunda öğretmenlerin kapsayıcı eğitime karşı olumsuz tutum sergiledikleri ve bu konuda yeteri kadar bilgi sahibi olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır (Artan & Balat, 2003; Gök & Erbaş, 2011; Rakab & Kaczmarek, 2010; Saraç & Çolak, 2012).

## 'Eşit' Herkes için Eşit mi?

Türkiye'de ve dünyada kapsayıcı eğitim alanındaki araştırma sonuçları hiç şüphesiz kapsayıcı eğitim kavramının iyi anlaşılmadığına ve uygulamaların kaynaştırma kavramına odaklandığını gözler önüne sermiştir. Ancak unutulmalıdır ki çeşitlilik doğaldır. Her çocuk özel eğitim alma hakkına ve eğitimin bireysel ihtiyaçları göz önüne alınarak yapılandırılması hakkına sahiptir. Ulusal ve uluslararası eğitim reformlarında, eğitim fakültelerinde ve okullarda bireylerin cinsel kimlikleri çoğunlukla biyolojik cinsiyetleri ile eşdeğer olarak kabul edilmektedir. Bu durumda eğitimde eşitliğin herkes için eşit olduğu söylenebilir mi? Böyle bir tutum kapsayıcı eğitimin 1960'lardan bu yana gelen hümanist modeline karşı gelmez mi?

Eğitimin göz ardı edilen, konuşulması tabu haline gelen toplumsal cinsiyet kavramı hakkındaki bilgi ve uygulama noksanlığı birçok olumsuz durumu da beraberinde getirmiştir. İrlanda'da gençler üzerinde yapılan bir araştırma sonucuna göre LGBT bireylerin % 56'sı 14-18 yaş aralığında en az bir kez cinsel kimliği yüzünden kendine zarar vermiştir (Higgings ve arkadaşları, 2016). Yine aynı araştırma sonucuna göre katılımcıların % 70'i ciddi anlamda intihara teşebbüs etmeyi düşünmüş ve % 32'si intihara teşebbüs etmiştir. Amerika'da yapılan başka bir araştırma sonucuna göre ise 10 LGBT öğrencisinin 6'sı okuduğu okulda cinsel kimliği yüzünden tehdit altında hissediyor (Kosciw, Diaz & Greytak, 2008). Türkiye'de de durum çok farklı değil ancak LGBT bireylerle yapılan araştırmalar diğer ülkelere oranla daha kısıtlı katılımlarla sağlanmaktadır. Göçmen ve Yılmaz'ın (2017) yaptığı çalışma da Türkiye'de LGBT bireylere karşı uygulanan ayrımcılığın devlet politikaları ve uygulamalar alanında devam ettiğini göz

önüne sermiştir. Bu araştırma sonucunda LGBT bireylerin okul ortamında arkadaşlarına ve öğretmenlerine açılmadığını ve birçok LGBT bireyin eğitim ve sağlık alanlarında ayrımcılığa uğradığı sonucuna ulaşılmıştır.

Her yirmi kişiden birinin cinsel yöneliminin biyolojik cinsiyetinden farklı olduğunu göz önünde bulundurursak neredeyse her sınıfta en az bir öğrencimizin cinsel kimliği ikili cinsiyet rolü dışında kalacaktır (Boyd, 1999). Bu da her öğretmenin planlı ve örtük müfredatında, okul kültüründe bu farklılığı göz önünde bulundurmasını kaçınılmaz kılmaktadır. Literatürde öğretmenlerin LGBT bireylere yönelik tutumları ve bu konuyu kapsayıcı eğitsel bilgilerini araştıran az sayıda çalışma bulunmaktadır. Bu çalışmalardan biri Hoffman'ın 2001 yılında Amerika'da sadece altı öğretmenin gönüllü katılımıyla gerçekleştirdiği araştırmadır. Araştırma ilkökul sınıf öğretmenlerinin eşcinsellerle ilgili konulara müfredatlarında ne kadar yer verdiklerini ve katılımcı öğretmenlerin bu konuya karşı tutumlarını ölçmeye yöneliktir. Araştırma sonuçlarına göre katılımcılar öğrencilerin algı düzeyinin bu tür konular için yeterli olmadığını dile getirmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğu bu tür konuların okul ortamında konuşulmasının uygun olmadığını ifade etmiştir. Araştırmanın sonuçları örneklem üzerinden genelleme yapılmasını mümkün kılmasa da katılımcıların büyük çoğunluğunun bu konuyu bir tabu olarak gördükleri ortaya çıkmıştır. Türkiye'de bu çalışmaya benzer bir çalışma henüz uygulanmamıştır. Ancak çeşitli projeler (*Herkes için Eğitim*) ve dernekler (*KAOS GL*) aracılığıyla eğitimin bu konudaki kapsayıcılığının genişletilmesi amaçlanmaktadır.

### Tartışma ve Sonuç

Kapsayıcı eğitim kavramı ortaya çık-

tığı 1960'lardan bu yana içerik olarak farklılıklar göstermiştir. Başlarda hümanist bakış açısı ile ele alınan kavram ilerleyen zamanlarda ve günümüzde özellikle Türkiye'de bireylerin tıbbi özellikleri üzerine yoğunlaşmıştır. Ancak bu çalışmada da tartışılan kısıtlı sayıda çalışma tıbbi özellikler dışında kalan ve her sınıfta rastlayabileceğimiz bir farklılığın göz ardı edilmesinin sonuçlarının ne kadar vahim olabileceğini gözler önüne sermiştir. Bu konuda öğretmen bilgisinin yetersiz olduğunu ve öğretmen tutumlarının olumsuz olduğunu gösteren ulusal ve uluslararası araştırmalar bulunmaktadır.

Bu çalışma ile hedeflenen kapsayıcı eğitimin farklı cinsel kimliklere sahip olan bireyleri kendilerini güvende hissetmelerini sağlamalarına destek olan türde bir kapsayıcılığı içermesi gerektiğini gözler önüne sermektir. Bu bağlamda her yaş grubundan öğretmenlerin kullanabilecekleri birçok yöntem bulunmaktadır. Bu yöntemlerin başlıcaları:

- Okulların her türlü farklılığın hoşgörüsü ile karşılandığı ortamlara dönüşmesi ve bu mesajın açıkça okul topluluğunun bütün bireylerine duyurulması,
- Farklılıkların kabul gördüğü ve LGBT öğrencilerin desteklendiğini gösteren semboller ve işaretlerin kullanılması,
- Zorbalığın hiçbir türünün kabul edilemeyeceğinin vurgulanması ve bu bağlamda kapsayıcı politikaların geliştirilmesi,
- Gelişime ve değişime açık bir okul kültürünün oluşturulmasıdır.

Bununla birlikte okullar ebeveyn eğitimleri düzenleyebilir ve ebeveynleri çocuklarının gelişim dönemleri ve yaşayabilecekleri değişimler hakkında bilgilendirebilir.

Bu tür bir kapsayıcılığın sadece okullar çapında olması ulusal bir reformu be-

raberinde getirmez. Ancak ulusal anlamda da yapılacak değişiklikler okullardaki uygulamaları destekleyebilir veya okullardaki uygulamalar yapılan reformlardan yola çıkarak saptanabilir. Türkiye’de eğitim alanındaki reformlar yapılırken oluşturulan ülke politikalarının daha kapsayıcı olması bu konudaki uygulamaları güçlendirip yaygınlaştıracaktır. Aynı zamanda üniversitelerin eğitim fakülteleri öğretmen adayları ve hizmet için eğitim alan öğretmenler için LGBT öğrencilere yönelik nasıl bir pedagoji kullanabileceğine dair dersler, seminerler düzenleyebilir.

Eğitimin gerçek anlamıyla kapsayıcı olabilmesi için bütün bireylere eşit haklar sunması beklenir. Unutulmamalıdır ki ‘insanların haklarını inkar etmek onların insanlığını reddetmektir’. (Nelson Mandela)

### Kaynaklar

- Artan, İ. ve Balat, G. (2003) Okul Öncesi Eğitimcilerin Entegrasyona İlişkin Bilgi ve Düşüncelerinin İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 11(1), 65-80.
- Boyd, B. F. (1999) Should Gay and Lesbian Issues be Discussed in Elementary School? *Childhood Education*, 76, 40-41.
- Ciyer, A. (2010) *Developing Inclusive Education Policies and Practices in Turkey: A Study of the Roles of UNESCO and Local Educators*. (Doctoral Dissertation)
- Göçmen, i. & Yılmaz, V. (2017) Exploring Perceived Discrimination among LGBT Individuals in Turkey in Education, Employment, and Health Care: Results from an Online Survey. *Journal of Homosexuality*, 64(8), 1052-1068.
- Gök, G. ve Erbaş, D. (2011) Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri ve Önerileri (Early Childhood Teachers’ Opinions about and Suggestions for Inclusion Programs). *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 66-87.
- Higgings, A., Sharek, D., McCann, E., Sheerin, F., Glacken, M., Breen, M., & McCarron, M. (2011) *Visible Lives: Identifying the Experiences and Needs of Older Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender (LGBT) People in Ireland*. Dublin: Gay and Lesbian Equality Network.
- Kırcaali-iftar, G. (1998) Kaynaştırma ve Destek Özel Eğitim Hizmetleri. S. Eripek (Ed.). *Özel Eğitim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, 17-26.
- Kosciw, J. G., Diaz, E. M., & Greytak, E. A. (2008) *2007 National School Climate Survey: The Experiences of Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Youth in Our Nation’s Schools*. New York: GLSEN.
- McGregor, E. & Campbell, E. (2001) The Attitudes of Teachers in Scotland to the Integration of Children with Autism into Mainstream Schools. *Autism*, 5(2), 189-207.
- MEB. (1997) Tebliğler Dergisi. Ankara: Milli Eğitim Basımevi
- MEB. (2006) Tebliğler Dergisi. Ankara: Milli Eğitim Basımevi
- Rakab, S. & Kaczmarek, L. (2010) Teachers’ Attitudes towards Inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 59-75.
- Ross-Hill, R. (2009) Teacher Attitude towards Inclusion Practices and Special Needs Student. *Journal of Special Needs*, 9(3), 188-198.
- Sakız, H. & Woods, C. (2015) Thinking Change Inclusively: Views of Educational Administrators on Inclusive Education as a Reform Initiative.

# KUHN'UN PARADİGMA VE RİTZER'İN MCDONALDLAŞTIRILMA KAVRAMLARI IŞIĞINDA OLAĞAN BİR BİLİM OLARAK PEDAGOJİ

---

Tolga Ulusoy  
tolgaulusoy85@gmail.com

Kitapçıların eğitim ve pedagoji üzerine olan kitaplarının bulunduğu raflarına gidildiğinde karşılaşılan manzara çoğunlukla şu şekildedir: hem farklı yayınevlerinden hem de aynı yayınevinden birkaç tane olmak üzere eğitim bilimlerine giriş ve eğitim psikolojisi kitapları rafın büyük kısmını kaplar. Sonrasında da öğretmenlik mesleğine giriş, öğrenme psikolojisi, sınıf yönetimi, eğitim programı geliştirme ve çeşitli branş kitaplarının olduğu ciltleri görürüz. Bu kitaplar çoğunlukla Türkiyeli yazarlar tarafından yazılmış olan derlemelerdir. Ama içerikleri Türkiye'ye özgü bilgilerden oluşmaz, yine yabancı yazarların yazdığı özetlerdir. Bu kitaplar öylesine kalıplaşmıştır ki bölümlerin isimleri hatta sıralamaları, içinde yazanlar, kullanılan kaynaklar çoğunlukla aynıdır. İçinde yeni bir şey yoksa ve bir kitap adeta diğerinin kopyasıysa neden bu kadar kitap tekrar basılıp bu kadar kâğıt ziyan ediliyor diye insan sormadan edemiyor.

Pedagoji, özünde disiplinlerarası bir çalışma alanı; eğitim, öğrenme, gelişim psikolojisi kadar felsefenin, tarihin, sosyolojinin, antropolojinin de eğitimle ilgili dallarını kapsayan bir çalışma alanı olmalıdır; ama olamıyor. Bunu kitapların sınıflandırılmasında da görüyoruz. Yukarıda saydığım kitapların yanında küçük bir yer diğer disiplinlerin kitaplarına ayrılır. Az sayıda eğitim felsefesi kitabı görürüz, John Dewey'in birkaç kitabı veya yine giriş kitabı niteliğindeki Veysel Sönmez'in, Ahmet Cevizci'nin veya Nel Noddings'in eğitim felsefesi kitapları vardır. Eğitim tarihi konusunda da Yahya Akyüz'ün ders kitabı niteliğinde okutulan kitabı ve diğer başka kitaplar vardır. Fakat John Dewey'in bazı önemli kitapları bulunamaz, mesela *Eğitim ve Demokrasi* isimli kitap Türkiye'ye iki kez çevrilmiş olmasına rağmen baskıları tükenmiştir. Yine eğitim tarihi konusunda Ellwood P. Cubberley'in kla-



sikleşmiş eserini bulmak zordur. Eğitim sosyoloji konusunda ise Bourdieu, Michael W. Apple gibi kimi bilim insanlarının kitapları ve bazı giriş kitapları çevrilmiştir. Fakat eğitim sosyolojisi alanında olumsuz bir gelişme olarak görülebilecek ilk paragrafta anlattığımız kitaplara benzer telif ders kitapları basılmaya başlanmıştır.

Burada göstermeye çalıştığımız şey aslında pedagojinin, kanonlaşmış özgün eserlerden ziyade genel bir özet ve çerçeve sunan ders kitaplarına bağlı bir disiplin haline gelmiş olmasıdır. Burada sadece felsefenin, tarihin, sosyolojinin değil, eğitim psikolojisinin bile bu halde olduğunu belirtmek gerekir. Eğitim ve öğrenme psikolojisinin en önemli kuramcılarında birisi olan Jerome Bruner'in Türkçeye çevrilmiş iki kitabı bulunmaktadır; *Eğitim Süreci* 1960 yılında yayınlanmış 2009 yılında Türkçeye çevrilmiş, *Bir Öğretim Kuramına Doğru* kitabı ise 1966 yılında yayınlanmış 1991 yılında çevrilmiştir. Fakat her iki kitabın baskısı da şu anda tükenmiştir.

Aslında burada bahsettiğimiz konu tam da Kuhn'un *Bilimsel Devrimlerin Yapısı* kitabında bahsettiği olağan bilim tanımına uyan bir biçimdir. Ve bu sadece basılan kitaplarda değil öğretmen eğitiminde, yazılan tezlerde, yapılan araştırmalarda, alan dergilerinin içeriklerinde, yapılan sempozyum ve kongrelerde görülebilecek bir durumdur.

Kuhn, bilimsel süreçleri üç başlık altında inceler. Bunlar: paradigma-öncesi dönem, bilimsel paradigmanın oluştuğu veya değiştiği bilimsel devrim dönemleri ve bir paradigmanın egemen olduğu olağan bilim dönemleridir. Paradigma öncesi dönemle bilimsel bilgiden ziyade felsefi varsayımların ve spekülasyonların olduğu dönem kastedilmektedir. Bu felsefi görüşler içerisinde henüz bir egemen veya egemen olması olası

bir yaklaşım bulunmamaktadır. Pedagoji söz konusu olduğunda John Locke, J.-J. Rousseau gibi filozofların fikirleri aslında bu şekilde bir paradigma-öncesi dönem olarak görülebilir. Bilimsel devrim dönemleri ise ya paradigma-öncesi dönemden olağan bilim dönemine geçerken bir görüşün paradigma haline gelmesini veya olağan bilim dönemlerindeki bir paradigmanın karşı görüşlerle eleştirilerek dönüştürülmesi sürecidir. Pedagojide paradigma-öncesi dönemde bireyci, pragmatist, psikolojik görüşlerin güçlenerek paradigma haline gelmesi veya eleştirel pedagojinin paradigmanın temsilcisi anaakım pedagojiye karşı getirdiği eleştiriler bilimsel devrim dönemleri olarak algılanabilir.

Bu metnin esas konusu olan olağan bilimi Kuhn "geçmişte kazanılmış bir ya da daha fazla bilimsel başarı üzerine sağlam olarak oturtulmuş araştırma" şeklinde tanımlamaktadır. Söz konusu başarılar belli bir bilim çevresinin, uygulamanın sürekliliğini sağlamak üzere bir süre için temel kabul ettiği bilimsel ilerlemelerdir". Hem olağan bilim kavramını hem de Kuhn'un bilim yaklaşımını anlamak için en temel kavram paradigma kavramıdır. Kuhn bu kavramı belirsiz, birden fazla anlamda kullandığı için yoğun bir eleştiri olsa da, kitabına yedi sene sonra yazdığı son sözde paradigma kavramını iki şekilde kullandığını belirtecektir: "Bir tarafta, terim belli bir topluluğun üyeleri tarafından paylaşılan inançların, değerlerin, tekniklerin bütünü temsil etmektedir. Diğer tarafta da bu bütünün içinde bir tek tür unsur söz konusudur: Model yahut örnek olarak kullanılan ve gerektiği zaman olağan bilimdeki bütün diğer bulmacaların çözümleme temeli olarak kesin kuralların yerine kullanabilen somut bulmaca-çözümleri"dir. Bu görüşler çerçevesinde yukarıda da belirttiğimiz gibi pedagojide birey temelli görüşlerin

paradigma haline geldiğini söyleyebiliriz. Bu durum pedagojiyi öğrenme ve gelişim psikolojilerinin bir sentezi olan eğitim psikolojisi alt alanına mahkûm etmiş ve pedagojiyi adeta psikolojinin bir alt dalı haline getirmiştir. Tabii ki bu durumun kapitalist üretim ilişkilerinin gelişmesi, ulus-devletlerin ve milliyetçiliğin yükselmesi, ailenin dönüşümü, çocukluğun icadı gibi pek çok toplumsal olayla ilişkisi bulunmaktadır.

Kuhn olağan bilim dönemlerinin doğasını uzun uzun anlatır. Paradigmalar bir konu veya soruna diğer görüşlerden daha iyi cevaplar bulabildikleri için paradigma haline gelebilmiş olan yaklaşımlardır. Hiçbir görüş bir alandaki tüm sorunlara aynı oranda doyurucu cevaplar geliştiremez ama en önemli görünenlere veya en acil olanlara getirdikleri doyurucu cevaplar onu paradigma haline getirir. Bir görüş paradigma haline geldikten sonra ise doyurucu cevaplar geliştiremediği sorunları ya yok sayar ya da onları önemsizleştirir. Bu sayede geçerliliğini arttırmaya çalışır. Pedagoji disiplinde bireyci görüşler paradigma olunca toplumsal konular ve eşitsizlikler ikinci plana itilmiş ve önemsizleştirilmiştir. Okuldaki başarısızlıklar bireysel tembellikle açıklanmaya çalışılmıştır. Ama bu paradigmaya karşı gelişen eleştirel tutumlar en çok toplumsal eşitsizliklere odaklanmış ve okullar toplumsal eşitsizliklerin yeniden üretildiği mecralar olarak tanımlanmışlardır.

Olağan bir bilimde veri toplama süreci aşırı belirlenmiştir. Bir olağan bilim araştırma nesnesinin sınırlarını, verilerin bu nesneden hangi araçlarla çıkarılacağını, çıkarılan verinin nasıl işleneceğini hep biçimlendirmiştir. Eğitim fakültelerinde yapılan tezler veya eğitim alanındaki bilimsel dergilerin makaleleri incelendiğinde bu açık bir şekilde görülebilir. Hangi ölçeklerin, hangi araştırma nesnesine, nasıl uygulanacağı belirlidir.

Sadece uygulandıkları okullar, branşlar, yaş aralıkları değişiklik gösterir. Bu durum bizi olağan bilim hakkındaki en önemli unsura götürür: olağan bilim, yeni bir bilgi keşfetmek veya ortaya koymak için değil; olan bilimin kapsamını genişletmek, paradigmanın kesinlik derecesini arttırmak için yapılır. Kuhn bu durumu “olağan bilim bulmaca çözüyor” şeklinde tanımlar. Sonuçlarının bire bir tahmin edildiği hatta kesin olarak bilindiği pek çok araştırma ve deneyin yapılmasının olağan bilim için çok normal bir etkinlik olduğunu belirtiyor, bu deneylerden birisi başarısız olduğunda ise bunun bilim insanından kaynaklanan bir yanlış olarak yorumlandığını söylüyor. Fakat bu bulmaca çözme etkinliğini illa ki olumsuz görmemek gerekir. Bir disiplinde yeni paradigma haline gelmiş olan yaklaşımlar bu bulmaca çözme etkinliği sayesinde hem etki hem de açıklama alanlarını genişletirler. Bunun yanında bulmaca çözme etkinliğinin genel olarak eğitim amacıyla yapıldığının farkında olmak gerekir. Bulmaca çözme etkinlikleri sayesinde bir bilimsel disiplinin bilgisiyle ve topluluğuyla yeni karşılaşan bireyler o paradigmanın önceki bilgilerine daha yetkin şekilde ulaşabilirler. Öğrenme kuramlarında bu yaparak öğrenme ve uygulamalı öğrenme olarak tanımlanır ve en önemli bilgi aktarım süreçlerinden birisidir.

Olağan bilimin temel yazma ve okuma pratikleri ise buradan hareketle daha rahat anlaşılabilir. Bir bilim insanı bir paradigmayı kabul edip, bilimsel topluluğa kabul edildikten sonra o alanın düşünce yapısını oluşturan temel, kanonlaşmış metinleri okumak zorunda değildir. Zaten o metinlerin temel, doğru olan tezlerinin öğrenme süreçlerinde aktarıldığı var sayılır. Aynı zamanda olağan bilim içerisinde bir bilim insanının kitap yazması da çok beklenmez. Çünkü ondan

istenen kitap vasıtasıyla temelleri sorgulaması değil bir makaleyle de aktarılabilir olan ampirik verileri aktararak bilimin alanını genişletmesidir.

Olağan bilimi, Ritzer'in kavramlarını kullanarak bilimin McDonaldlaştırılması olarak yorumlayabiliriz. Ritzer *Toplumun McDonaldlaştırılması* isimli çalışmasında çağdaş toplumun ve kurumlarının McDonaldlaştırılma adını verdiği bir sürecin parçası olduğunu savunur. Ritzer'e göre McDonaldlaştırılma dört unsuru içerir. Bunlar: verimlilik, hesaplanabilirlik, öngörülebilirlik ve denetimdir. Verimlilik optimal üretim biçimini tanımlar yani en az harcamayla en fazla ve çok üretimi hedefler. Hesaplanabilirlik ise nicelik ve niteliği bir sayarak her unsuru sayılabilir birimler haline getirilmesi sürecidir. Öngörülebilirlik de bir ürün veya hizmetin ya değiştirilmesinin engellenmesi eğer değişim kaçınılmazsa bunun sonucunun nereye gideceğinin tahmin edilebilmesidir. Değişim sonucu çıkan yeni sonucun ise çıkarlarla uyumlu olmasını sağlamaktır aynı zamanda bu unsurun işlevlerinden birisi. Son olarak denetim de önceki üç unsuru da kapsayacak şekilde tüm bir McDonaldlaştırılma sürecinin çıkarlar ve beklentiler doğrultusunda işlemini sağlamaktır. Bu sürecin hem bilime, hem eğitim kurumuna dolayısıyla pedagojiye önemli etkileri vardır. Hesaplanabilirlik üniversiteleri sıralamada, öğrencilerin başarısını ölçmek için gerekli test tekniklerinin geliştirilmesinde ve en önemlisi akademik yükselme kriterlerinin puan temelli oluşturulmasında etkili olmuştur. Öngörülebilirlik ise üniversite öncesinde zaten tümüyle belirlenmiş olan müfredat ve ders kitaplarının üniversite seviyesinde de gerçekleştirilmesine olanak sağlamaktadır. Yazının başında bahsettiğimiz kitaplar tam da bu öngörülebilirlik varsayımıyla hazırlanmış olan kitaplardır. Öğrencilere bil-

mesi gerektiği kadarını aktaran özgür düşünmesine, fikir yürütmesine sadece öngörülebildiği ölçüde izin veren bir müfredattır bu. Bu ders kitapları hem bilimin hem de eğitimin McDonaldlaştırılmasının en önemli göstergeleridir. Denetim unsuru ise çağdaş eşitsiz toplumlarda eğitim alametifarikasıdır. Eleştirel pedagoğların da sıklıkla vurguladıkları gibi eğitim tam da bir denetim aracıdır. Çocukları, öğrencileri, öğretmenleri ve ebeveynleri denetlemek eğitim sürecinin en önemli gizli işlevidir. Çocukları disipline etmek, ders ve teneffüs saatlerini belirlemek, onları ödevlere mükellef kılmak böylece beklenen uysal bireylerin ortaya çıkmasına olanak sağlamaktadır. Pedagoji de bu McDonaldlaştırılma sürecinin bilimsel kılıfını hazırlar.

Bilimde klasik kanonlaşmış kitaplar konusunda bir başka analiz de Jeffrey C. Alexander yapar. Alexander, Kuhn'un olağan bilimde ampirik verilerin aktarılmasına dair yukarıda değindiğimiz analizine katılır. Ama bunun sosyal bilimlerden ziyade doğa bilimlerinde geçerli olduğunu iddia eder. Doğa bilimleri klasikleşmiş eserleri görmezden gelir. Bir biyoloğun Darwin, bir fizikçinin Newton okuduğu çok fazla görülmez. Hatta bu ilgisizlik bilim tarihi isminde bir disiplinin ortaya çıkmasına neden olmuştur. Sosyal bilimlerde ise klasikler çok önemli bir yer tutar. Sosyal bilimlerde sürekli bir geçmiş teorisyenlere dönme ve onların vasıtasıyla bilgilerin gerekçelendirilmesi söz konusudur. Buna iki gerekçe getirilebilir: İlki Kuhn'un da iddiası olan sosyal bilimlerin paradigma üretmediği hâlâ paradigma-öncesi dönemde olduğu görüşüdür. İkincisi ise Kuhn'un doğa bilimlerini baz alarak oluşturduğu yaklaşımının sosyal bilimlere uygun olmadığı sosyal bilimlerin tek bir paradigma yerine çoklu-paradigmaya daha yakın olduğu düşüncesidir. Sebep ne

olursa olsun sosyal bilimlerde klasiklerin önemi tartışılmaz. Peki, sosyal bilimlerde durum genel olarak böyle işlerken neden pedagojinin de dâhil olduğu bazı sosyal bilimlerde (psikoloji, iktisat vb.) klasik metinler göz ardı ediliyor? Sanırım burada pozitivist bir etkiden bahsedebiliriz. Doğa bilimlerine öykünen kimi sosyal bilimler, doğa bilimlerinde mevcut bulunan klasikleri göz ardı etme durumunu kendi pratiklerine uygulamışlardır.

Kitap yayınlarından yola çıkarak yaptığımız bu analiz anaakım pedagojinin paradigmasını ortaya koymaya yöneldi. Bu paradigma birey temelli, pragmatik, başarı odaklı, nicelleştirici unsurlardan oluşur. Ve pedagojide iki ana yayın türü tanımladık: İlki McDonaldlaştırılmayı sağlayan ders kitaplarıyken ikincisi olağan bilim sürecini sağlayan ampirik makale üretimiydi. Klasikleşmiş metinlerin ise çevrilmediğini, çevrilenlerin ise baskısının tükendiğini veya az sattıklarını belirledik. Bunu metinsel bağlamda aşmanın, eleştirel bir pedagoji pratiği ortaya koymanın yollarından biri de eğitim konusundaki klasik metinlerin eleştirel bir okumasını yapmaktır. Sonrasında ise bunu siyaset, sosyal bilim gibi bilgi alanlarıyla birleştirerek bütünsel ve eleştirel bir pedagojinin olanakları genişletilebilir.

#### Kaynakça

Alexander, J. C. (2008). Klasiklerin Merkeziliği. S. P. Turner içinde, *Sosyal Teori ve Sosyoloji: Klasikler ve Ötesi* (O. Baş, Çev., s. 27-46). İstanbul: Küre.

Kuhn, T. (2008). *Bilimsel Devrimlerin Yapısı*. (N. Kuyaş, Çev.) İstanbul: Kırmızı.

Ritzer, G. (2011). *Toplumun McDonaldlaştırılması: Çağdaş Toplum Yaşamının Değişen Karakteri Üzerine Bir İnceleme*. (Ş. S. Kaya, Çev.) İstanbul: Ayrıntı.

Saraç, T. ve Çolak, A. (2012) Kaynaştır-

ma Uygulamaları Sürecinde İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüş ve Öneriler. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 8(1).

UNESCO. (1994) *İletişim Dünyası: UNESCO Türkiye Milli Komisyonu*, 19. Sayı.

Vural, S. ve Yücesoy, Ş. (2004) Türkiye'de Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Hizmetlerin Yasal Yapılanmasında Avrupa Birliğine Uyum Çabalarının Yansıması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 141-158.

# MATEMATİK VE AŞK

Levent Özbek

ozbklvnt@gmail.com

İnsan beyninin yaklaşık 100 milyar nörondan oluşmuş olduğu söylenir. Nöronların birbirleriyle olan ilişkilerinden de düşünce dediğimiz şey ortaya çıkar. İnsan beynine beş duyu organı ile giren neredeyse sonsuz miktarda işaret, örgütlenmiş nöronlar sayesinde işlenir, yoğunlaşır ve sonuçta insan etkinliğini oluşturur. Kısaca nöronlar arasındaki iletişimin temel kimyasal ve elektriksel bir alışveriş.

Bu yazıda, beynin en güzel etkinliklerinden iki tanesi matematik ve aşk ele alınacaktır. Bilindiği gibi matematik bir takım aksiyomları koyduktan sonra başlar. Bu aksiyomlardan yola çıkılarak çeşitli teoriler ileri sürülür, yeni kavramlar oluşturulur, sonuçlar çıkarılır. Bu aksiyomların ve sonuçların estetik olup olmadığı ile ilgili tartışmalar burada söz konusu edilmeyecektir. Sonuçta beyin aldığı sonsuz miktarda işaretlerden bir şekilde bunları ayıklayarak bu aksiyomların oluşmasını sağlar. Çıkarılan sonuçlar doğada ve toplumda olan olayları açıklamak amacıyla model olarak kullanılır, yani bu olaylara bir kılıf uydurulmaya çalışılır. Açıklamak, anlamak bir şeylere bir şeyler uydurmaktan başka ne olabilir ki? Matematik kesinlikler dünyasıdır, belirsizliğe izin yoktur.

Bu işaretlerden bazıları da aşk denilen kavramı oluşturmaz mı? İnsanın beyninde oluşturduğu bir aşk aksiyomlar sistemi, devamlı bir şekilde karşısına çıkacak nesnenin bu sistem içerisine alınıp alınamayacağına, yani bu modele uydurulup uydurulamayacağına karar vermesini sağlar. Yani aşk gelmez. Bir potansiyel olarak aşk, beyinde ekilir ve büyütülür. Kim ne derse desin her aşk tek kişiliktir ve yalnız yaşanır.

Aşk her zaman dile getirilebilir mi? Ya da getirilmesi gerekir mi? Ya da her aşk yaşanabilir mi? Aşk insanın kaybettiklerini, göremediklerini, görmesi mümkün olmayanları gösteren bir süreç değil mi? Ya da her aşk biraz da insanın kendinden kaçıp kendine varışı değil mi? Aslında aşk kişinin kendi-kendisiyle bir yüzleşmesi değil mi? Zaten her aşk yalnız yaşanmaz mı?

Hızla geçen gündelik yaşam kargaşası içerisinde insan nasıl kendisiyle baş başa kalabilir ki? İşte bunu önceden gören Eros aşk denilen şeyi yaratmamış mı? Bir de söyle düşünelim. Aşk tek kişilik bir yaşam oyununda nefes alma ortamı olamaz mı?

Hayat'ın tanımını yapamadıktan sonra ne önemi var ki anlamını sormanın hayatın? Belki de "mutluluğun resmini yapabilir misin?" sorusu da yanlış; eğer mutluluk, mutluluğun resmini yapmak değilse. Asıl sorun yaşama-ölüme ve aşka bir kılıf uydurma sorunundan başka nedir ki? Tüm yaptığımız bir şeylere kılıf uydurma değil mi?

Her aşk ilk aşka yapılan göndermeden başka ne olabilir ki? İlk kez yaşanan aşk, aşk aksiyomlar sisteminin bazını oluşturur ve bundan sonraki tüm aşklar bu bazın doğrusal veya doğrusal olmayan kombinasyonlarından ibarettir. Sisteme giren aşk nesnesi tıpkı Platon'un idealarındaki gibi tekleştirilir. Sonunda eğer aşkın limiti alınabiliyorsa bir kılıf uydurulmuş olur. Tüm aşklar mükemmel aşktan sapmakla ortalama almaya olanak sağlar, önemli olan varyansın küçük mü büyük mü olacağıdır, benzersiz aşk yoktur, olsa olsa beyindeki aşk aksiyomları sisteminin kılıf uydururken yaptığı oyunlar aşkın limitini belirsiz kılar.

Aşk aksiyomatiği nesnesine göre aşklar kümesindeki bir elemana yakınsamak ister, eğer yakınsama noktası bu kümenin içerisinde değilse burada bir sorun var demektir ya aksiyomlar sistemi tutarsızdır ya da yakınsamanın biçiminde bir değişiklik yapmak gerekir. Aşk aksiyomatiğinizi iyi oluşturamadıysanız değiştirebilirsiniz bu sizin elinizde. Yakınsamanın biçimini de değiştirebilirsiniz kimse sizin beyninizdeki uzaya karışamaz.

Seçim size kalmış; Matematik kesinlik arar, aşkın seçtiği yol belirsizliktir. Aşkınız rasgelsin demekten başka yazarın elinden bir şey gelmez.

Ortalamayı ve varyansı da unutmayın sakın.



# MARKSİZM VE EĞİTİM: KIRILGANLIK, KRİZ VE ELEŞTİRİ<sup>1</sup>

Glenn Rikowski<sup>2</sup>

Rikowskigr@aol.com

Çeviri: Yekbun Uzun Tur<sup>3</sup>

## Giriş:

Neden Marksizm? Ve özellikle: Neden Marksist Eğitim Teorisi? Bu makale bu soruları araştırarak Marksizm'in önemli olduğu sonucuna ulaşmaktadır, çünkü Marksizm kapitalist topluma, ana akım sosyal bilimler ve sermayenin eğitsel formlarına meydan okuduğu ve entelektüel olarak onları alt üst etmektedir. Makale, şu anda kapitalist sosyal yaşamı destekleyen daha gelişmiş bir komünizm temelinde kapitalizmi geride bırakmak üzere yazılmıştır.

Makale büyük ölçüde John Holloway'in, özellikle Common Sense'de Sosyalist Ekonomistlerin Edinburgh Konferansı Bültenindeki ilk makalelerine dayanmaktadır. Bu temelde, ilk olarak, Marksizm'in öneminin çağdaş toplumda anayasadaki ve sermayenin gelişimi ve yönetimindeki kırılmalıklar ve zayıf yönleri belirleme kapasitesinden geldiği iddia edilmektedir. Bu kırılmalıkların anlaşılması, sermayenin çılgınlığından toplumsal dönüşümü amaçlayan herhangi bir hareketin eleştirel sınırını

keskinleştirir. Marksist eğitim teorisi bu girişimde merkezi bir rol oynar ve böylece kendi entelektüel üstünlüğünü doğrular.

Bu noktalar şu fikir ve olgular göz önüne alınarak gösterilmiştir: kırılmalık, kriz ve eleştiri. Kırılmalığın başlangıç noktası olması gerektiği tartışılmaktadır çünkü Marksizm, sermayenin zayıflığının teorisidir; tam tersi olan kapitalist egemenlik teorisi değil. Holloway'i takip edersek, Marksizm başka bir toplum teorisi olmaktan ziyade, *topluma karşı* bir teoridir. Sermayeye karşı gücümüz aynı zamanda emeğin bağımlılıklarının ve kırılmalıklarının kavramının yeridir. Bu korkunç ikilik kapitalizmdeki krizler bakımından da vardır ve bu eleştiri olgusuna ve özne/nesnelerin eleştirisine de uzanır.

Bu çalışmadaki genel kanı, yeteneklerimizi, arzularımızı, yaratıcı güdülerimizi, ötekiler ve kendimiz için pozitif duygularımızı bütünüyle ifade etmemize izin veren daha güvenli bir sosyal ve fiziksel çevrede yapmak istediklerimizin daha

<sup>1</sup> Bu yazı yazarının izni ile çevrilmiştir. Yazıya erişim adresi: Cadernos GPOSSHE On-line, Vol.1 No.1, (2018): pp.142-170. See: <https://revistas.uece.br/index.php/CadernosdoGPOSSHE/article/view/488/388>

<sup>2</sup> Misafir Araştırmacı, Sosyal Bilimler Fakültesi, Lincoln Üniversitesi, İngiltere

<sup>3</sup> Öğretmen

fazlasını yapabilelim diye -krizlerle dolu, defolu, huzursuz, umutsuz ve affetmez toplum biçimi olan- kapitalizmin tarihin çöplüğüne atılması gerektiğidir. Bu komünizmin kucaklanmasıdır.

### Kırılgnalık

Emeğin toplumsal durumu kırılgnalıklardan biri olarak sunulabilir. Herhangi bir noktada, sermaye ve onun beşeri temsilcileri (CEO lar, yöneticiler, insan kaynakları departmanları vs) emeğimizi dışarıdan temin edebilir, işyerimizdeki işgücünü azaltabilir ya da Uzak Doğuya ve daha ucuz işgücü beklentilerine ulaşabilir. İşsiz halk olarak, sağ kanat basında “kaytarıcılar” olarak sınıflandırılan ve emeğimizden en büyük faydayı sağlayan toplumsal güç olan sermaye için yeniden daha iyi sömürsün diye sözde tam zamanlı olarak bir iş bulmaya zorlanan biz, kapitalist devletin ve onun değersiz işsizlik yardımlarının insafına kalmış görünüyoruz.

Kapitalizmde bir işçi olmanın bu beklenmedik durumları ve güvencesizlikleri bugün uluslar arasında biçim, yoğunluk ve detay bakımından farklılık göstermektedir. Ancak ana mesele bizim görünürdeki toplumsal kırılgnalığımızdır: sermaye faaliyetlerinde çok güçlü, affetmez ve sosyal olarak haklı görünmektedir (“işler böyle” ve “alternatif yok” gibi) ve devlet, polis, mahkemeler, azarlayan ve parmak sallayan medya ve köpek gibi çalışan eğitim sistemi tarafından desteklenmektedir. Yani kırılgnalık genel kabul ile toplumsal yazgımız gibi görünmektedir. Biz hala sendikalardan ve politik partilerden medet ummaktayız ve bazen zaferler de kazanılmakta ve kırılgnalığımız geçici olarak sıcak dayanışma, dostluk ve kolektif ilerici değişimin coşkusu içinde çözülmektedir. Caddeler, meydanlar ve diğer direniş alanları bir süre bizim olabilir. Fakat sermaye ve onun beşeri temsilcileri, gücü küresel ölçekte aynı kalmaktadır. Kırılgnalığımız tekrar ileri sürülmektedir. Onu silkelemiş gibi gö-

rünmüyoruz: kapitalist gelişmenin gezegene ne yaptığına göz attığımızda, güvencesiz olma durumumuz tekrarlar ve daha fazla vurgulanır. Dahası, canavarı beslemeye devam etmek zorundayız gibi görünüyor, çünkü görünüşe göre:

Eğer hayatlarımızı sermayeyi yaratan emeğe adamazsak, yoksulluk hatta açlıkla ve sıklıkla fiziksel baskı ile karşı karşıya kalırız (Holloway, 2010, s.7).

Sermayenin kırılgnalıklarını açık bir şekilde ifade ettiğimizde ve bunlara saldırmayı entelektüel ve pratik olarak aklımıza koyduğumuzda bile bu düşünce bizi en azından temkinli kılabilir ve çoğu kez güçsüzleştirebilir ve felce uğratabilir. Sermayenin zayıf noktalarına saldırırken bunun kendimiz için trajik sorunlar yaratacağından korkarız.

Oysa, görünüşte çok güçlü ve yorulmak bilmez olan sermaye canavarı karşısında bu zayıflığımızı dair duygularımız ve sezgileri yüzünden, Marksizm’e kesinlikle ihtiyacımız vardır. Sermayenin zayıf noktalarını, hassas noktalarını ve kırılgnalığını açığa çıkarmamız için Marksizm’e ihtiyacımız var. Bu, Marksizm’in yardımımıza geldiği zamandır. Marksizm, bize sermayenin zayıflıklarını ve kırılgnalıklarını analitik olarak tespit etmemize ve uygulamalı olarak derinleştirmemize yardım eder. Benim için bunlar, bugün Marksizm’le sıkı bağlar kurmanın başlıca argümanlardır.

John Holloway yaklaşık çeyrek yüzyıl önce benzer sonuçlara varmıştır.

... diğer teoriler (örneğin feminizm, Green teori) toplumsal tahakküm ya da baskı teorileriyken Marksizm bu baskıyı başlangıç noktası olarak ele alır. Marksizm’in sorusu “toplumsal baskıyı nasıl anlarız” değildir, ancak “baskıcı bir toplumda yaşadığımız için bu baskının kırılgnalığını nasıl an-

layabiliriz” dir. ? (Holloway, 1994, s.39 – vurgu eklenmiştir)

Bu nedenle; kapitalist toplumda, ırkçılık, cinsiyet ayrımı ve benzeri gibi, baskının çeşitli biçimlerini yaşamamıza rağmen, baskının bu biçimlerinin, temellerinin kırılmasını anlamak ve *onları bozmak* insani ilerlemenin gelişimi için çok önemlidir.

Kapitalizmin kırılabilirliği, her şeyden önce emekçiler olarak bizim sürekli olarak sermaye ve onun toplumsal formasyonunu yarattığımız gerçeğine dayanır, sermaye bizim emeğimize bağlıdır. Bu nedenle diye belirtir, Holloway (2015a) aslında sermayenin *krizi biziz*. “Biz” kapitalist işgücü piyasasından dışlanan ve bu yüzden nispeten çeşitli ürün piyasalarından da dışlanan, sermayenin karı (kelimenin tam anlamıyla) için kapitalist işgücü süreçlerinin geniş düzeninde emek gücü kullanılan, aynı zamanda büyümlü metanın (sermaye için) toplumsal yeniden üretimine angaje edilenleriz, yani emek gücüyüz (Garland, 2012, s.90). Toplumsal özneler olarak biz “yadsımanın tedirgin hareketiyiz” (Holloway, 2009, s.7, in Garland, 2012, s.90). “Toplumsal dünya, sabit ve kesin temeller olmaksızın doğası gereği kırılmalıdır” (Cordero, 2017, s.1), bizler bir yandan sermayenin emirleri ve egemenliğine karşı mücadele ederken bunların pekişmesine asla izin vermeyiz, diğer taraftan sermayenin temsilcileri işgücümüzü, zeka ve hayal gücümüzü kullanarak sürekli olarak dünyamızda sermayenin gücünü yeniden gündeme getirmeye çalışır. Mücadele dünyasında, elbette ki, kendi bağımlılıklarımızı ve zayıflıklarımızı görmezden gelemez, fakat bunlardan dolayı da sermayenin kırılabilirliklerini araştırma ve bundan istifade etmede başarısız olmamalıyız.

Kapitalist eğitimi keşfetmeye adım attığımız an, yalnızca genel olarak Marksist bilimi değil aynı zamanda özellikle Marksist eğitim teorisini benimsemek için ezici bir gerekçe bulduğumuz za-

mandır. Bunun nedeni, Marksist eğitim teorisinin kapitalist toplumda eğitim kurumlarının rolünün zararlılığını ve deşetini açığa çıkartırken aynı zamanda sermayenin en genel ve en ciddi zayıflıklarını da ortaya koymasıdır. Kapitalist işgücü piyasasında alınıp satılan bir meta olan, emekçiler tarafından sahip olunan ve kapitalist girişimciler tarafından artı değer üretmek için düzenli aralıklarla kullanılan işgücü, emek yeteneğimiz, kapitalist toplumda kişiliğe içseldir. Sermayenin daha fazla sermaye olarak üretilmesi, artı-değer olarak yeni yaşamı, benzersiz, büyümlü metaya yani işgücüne dayanır: kapitalist toplumda varlığının devam etmesinden daha fazla değer yaratan tek meta. Bu kıymetli meta, kapitalist toplum içindeki emekçilere ait olduğu için, sermaye ve onun beşeri temsilcileri için en elverişsiz olandır! Emekçiler, kapitalist emek süreçlerinde, sermayenin genişlemesinin ve gelişiminin bağlı olduğu artı değeri üretmek için ücrette ifade edilenden daha fazla değer üretmeye zorlanmalı, kandırılmalı, teşvik edilmeli ve ikna edilmeli.

Çağdaş kapitalist toplumda ve özellikle de İkinci Dünya Savaşı’ndan bu yana Avrupa ve Amerika’nın en gelişmiş kapitalist ülkelerinde, ancak bugün artık dünya çapında, eğitim- öğretim kurumları, emek-gücünün toplumsal üretimine giderek daha fazla dahil olmuştur (daha fazlası için bkz. Rikowski 2002a, s.131-135, and Rikowski 2002b, pp.193-0196). Marksizm, bugün sahip olduğumuz emek-gücünün toplumsal üretiminde yer alan süreçleri anlamak ve bunlara direnmek için en gelişmiş kuramdır. Yaşam boyu emek-gücü üretimi olarak okunabilecek “istihdam edilebilirlik” ve görünüşte “ilerici” “hayat boyu öğrenme” gibi fikirleri ve baştan çıkarıcı (siren) eğitim politikalarını anlamak ve eleştirmek için en iyi ortamı sunar.

Dahası, eğitim kurumlarının, emek gü-

cünün toplumsal üretimindeki rolünü, Marksizm aracılığıyla incelemek, çağdaş toplumdaki öğretmenlerin gerçek sosyal gücünü göstermektedir. Eğitim kurumları, artı-değer üretimi yoluyla sermayenin üretilmesinin ve genişlemesinin üzerinde kurulduğu eşsiz metanın, emek gücünün, gelişiminde önemli bir girdi oluşturuyorlar. Eğer emek-güçü, canlı ateşin yakıtı ise (yani emek), o zaman öğretmenler alevin koruyucuları ya da yakıt döküntüsünün melekleri olarak görülebilirler- yıkıcılık için tüm gücüyle, toplumun alternatif tasavvurlarını teşvik ederek, umut uyandırarak ve sermayenin beşeri temsilcileri olan öğrenciler arasında eleştiri kapasitesini artırarak.

### Kriz

Marksizm, bugün sahip olduğumuz en güçlü kriz teorisidir ve benim için bu, Marx ve Marksist teori ile meşgul olmanın bir başka nedenidir. Kapitalizmdeki kriz, sermayenin varlığında ve yönetimindeki kırılma noktaları açığa çıkarır- ve bu, bu makalenin bir önceki bölümünde sermayenin zayıflıklarını açığa çıkarmaya yönelik ilgiden kaynaklanmaktadır. Kapitalizmde krizler, “sermayenin içinde-karşısında ve ötesinde emeğin gücünü” gösterir ve “kriz bu gücün tezahürüdür ve bu nedenle Marksizm’in merkezi kavramıdır” (Holloway, 1991, s.77). Kapitalist toplum kriz içindedir ve “kriz her zaman bizimledir, çünkü sermaye için *emek bir problemdir*” (Endnotes Collective, 2010, s.4 - orijinal vurgu) ve “onu baskın şekilde krizlerle dolu kılan emek gücünün sermaye içindeki varlığı”dır (Holloway, 1991, s.74). “Kriz sermayenin *işleyiş usulüdür (modus operandi)*” (Screamin’ Alice, 2008, s.1).

Bu, önceki bölümle bağlantılıdır: ‘sürekli krize eğilim’, kapitalizmin istikrarsızlığını ve kırılma noktalarını gösterir (Holloway, 1991, s.74) ve kapitalist gelişimin akışını bozmak için emeğin gücünün bir tezahürüdür (Ibid.). Caffentzis, Marx’a göre,

“krizin kapitalist sistemin gerçekliğini yüzeye çıkardığını” (2002, s.6); kırılma noktalarına ve tarihi bir raf ömrüne sahip olduğunu ileri sürer. Frings’in belirttiği gibi “Her kriz kapitalizmin sınırlılığına işaret eder” (2009, s.2); ve “krizde kapitalizmin geçiciliği açık hale gelir” (Holloway, 1987, s.55). Krizler sisteminin ölümlülüğü hissedildiğinde kapitalizmin “sınır deneyimlerine” delalet eder (Midnight Notes Collective, 2009, s.2), ve bu temelde krizin “kapitalizmin göbeğinde” olduğu açıktır (Holloway, 1987, s.56; and 1992, s.147).

Marksizm bir kriz teorisi, kapitalizmin kırılma noktasının teorisidir; kriz teorisine *sahip değildir* (Holloway, 1994, s.39-40). Şu halde köklerinde krizin teorisi olan Marx’ın teorisi paha biçilmezdir. Dolayısıyla, içinde yaşarken sadece kapitalizme karşı mücadele etmeyi değil, entelektüel çabalarda ve pratik faaliyetlerde kapitalizmin ötesine geçmek isteyenler için, Marx’ın kökünde bir kriz teorisi olan teorisi paha biçilmezdir.

Fakat bir krizi ne oluşturur? Ve “krizden” söz etmek tam olarak ne anlama gelir? (Samman, 2011, p.4). Rikowski’nin (2015, s.5-9, and 2018, s.9-10) kriz tanımından yararlanırsak, etimolojik olarak “kriz” kavramı, Yunanca *krisis* kelimesinden gelir - bir karara, seçime ya da verilen hükme işaret ederek (Peters, 2013, s.199) ve Yunanca *krino* fiili “kesmek, seçmek hüküm vermek için karar vermek anlamına gelen - “criticism” terimi ile aynı kökten gelir (Osborne, 2010, s.23). Krize bu bakış açısının izi, Hipokrat’a kadar geri götürülebilir. Doktorlar hastaların sağlık ve esenliği ile ilgili doğru kararlar ve seçimler yapma sorumluluğuyla görevli oldukları için kriz hakkındaki bu bakış açısı genellikle Hipokrat’a kadar uzanmaktadır (1983). Buna karşılık; doktorlar, hastalıklar ve rahatsızlıkların doğru teşhisi ve tıbbi müdahaleye müteakip hastanın etkin şekilde izlenmesinden de sorumludurlar. Hipokrat için, hastanın iyileş-

me yolunda olduğu ya da ölümlü ya da en azından şiddetli güçten düşme ile karşı karşıya kaldığı açık hale geldiğinde (örneğin, bacaklarda amputasyon) hastalığıdaki 'kriz' noktası, bir hastalığın gücündeki bir dönüm noktasıdır. Bill Dunn'ın (2014) belirttiği gibi, toplumsal açıklama için başlangıç noktası olarak "kriz"e başvurmak, bu gerçekleştiğinde kurtarma işleminin dikkate alınması gerektiği anlamına gelir.

Hipokrat'ı takip eden John Holloway (1992) "krizin"

niteliksel bir dönüm noktası olduğu, normal değişim sürecindeki bir kırılmanın, bir kriz olduğunu, orijinal "kriz" teriminin tıbbi olduğunu, özgün Yunanca anlamıyla bir hastalıkta bir dönüm noktasına işaret ettiğini ileri sürer (s.145 - vurgu eklenmiştir).

Kriz noktası, ölüm ya da iyileşmenin dengeyi sağladığı andır. Holloway, bir dönüm noktası olarak krize bu yaklaşımın sosyal bilimler ve tarihsel çalışmalara uygulanabileceğini,

krizin sadece "zor zamanlara" işaret etmediğini ama *dönüm noktalarına* işaret ettiğini ileri sürer. Tarihin süreksizliklerine, gelişim yolunda kırılmalara, hareket biçiminde yırtılmalara, zamanın yoğunluğundaki değişikliklere dikkat çeker (1992, s.146 -vurgu eklenmiştir).

Holloway (1992) için kriz kavramı, sosyal ve tarihsel değişimi anlamak için vazgeçilmez bir yardımcıdır. Krizler *tekrarlanabilir*: tekil bir kriz, daha sonra sadece olumsuz yönde ilerlemek için pozitif bir dönüm noktasına ulaşmış gibi görünebilir. Bu nedenle; 'kriz, şu ya da bu şekilde *yoğunlaşmış bir değişim* dönemi olsa da (Holloway, 1992, s.146 - vurgu eklenmiştir) krizde gerileme, geriye doğru iz sürme, ve tekrarlanma olabilir.

Kriz kavramı, tıbbi köklerinden toplum-

sal olgulara, süreçlere ve gelişmelere uygulanabilir. Bunların bir kriz durumu olduğunu söylemek, "yakın tehlike ve yüksek risk" içeren bir durum olarak belirlemektir (Gamble, 2009, p.39). Bu durum, 'çok farklı sonuçlara yol açabilecek' sıklıkla 'eksik bilgi ile baskı altında' hızlı kararlar almayı gerekli kılar' (a.g.e.).

*Anti-Crisis* (2014) adlı kitabında ve daha önceki bir makalesinde (2011), Janet Roitman "kriz"in

... bilgi üretimi için öncelikli bir kör nokta olduğunu savunur. Bu kör noktanın görünür hale getirilmesinin, kendimiz için anlamı nasıl üreteceğimiz hakkında sorular sormak anlamına geldiğini öne sürer (2011, s.3).

Kriz, "kör nokta" dır çünkü biz "kriz" *oluşturduğu* düşünülen olaylardan bağımsız olarak onu göremez veya kavrayamayız. Roitman, 2014'te kitabında genel olarak sosyal bilimsel analizin etkinliğini göstermesine rağmen, kriz kavramı hakkında ve onunla birlikte düşünmek, belirli türden bilgilerin, özellikle de tarihi bilgilerin üretilmesine olanak sağlayan bir araç haline gelir.

Roitman'ın kriz analizi, kriz fikrinin öznesi olmayan bir fenomeni ifade ettiğini ileri sürmektedir: kriz, yalnızca karmaşık bir toplumsal konjonktür ve eğilimler kümesinin bir etkisidir, fakat kendi öznesine sahip değildir. Bu toplumsal girdabın merkez noktası boştur, bir boşluktur. Toplumsal fırtınanın gözü görülemez: bu yüzden *de facto*, içeriksizdir. Cambridge İngilizce Sözlüğünün (CED) amaçlarımız açısından "kör nokta" nın iki ilginç tanımı vardır. Birincisi şöyledir: kör nokta, yolu görmediğiniz bir alan, özellikle de sürüş sırasında, aracın arkasına ve hafifçe bir tarafına baktığınızda görmediğiniz bir yolun bir bölümüdür. Bu durumda, kör noktaya ışık tutacak dikiz aynaları doğru düzenlense de izleyici yolun bir bölümünü göremez - bu nokta aracı-



ma Temmuz 1994'te M1 otoyolunda bir Fransız otobüsü tarafından vurulduğu zamanla alakalı bir nokta! Bununla birlikte, kör noktanın “*bazen denemeye isteksiz olduğunuz için tam olarak anlamakta güçlük çektiğiniz bir konu*”, olan ikinci CED tanımı can evimizden vurmaktadır (vurgu eklenmiştir). Bu ikinci tanım temelinde, Roitman'ın fırtınanın toplumsal gözünün ne olabileceğini basitçe sorgulamadığı iddia edilebilir. *Krizin öznesinin ne olduğunu ya da ne olabileceğini iyi niyetle araştırmamıştır. “Krizin içinde tam olarak ne var?”* (Roitman, 2014, s.49 - orijinal vurgu), diye sorgular. Bu soruyu cevaplamak anlamsızdır diye belirtir Roitman:

Bir şeyin krizde olduğu aceleci varsayımı, soyutlama için kaçınılmaz bir sıçramaya neden olur, çünkü belirttiğim gibi... [önceden]... kriz kendi içinde birinci dereceden bir bilginin nesnesi olarak bulunamaz veya gözlemlenemez. (a.g.e.).

Roitman, belirli bir krizin *nesnesi* olabileceğinin altını çizirken, krizlerin ele alınabilecek özneleri olup olmadığını kısaca değerlendirmektedir (Roitman, 2014, s.65-70). Ancak, Roitman için kriz durumları, krizler için merkezi bir sosyal içerik sağlayan belirli deneyimlere yol açabilir. O, 2007-09 ekonomik krizinin, “neoliberal öznenin krizi” ni ortaya çıkardığını, çünkü bu krizin neoliberal ekonomi ve toplum perspektifleri temelinde imkansız olduğunu - ama oldu- dolayısıyla insanların özellikle banka başarısızlıklarının toplumsal gerçekliği, kredi krizi, ipotek temerrütleri, tahliyeler ve 2007-09'u oluşturan diğer fenomenler ile dünya görüşlerinin çatıradığını hissedenden ana akım iktisatçılarla farklı derecelerde paylaştığı, neoliberal öznenin krizini yarattığına işaret ediyor. Fakat Roitman'ın görüşü, -bu yenden merkezlemenin ne olduğunu yanlış okuduğudur (2007-09 krizine karıştırılan talihsiz insanlar da yanlış okuyor).

...kriz hikayenin başlangıcının incelenmemiş noktasıdır. Tarihsel önemi neyin oluşturduğu ve toplumsal veya tarihsel anlamın ne olduğu hakkında bilgi üretimi için kör bir noktadır. .... [bu yüzden] Bu şekilde ortaya konan kriz, hermenetik veya antropolojinin başladığı noktadır: Kriz, hem “toplumsala” hem de “deneyime” erişmenin aracıdır çünkü bu, insani pratiklerin kurucu koşullarının açıklanmasını gerektirmektedir (2014, s.66).

Böylece kriz bir “anlatı kategorisidir” (Roitman, 2014, s.70): Bir öykünün, bir anlatının, “kriz” için ele aldığımız durumlarla ilgili olarak başladığı nokta. Kriz fikri, tarihsel dönüm noktaları hakkında anlam ve anlatılar inşa etmemize izin verir ve bu süreçlerde biz “kriz zamanlarının özneleri”yizdir (Roitman, 2014, s.66); hikaye anlatıcıları, anlam üreticileri, Roitman için krizin *gerçek özneleridir*.

Neyse ki Roitman'ın öğretileri ve laf kalabalığı daha önce krizlere ve öznelerine dair anlaşılır vurgular geliştiren birçoklarının peşinden gelmektedir. “Eğitim krizi” kavramına kısaca dönerssek, kriz konuları, örneğin: devlet tarafından finanse edilen kamu eğitimi (örn. Sarup, 1982); kendi adına eğitim (ör. Furedi, 2009; Hodgson, Vlieghe ve Zamojski, 2017); öğrenme toplumu ve yaşam boyu öğrenme (Wain, 2004) veya okul sistemi (Arendt, 1961) olmuştur. Böylece, diğerleri CED'in ikinci “kör nokta” tanımına boyun eğmemişler ve bir eğitim krizi konusunu öne sürmekten kaçınmayı veya yan çizmeyi reddetmişlerdir.

Daha önce tartışıldığı gibi, sermayenin zayıflıkları ve kırılanlıklarının hayatımıza tahakkümünü tespit etme projesine paralel olarak, o zaman kriz öznesi, hayal edilebilecek krizin; bazen sınıf ilişkisi olarak ifade edilen, sermaye ilişkisi, emek ile sermaye arasındaki toplum-

sal ilişkinin patlamaya en hazır, ancak temel ve aşındırıcı öznesi olmalıdır. Bu kriz konusu herhangi bir “kör nokta” yı yok etmekte ve kapitalist toplumsal oluşum boyunca - sadece ekonomi olarak bakıldığında değil - özellikle de yalnızca üretim noktasında değil, kapitalist emek sürecinde görülebilmektedir. Sermaye ilişkilerinde krizler kapitalist gelişmenin merkezindedir. Çünkü;

Kapitalist toplumun tarihi, kapitalist sınıf ilişkisinin yeniden üretiminin tarihidir. ... [Ve]... bu ilişkinin yeniden üretiminin kaçınılmaz olmadığını varsayarsak, onun *yeniden-üretmemenin* olasılığı nedir? Kısa bir süre için yakın zamandaki [2007-09] kriz, bize belki de bu tür bir yeniden-üretme imkanı sunmuş gibi göründü (Endnotes Collective, 2010, s.3 - özgün vurgu).

Holloway ‘in (1987) belirttiği gibi:

Kapitalist kriz, sermaye ilişkisinin krizidir. Öyle görünmesine rağmen, bir “durgunluk” ya da “ekonomide gerileme” değildir; egemen sınıf ve sömürülen sınıf arasındaki ilişkinin krizidir (s.56).

Holloway için bu, kriz tartışmalarının tipik olarak kaçındığı “temel nokta”dır. Kapitalist egemenliğin krizleri düzenli olarak kusulur, çünkü “tahakküm etmek kolay değildir” ve egemen olanlar “canlı ve direngen”dirler diye ekler Holloway (a.g.e). Kriz “kapitalist toplumsal ilişkilerin yapısal dengesizliğini, sermayenin ve toplumun dayandığı emek arasındaki temel ilişkinin istikrarsızlığını ifade eder” (Holloway, 1992, s. 159); o, “sermaye ilişkisinin krizidir”, yani “bu ilişkinin doğasındaki çelişkiler tarafından kaçınılmaz hale getirilir” (Holloway ve Picciotto, 1977, s. 92). Kriz budur: sermaye ilişkisi krizin öznesidir. Dolayısıyla bir kriz teorisi, “sınıf ilişkilerinin dalgalanmasının teorisi”dir (Holloway, 1992, s.162). Ancak, sermaye birikim modelinin (örneğin, savaş sonrası ekonomide

canlılığın sona ermesinden sonraki neoliberal kapitalist yönetim dönemi) bir çöküşü teorisi olsa da, aynı zamanda, toplumsal formasyon süresince yeniden yapılanmaları üzerine kurulu “sınıf ilişkilerinin yeniden kurulması” ile ilgilidir. Böylece, bir kriz zamanında, kapitalist sınıfın temsilcileri, kapitalist kalkınmanın ve kapitalist egemenliğin istikrara kavuşturulmasına yönelik girişimlerin lehine, toplumun bütün kurumlarında (eğitim de dahil olmak üzere) sermaye ilişkisini yeniden yapılandırmaya çalışırlar. Holloway için kriz sonuçtur:

...işçi sınıfının ya da işçi hareketinin gücünün değil, zorunlu olarak, ancak sermayenin insanlığı daha *derin bir şekilde tabi kılmasına yönelik genel direniş gücünün* ... (2002, s.39 - vurgu eklenmiştir).

Bununla birlikte, aleni sınıf mücadelesi (grevler, protestolar, oturma eylemleri, fabrikaları ele geçiren işçiler, sabotaj vb.), sermayenin temsilcilerinin; işçilerin iradelerinin, kolektif emeğin, sermayenin emirlerinin boyunduruğu altında layıkıyla toplamada açık bir başarısızlığının göstergesidir. Eğer sermaye ilişkisinde bir kriz sokaklara ve fabrikalara ve ofislere doğru patlarsa, bu insan sermayesinin temsilcilerine hayati bir mesajdır, ama sermayenin temsilcileri aynı zamanda gündelik direniş biçimleri tarafından da alarma geçirilirler; örneğin, nisbi tembellik, iş yavaşlatma, zaman kaybı (ör. Facebook’ta oylanmak) ve yine de bir araya getirildiğinde sermayenin işçilerin emeğini yeterince kontrol edemediğini gösteren düşük düzeydeki direniş biçimleri (bu konular hakkında daha fazla bilgi için Bolchover, 2005 ve Paulsen, 2014’e bakınız). Belirli zamanlarda, sermaye ilişkisi “gerilim altına girer” eğer bu baskı yoğunlaşırsa, kapitalist canlılığın tehlikelerini müjdeleyen kriz olarak kendisini gösterir, ve o zaman sermaye ilişkisinin “sermayenin egemen kalması bekleniyorsa yeniden yapılandırılması” gerekir (Holloway, 1987, s.56).

## Eleştiri

Eleştiri fikri son yıllarda çok sayıda darbe almıştır. Bir taraftan Bruno Latour, eleştirinin “sıfırı tükettiğinden” (2004) söz ederken, diğer yandan Richard Kilminster (2013) eleştirinin otoriter gücüne işaret etmekte ve eleştirinin bir tür akıllı Japon madımağı gibi insanın ilerleyişine dair işaretleri ve çağdaş toplumda korunmaya ve kıymet vermeye değer olguları dizginlediğini tartışmaktadır. Kısacası, bir sosyolog olarak eleştiri ile uğraşan Kilminster, “katıksız aşırı eleştirinin”, toplumun olduğu gibi (kapitalizm) ve olması gerektiği gibi (komünizm) arasındaki çelişkinin var olduğu çağdaş sosyal bilimlerde aşırı büyüdüğüne işaret etmektedir. Bu, çağdaş toplum hakkında karar vermede bir dengesizliğe yol açmakta, onun “başarılarının ve yararlı zorunluluğunun” önemini azaltmaktadır (s.7).

Diğer sosyologlar eleştirinin “aşırılığını” belirtmişlerdir. Örneğin, Bülent Diken (2015) eleştiriye radikal eleştiriye ve “pragmatik bir sosyoloji” ye dayanan eleştiri sosyolojisine ayırır (s.923). Diken; büyük ölçüde, “mümkün olanın prizmasında mevcut durumumuzu tefekkür etmemize olanak sağlayan” ikincisine odaklanır, (a.g.e.), böylece eleştiriye sınırlar koyup radikal alternatif yer açmaktadır. Eleştiri sosyolojisi, kapitalizmin kırılma noktalarını, onları daha da şiddetlendirecek bir bakış ile araştırmaya karşı olduğu için “kapitalizmin dönüştürülmesine” odaklanır (s.924). Böylece: eleştiri sosyolojisi bütün eleştiriye reformist eleştiriye indirger”(Diken, 2015, s.930; ve Diken, 2012, s.159). Radikal eleştiriye (sadece kısaca 2015, s.930-932) ele aldığı için Diken, klavye yeteneğinin çoğunu çağdaş toplumda kapitalizm eleştirilerinin toplumsal formasyona nasıl çekildiğine ve insanları sermayenin egemenliği ile uzlaştırmanın yeni biçimleri olduğunu söylemeye harcıyor.

Dahası, Diken için, radikal eleştiri, ‘ütop-

ya’ dır (Diken, 2012, s.172), bu onun çeşitli ütopya biçimlerine göz atmasına yol açar ve tüm bunlar ‘Eleştirinin eleştirisinin eleştirisi’ başlıklı bir bölüme konur.

Diken’in söylediği şeylerin çoğunda; sermayenin eleştiriye, protesto ve direnişi özümseme ve birleştirme kapasitesi sınırsız gibi görüldüğü için eleştirinin beyhude ve faydasız gibi görüldüğü Luc Boltanski ve Eve Chiapello’nun (2007) çalışmalarından etkilendiği görülmektedir. Toplumsal eleştiri, Boltanski ve Chiapello’ya (2007, s.xxxv) göre son on beş yıldır olduğu gibi bir asırdır bu kadar çaresiz görünmüyordu. Çünkü Boltanski ve Chiapello’nun da gördüğü gibi:

Kapitalizm devam ediyor ve tipik olarak yarattığı krizlerin üstesinden “eleştiriye” cevap vererek, eleştirmenlerinin güremelerini aşarak, bazılarının kafa tutuşlarını ya şiddetlendirilmiş ya da çözümsüz bırakılmış diğer dertlerden dikkati başka yöne çekerek, cevap vererek geliyor (Brick, 2009).

Neo-Weberci bir yol izleyen Boltanski ve Chiapello, kapitalizmin “ruhu” nun sürekli olarak evrim geçirdiğini ve değiştiğini o halde kapitalizmin solcu eleştirmenlerinin eleştirel analizlerinde yenilikçiliğe devam etmeleri gerektiğini ileri sürüyorlar. Bu nedenle eleştiri, sürekli modası geçmiş anti-kapitalizm geleneği ile kurnaz sermaye metamorfozlarını sonsuza dek yakalamaya çalışan bir çark süreci olan Sisyphus’un emeği haline gelir (Brick, 2009, s.6). Şaşırtıcı olmayan bir şekilde, Boltanski’nin (2011) sonraki eleştiri analizi, onun buna “toplumsal tahakküm kavramı” (s.1) aracılığıyla yaklaştığını göstermektedir; yani, sermayenin emek ve emekçiler üzerindeki egemenliğinden başlayarak, sermayenin zaafalarını ve kırılma noktalarını karşıt perspektiften eleştirel bir bakış açısıyla incelemek, bu makalenin daha

önceki bölümlerinde tartışılmıştır.

Eleştirinin boşuna olmadığı ya da sermaye yönetimini önemli ölçüde etkilemek ve ötesine geçmek için yararsız olduğu durumlarda, bazıları bunun kesinlikle sınırlı olduğunu savunuyorlar. Analist, eleştirinin sınırlarına (Felski, 2015), eleştirinin nesnesi ya da öznesine olan etkilerinin çok aşındırıcı olmasına odaklanmalıdır. Felski için bu, eleştirinin; eleştirme sürecinin ve onu üstlenen kişinin “son söze sahip olmayı sevdiği” noktada saldırganlığı ortaya çıkarması yüzündendir (2015, s.123). Eleştiri hoş değildir! Öyle olsa bile, Felski, bunun eleştirilene *ikincil* olduğunu iddia ediyor: eleştirinin merkezi, eleştirilen, analizle boğulmaktadır. Eleştirinin olumsuz olması (s.127-134), ister istemez eleştirilen olgular tarafından sahip olunan herhangi bir değer, kıymetin veya güzelliğin hakkını vermemektedir. Eleştirinin entelektüelliği eleştirinin öznesi ya da nesnesine karşı duygusal ya da ahlaki tepkileri gölgede bırakmaya ya da zayıflatmaya, dolayısıyla insan ifadesinin kapsamını daraltmaya eğilimlidir (Felski, 2015, s.134-140). Dahası, eleştiri “aşağıdan geldiği” (örneğin, Marksizm, eleştirel teori) için, kurtuluşa götüren tarihsel başarısızlığı, umutsuzluğa neden olur. Buna ek olarak, eleştiri; ezilenler ve haksızlığa uğramış olanlar adına konuşma iddiasında olduğundan, akademisyenler ve Sol entelektüeller tarafından bir kez çalışılmaya başlandığında, her zamanki, akademikleştirme ‘küskünlük duygularını’ ve ‘erişilmez olma’ şikayetlerini tetikler ya da “ezilenlerin daha geniş topluluklarıyla ilgisizdir” (Felski, 2015, s.142). (Anker and Felski içinde, 2017). Eleştiriye böyle bir perspektiften bakıldığında, Felski’nin meslektaşısı Elizabeth Anker ile birlikte açtığı “postcritique” bayrağını uçurmak için kısa bir adımdır (Anker ve Felski’de, 2017).

“Eleştirinin eleştirisi”, son yıllarda eğitim teorisi ve felsefesine giden yolu

bulmuştur. Barbara Applebaum’un (2011) etkili makalesi, eğitim felsefesindeki birkaç yıldır yükselen postcritique (post-eleştirel) bir eğilimi pekiştirmiştir. Applebaum, Judith Butler’in eleştiri sürecinde “yargılamayı askıya alma” fikrini (tamamen ortadan kaldırmamakla birlikte) izlemektedir (Butler, 2001). Applebaum için asıl sorun, askıya alındıktan sonra bir durumla ilgili hüküm vermektir (2011, s.62). Bu noktaya değinmekten ziyade, Applebaum, Butleryan eleştirisinin (onun askıya alınmasıyla ve postyapısalcılıkla ittifakıyla) bilgiyi nasıl kazdıkları ve “bu tür uygulamalardan kimin yarar sağladığı” ile ilgili sorunları gizleyen tezler hakkında öğrencileri eğitmede merkezi olmasına itiraz eder (a.g.e.).

Son zamanlarda, Naomi Hodgson, Joris Vlieghe ve Piotr Zamojski’nin eğitim teorisi ve pratiğinde postcritique (post-eleştirinin) alevlerini yelpazelemesiyle (Hodgson, Vlieghe ve Zamojski, 2016, 2017a ve b ve 2018) postcritique (post-eleştirel) eğitim felsefesi ve postcritique (post-eleştirel) pedagojiye doğru bir kayma olmuştur. Bunun “post-eleştirel olmadığı” konusunda ısrar ediyorlar (2017b, s.17), Garland’ın belirttiği gibi, “eleştiri için çoklu bakış açıları” vardır, fakat:

...post-eleştiri, onlardan biri değil, kavramın gelişmesine katkıda bulunmaksızın ileriye tarih atmaya çalışıyor, mevcut toplumu ‘doğal, kaçınılmaz ve değişmez’ olarak kabul ediyor (2017, s.1).

Ve bu noktada “post-post eleştirel eleştirinin (eğitim ve diğer her şey için) eleştirisine dair eleştiri”, bu zayıflatılan teorik karışımın gelecekteki çalışmalar için saklandığı eleştirisi ile geride bırakılır.

Asıl sorulardan birine geri dönersek: Neden Marksizm? Marksizme bağlılığın, Marksizmin sunduğu özel eleştiri biçimi sayesinde haklı çıkarılacağını savunuyorum. Marksizmin güçlü eleştirisini izah etmeden, birkaç başlangıç noktası.

Birincisi, Roitman'ın (2014) öne sürdüğü gibi, kriz ve eleştiri "kökteş" tiler: etimolojik olarak bu iki kavram ortak bir kökene sahiptir, onlar kavramsal "kan akrabalığı" gibidir (bkz. Boland, 2013, s.231 bu noktada). Fornäs'un (2013) belirttiği gibi, eleştiri fikri en sonunda yargılama yapmak, doğruya yanlışa, durumun ne olup ne olmadığına karar vermekle ilgili olan Yunanca *kritikos* dan türemiştir (s.505). Bu, daha önce gösterildiği gibi, kriz kavramının Yunan kökenleri ile biraz örtüşmektedir. Gürses, "bir sıfat (*kritikos*) ve bir fiil (*krenein*)" olarak bu Yunanca köklerin "ayırt etme, ayırma, karar verme, yargılama, itham etme ve *iddia etme*" (2006, s.1-oriijinal vurgu) eylemlerini gösterdiğini belirtmektedir. Gürses, bu makalede daha önce gösterilen kriz kavramında olduğu gibi, medikal terminolojide eleştirinin kökenlerinin nasıl oluştuğunu göstermeye devam ediyor.

Fornäs, 16. ve 17. yüzyıllardan itibaren eleştirel düşüncenin, hâlâ çağdaş bir rezonansa sahip olan "daha genel bir *hata bulma*, bir şeye olumsuz bir itiraz" (2013, s.504-505 - özgün vurgu) anlamına geldiğini belirtiyor. Eleştiri kavramı o zaman, günümüze kadar devam eden edebi ve sanatsal eserler bağlamında da kullanılmıştı (Fornäs, 2013, s.505)., İdrak, ayırt etme ve ayırimsama yeteneğine dayalı *herhangi* bir teferruatlı analitik muhakemeye işaret eden "bu estetik eleştirme kavramını" genelleştiren Immanuel Kant idi. (a.g.e. - vurgu eklenmiştir). 19. yüzyılda, Marx bilhassa eleştiri kılıcını politik ekonomiyeye kaldırmış ve Frankfurt Eleştirel Teori Okulu da onu 20. yüzyılda kültürel analiz doğrultusunda dalgalandırmıştır. Eleştiri fikri, 19. yüzyılın sonlarından itibaren tüm sosyal bilimler, sanat ve beşeri bilimlerde güçlenmiştir.

Eleştiri fikrine yönelik çağdaş zorlukların bazı yönlerini ve kökenlerini araştırdıktan sonra, bu bölümde daha önce bahsettiğim belirli bir eleştiri biçimini

üretmeye geri dönüş şimdi başlayabilir. Benim için, Marksizm sadece bir eleştiri teorisine sahip değildir, aynı zamanda eleştirinin teorisidir: eleştiri yaşamakta ve eleştiriye solumaktadır; bize, emek ve emekçilere (radikal köklere) getirdiği gibi derin bir radikal eleştiri. Emeğimizin; sermayenin egemenliğini ifade eden kavram ve fikirlerin, zayıflatmayı ve daha zayıf, daha kırılğan hale getirmeyi amaçladığımız gerçek soyutlamalar ve temsil ettikleri süreçlerin temelinde nasıl olduğunu gösterir. Foucault'un belirttiği gibi "eleştiri, işleri daha kırılğan hale getirme meselesidir" (2007, s.138) ve Marksizm bu girişim için sahip olduğumuz en güçlü kuramdır. John Holloway'ın ileri sürdüğü gibi:

...kapitalizmin kırılğanlığına odaklanma, şu anda o kırılğanlıktan istifade etme, mümkün olan her yerde tahakküm dokusunda çatlaklar açma yönüne işaret eder (2005, s.273).

Bunu yapmanın başlıca üç yolu vardır. Birincisi, sermayenin sosyal evreninde, canavarın karnında açılan alanlar olabilir: alternatifler, sermayenin egemenliğine ve soyutlamalarına özellikle de soyut emeğe karşı çatışmayı amaçlayan pratik girişimler. Bu pratik faaliyetler ve inisiyatifler, yalnızca kapitalist toplumsal yaşama (yani sermayeye karşı) direnmek için değil, aynı zamanda onun ötesine geçme teşebbüsü olarak da kendilerini oluşturmaya çalışmaktadır.

İkincisi, komünist dürtü mevcut kapitalist toplum içinde beslenebilir. Yani bu, zaten kapitalizm içinde halihazırda var olan komünizme dayalı toplumsal ilişkileri daha güçlü hale getirerek, geleceğin toplumsal ilişkilerini bugünden daha güçlü hale getirip sağlamlaştırarak birbirimizle nasıl farklı ilişkiler kurduğumuzla ilgilidir. Holloway'a göre, "kapitalizm komünizme gebedir" (2005, s.271). Üçüncüsü, Marksizm içindeki eleştiri, kavramsal kırılğanlıkları deşen,



metaforik olarak sermayenin zayıf noktalarına saldıran ve bunlar hakkında çatılardan bağırarak, *entelektüel bir saldırıdır* kapitalizme. Bizi burada ilgilendiren de bu üçüncü noktadır.

Evet, fakat meta, değer ve soyut emek: Bunları toplumsal hayatımızdan nasıl *kovabiliriz*? Bu canavarlara haddini nasıl bildiririz ve parçalanmış bedenlerini atık imha ünitesine nasıl göndeririz? Marksist eleştiri gerekli entelektüel mekanizmayı sağlar. Marksizm, sermayenin toplumsal evrenine şekil veren çetin, dirençli fikirleri ayıran teorik bir Büyük Hadron Çarpıştırıcısıdır. Atomik hızlandırıcının gücünü açarken, “toplumsal ilişkilerin tarihsel olarak örgütlenme biçiminin kristalleşmesi” olarak görünen sermaye kavramlarının parçalanmasını tasarlıyoruz (Cordero, 2017, s.8). Neary’nin açıklığa kavuşturduğu gibi:

Bu sadece kategorileri ya da gerçek soyutlamaları, mevcut toplumsal içeriğinde, toplumsal güçlerinin işlevsizleştirilebileceği ve otoritelerinden mahrum bırakılabileceği tespit ederek elde edilir (2017, s.561).

Gerçek failer, bize zulmeden kitlesel bir toplumsal gücün düzenleyicileri ve yaratıcıları olarak biz, toz çöktükten sonra kendimizi açığa vurmaya için sermayeyi bir arada tutan kristal fikirleri tuzla buz ediyoruz. “Kapitalist kategorilerin toplumsal içeriğinin eleştirel sorgulaması” (Moraitis ve Copley, 2017, s.99, Marx’a atıfta bulunarak, 1867, s.174) Marksist eleştirinin amacıdır.

Rita Felski, onaylamayan bir şekilde işaret ediyor: ‘Elleştiri! Kelime, makineli tüfek ateşi patlamasının hızlı gırtlaksı sesini yayan bir silah gibi dilden fırlıyor’ (2015, s.120); fakat Marksizm eleştiriyi nükleerleşir ve makineli tüfekler veya sapanlarla karışmaz. Entelektüel olarak fethetmek için bir toplumsal evrenimiz ve eş zamanlı olarak inşa etmek için bir başka evrenimiz var! Marksist eleştirinin gücüne sahip bir tasfiye si-

lahına ihtiyacımız var! Nihai entelektüel silah olarak Marksizm, sermayenin dondurulmuş katı kategorilerini, insan eyleminin gücünü tüm büyümlü vahşiliğinde göstermek için açar;

Bir kategori alın, açın. Ne görürüz? Belki daha fazla kategori. Örneğin, Marx’ın yaptığı gibi emtiaları alın. Bölünme açıktır ve değer muhalif bütünlüğünü ve kullanım değerini keşfederiz (Holloway 2012, s.515)... [Ve] ... Bir kategori al, onu aç ve keşfettiğimiz şey felsefi bir çelişki değil ama yaşayan bir düşmanlık, sürekli bir mücadele, karşıt hareketlerin çatışmasıdır (s.517).

Bu özel bölünme süreci gerginliği sağlarken, değer (soyut emeğe dayandırılmış) ve kullanım değeri (metalarda ifade edilen) arasındaki şiddetli ilişki, eleştiri radikal değildir, konunun özüne inmez. Holloway’ın ileri sürdüğü gibi:

Ama bu yeterli değildir. Çekirdeğe gitmeliyiz, *ad hominem*’e gitmeliyiz (Marx’ın ısrar ettiği gibi). Gerekirse kavramsallaştırmanın katmanından katmanına geçerek insan eylemi açısından kategori anlayışına ulaşmamız gerekir. Niye? Çünkü ancak toplumsal dünyayı insan eylemi açısından anlarsak, onu değiştirmek için *hangi insan eyleminin ne gerekli olduğu* sorularını açıkça ortaya koyabiliriz (2012, s.515 - vurgu eklenmiştir).

Böylece, eleştiri parçaladığımız kategorilerin insan içeriği ortaya çıkana kadar devam eder; bize karşı duruş sergileyen hayalet, ancak hayatımızı yöneten gerçek soyutlamalar olarak sermayenin toplumsal formlarını (emek ve emekçiler olarak) nasıl yarattığımızı ve ürettiğimizi göstermek çok önemlidir. Öyleyse, bu anlamda eleştiri, görünüşte pozitif erdemlerin ifadeleri altında gizlenen tutarsızlıkları, çelişkileri, çıkmazları veya zararlı değerlerini açığa

vurmak için söylemi sorgulayan sadece akademik bir uygulama değildir. İnsanların kapitalist toplumda neler yaptığını, farklılaştırmak ve müşterek kılmak için sermayeye özünü ve tutarlılığını veren kavramlar ve soyutlamalar altında nelerin var olduğunu ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır.

Bunun başlangıç noktası, kapitalist toplumda “emtia”, “değer” ve “emek” gibi toplumsal geçerliliği olan kavramlara dahil edilen “yansız ön varsayımları”; alternatif sosyal ilişkileri nasıl oluşturabileceğimizi ve yapmanın farklı yollarını gösteren bir rehber olarak bu oluşturulmuş biçimlerin nasıl “insanın toplumsal pratiğinin biçimleri” olduğunu ortaya çıkarmak için (Bonefeld, 2005, s.1), bu sosyal formları nasıl yarattığımızı, beslediğimizi ve sürdürdüğümüzü, kapitalizmi nasıl devam ettirdiğimizi göstermek için eleştirmektir. Dolayısıyla, Marksist eleştiri, kapitalist biçimlerin nasıl üretilip sürdürüldüğü; kapitalizmin toplumsal olarak nasıl oluştuğu - “biz” ile kapitalizmin nihayete geldiği ve çözüldüğünün toplumsal anayasa teorisidir. Marx’ın eleştirisi ve Marksist eleştiri, her ne kadar saptırılmış ve aşağılanmış olsa da sermayenin anayasal biçimlerinin insan içeriğini göstermek zorundadır ... çünkü içeriksiz bir form yoktur”(Bonefeld, 2005, s.2).

“Formların eleştirisi” (Holloway, 2001, s.66) onları oluşturan karşıt toplumsal ilişkileri ortaya çıkarır, ancak kendimizi “olumsuzlanan nesne” (a.g.e.) olarak da görürüz:

Sermaye, inkar ettiği işe bağlıdır: orada reddedilme biçiminde var olan ümit gücü vardır, orada umut vardır (Holloway, 2001, s.68).

Var olma biçimimiz sermayenin toplumsal evreninde inkar edilebilir, ancak biz her zaman oradayızdır; sermaye bizi sarsamaz ve daha da önemlisi varlığı için emeğimize bağımlıdır. Marx’ın Kapital’i:

... Politik ekonomi kategorilerinin eleştirisidir, fakat aynı ilkeler, din, politika veya sosyoloji veya toplumsal cinsiyet çalışmaları eleştirisi ya da her neyse, her ne olursa olsun geçerlidir: soru her zaman, insan faaliyetlerinin örgütlendiği şekle dayanarak ad hominem kategorilerinin varlığını nasıl anlarız’dır (Holloway, 2012, s.516).

Tabii ki, Holloway’ın kategori listesine eğitim eklenebilir. Bununla birlikte, gelecekteki çalışmalarda daha derinlemesine ele alınacak olan birtakım düşünceler var burada.

Birincisi, kapitalist eğitim eleştirisi için *başlangıç noktasının* ne olması gerektiği açık değildir. Yıllardır kapitalist eğitimi kapitalist eğitim yapan şeyin ne olduğu sorusu ile ilgileniyorum: eğitimin kapitalist toplumda aldığı biçim nedir? Bana öyle geliyor ki, kapitalist toplumda eğitim şu anda *sermayeleştirilme* sürecindedir; yani sermaye haline gelmektedir. Marx, *Grundrisse*’de (1858) sermayeyle ilgili olarak, sermayenin *oluşmasının, yükselmesinin* koşullarını ve varsayımlarını araştırmanın gerekli olduğunu ve bu ön şartların, ‘tam olarak henüz oluşmadığını, sadece olmak üzere olduğunu belirtiyor (s.459 - orijinal vurgu). Eğitim için bu; en gelişmiş kapitalist ülkelerin çoğunda devlet bugün eğitimde önemli bir rol oynadığı için daha da çok böyledir; eğitim, birçok kurumda, değer yaratan faaliyet olarak sermaye yörüngesine tam olarak içerilmemiştir. Holloway, kapitalizmin eleştirisinde:

Aşinalık adına metaları ele alıyoruz, ancak herhangi bir yerden başlayabilirdik (2012, s.516).

diye ileri sürüyor.

Dolayısıyla, bu temelde kapitalizmde eğitim ile başlayabilirdik. Oysa daha sonra aynı makalede Holloway, “Eleştirinin merkezinde, hepsinin en önemli atom: *emekgücünün*” açılması (2012,

s.517 - vurgu eklenmiştir) olduğunu ileri sürmüştür ve daha yakın zamanda Holloway, “servetin” “(bolluk veya zenginlik), Marx’ın Kapital’inde, açılış cümlesine dayanarak (emtia karşısında) analiz için gerçek başlangıç noktası olduğunu savunmuştur (bkz. Holloway, 2015b ve 2017).

On sekiz yıl önce, kapitalist eğitim anlayışı ve eleştirisinin başlangıç noktasının emtia olarak emek gücü olduğunu savundum (Rikowski, 2000). Marx, Kapital’de “metayı böldüğü” zaman, değere, değişim-değerine (değerin görünümü olarak) ve kullanım-değerine ulaştı ve daha ileri bölünmeler emek ve ona dayanan somut ve soyut emeğe yol açtı. Bir meta olarak emek gücünü ortaya çıkarmak, ya da Holloway’ın ifadeleriyle onu ‘bölmek’, onun sosyal üretimindeki, emek gücünün toplumsal üretimi, kapitalist eğitimin rol oynadığı (belki de ana rol) emek-gücünün toplumsal üretimindeki insan içeriğine ulaştıracakmış ve bu nedenle emek-gücünün toplumsal üretiminde yer alan emek, bu üretim biçiminde yer alan insan uygulamalarını oluşturacakmış gibi göründü bana. Ancak, emtia biçimleri hakkındaki daha ileri araştırmalar, en fazla yarı haklı olduğumu düşündürdü: Çağdaş kapitalizmdeki eğitim kurumlarında kapitalist eğitimi genel emtia sınıflarının oluşumu için bir ortam olarak görmemiştım (bkz. Rikowski, 2000, s.27-31). 2001-2006 yılları arasında yapılan çalışmalar, kapitalist eğitim eleştirisinin iki başlangıç noktası olduğunu göstermiştir (örneğin, Rikowski 2001, 2003 ve 2005); böyle bir eleştiri için gerekli kavramları açan iki emtia formu: emek gücü (eşsiz değer yaratan emtia) ve genel emtia sınıfı. Özel kar amacı güden okullar ve üniversiteler söz konusu olduğunda, bu iki emtia formları ve bunların gelişimi birlikte çalışırlar. Rikowski (2018) bu noktaları genişletir.

## Sonuç

Bu makale, kapitalist eğitim olarak onun eğitim biçimleri de dahil olmak üzere, kapitalist topluma son verilmesi ve onun aşılması amacına bağlı olduğumuzu varsaymaktadır. Bu nedenle, bunun ışığında Marksizm; kapitalist olmayan toplumsal ilişkiler içinde temeller arayan alternatif toplumsal düzenlemeler yaratırken kapitalist toplumu ve onun eğitim biçimlerini entelektüel olarak alt üst eden ve parçalayan radikal bir bilim haline gelir ve bu da eğitim oluşumlarını içerir. Bu bağlamda, Marksizm bizim için mükemmel bir teoridir çünkü: Birincisi, Marksizm, sermayenin yönetimindeki zayıf yönleri entelektüel olarak konumlandırma görevine yetecek en gelişmiş teoridir; Marksizmin diğer teorilerden daha iyi ve daha kapsamlı bir şekilde yapabileceği şey budur. Tam da, Marksizm’e olan ihtiyacımız sermaye karşısında zayıflık duygularımız yüzündendir. Marksizm bize, ne kadar vahşi, saldırgan ve yekpare görünse de sermayenin kırılabilirliğini tespit etme kapasitesi veriyor. Özellikle kapitalist eğitim ile ilgili olarak, çağdaş toplum eğitiminde işgücünün toplumsal üretimi ile ilgilenir: kapitalist iş gücü sürecinde emeğe dönüşürken ve yeni değer, artı-değer üretirken sermayenin genişlemesini körükleyen ve tek meta. Bu sermaye için büyük bir zafiyettir çünkü biz, emekçiler ve potansiyel emekçiler (örneğin, öğrenciler, işsizler ve emek gücünün bütün yedek ordusu) bireyselliğimiz içinde gücümüzün kaynağını, emeğin gücünü ve emek-gücünün toplumsal üretimine kayda değer girdi olan öğretmenlerin toplumsal gücünü sağlayacak bu büyülü metaya sahibiz. Öğretmenler; eğitimin, işgücünün toplumsal üretimine indirgenmesini sorgulamak için altüst etme kapasitesine sahiptir. Ayrıca, sermaye için emek gücü üretiminin eleştirildiği ve reddedildiği alternatif, işbirlikçi eğitim biçimleri tasarlayabilirler. Benim için, bu düşünceler tek başına genel olarak

Marksizmi, özellikle de Marksist eğitim teorisini benimsemek için yeterli olacaktır.

İkincisi, Marksizm, bugün sahip olduğumuz en güçlü kriz teorisidir. Kapitalizmdeki kriz, sermayenin varlığında ve yönetiminde kırılma noktaları ortaya çıkarır ve benim için bu, biz emekçiler için, emek olarak kendimiz için çok önemlidir, çünkü sermaye bize bağlıdır, ancak kendimizi ondan özgürleştirip, komünist dürtüde, topluluk dansında canlanma yoluyla hayatta kalabilir ve geliştirebiliriz. Krizin böyle anlaşılması, eğitimdeki krizlerin sermaye için nasıl kriz haline gelebileceğini kavramayı da içerir (Rikowski, 2018). Marksizm bir kriz teorisidir; kapitalist krizler kendi merkezlerinde kapitalist toplumsal ilişkilere sahiptir ve bunlar kapitalist krizlerin nesnesidir ve sermayenin, genişlemesi ve canlılığı için emeği yeterince kontrol etmedeki başarısızlığını ortaya koymaktadır.

Üçüncüsü, Marksizm sadece bir eleştiri teorisi, bir eleştiri yöntemi ya da bir çeşit metodoloji değildir, o bir eleştiridir. Marksizm eleştiridir; kapitalist toplumda “varolan her şeyin” (Marx, 1843) amansız eleştirisi. Sermayenin tüm toplumsal formlarını ve fenomenlerini eleştirel olarak çözdüğü için, kapitalist toplumsal ilişkileri dışladığımızda inşa edebileceğimiz toplumsal yaşam biçimlerine giden yolu gösterebilir. Şimdi bu yeni yaşamları inşa edebiliriz ve bu çalışmanın bir kısmını zaten komünizm kapitalist toplumda bastırılmış bir yaşam biçimi olarak var olduğu için yaptık. “Doğru koşullar”ın belirmesini beklememiz gerekmez çünkü onlar bir süredir bizimle birlikte! Sermayenin eğitim biçimlerinin eleştirisi, özellikle de emtia biçimleri ancak başlamıştır, fakat şu ana kadar yapılan çalışma, istediğimizi söylediğimiz eğitim biçimlerini yaratacaksa o zaman ‘devlet tarafından eğitim’ alternatiflerini geliştirmemiz gerektiğini gösteriyor - ve bunlar ortaya çıkmaya başlıyor.

## Kaynaklar

- Anker, E. & Felski, R. (eds.) (2017) *Critique and Postcritique*, Durham & London: Duke University Press.
- Applebaum, B. (2011) Critique of Critique: On Suspending Judgement and Making Judgement, *Philosophy of Education Yearbook of the Philosophy of Education Society*, 2011.
- Arendt, H. (1961) The Crisis in Education, in: *Between Past and Present: Six Exercises in Political Thought*, New York: The Viking Press.
- Boland, T. (2013) Towards an anthropology of critique: The modern experience of liminality and crisis, *Anthropological Theory*, Vol.13 No.3, pp.222-239.
- Bolchover, D. (2005) *The Living Dead: Switched Off, Zoned Out - The Shocking Truth About Office Life*, Chichester: Capstone Publishing Limited.
- Boltanski, L. (2011) *On Critique: A Sociology of Emancipation*, Malden MA: Polity Press.
- Boltanski, L. & Chiapello, E. (2007) *The New Spirit of Capitalism*, Trans. G. Elliott, London: Verso.
- Bonefeld, W. (2005) *Social Form, Critique and Human Dignity*, posted to libcom.org, July 31, online at: <https://libcom.org/library/social-form-critique-and-human-dignity> [Accessed 24 May 2014].
- Brick, H. (2009) Is Anti-Capitalism Enough? The New Crisis & the Left, *Against the Current*, No.138, January/February, online at: <https://solidarity-us.org/site/node/2036> [Accessed 29 January 2017].
- Butler, J. (2001) *What is Critique? An Essay on Foucault's Virtue*, Europe-

an Institute for Progressive Cultural Policies (EIPCP), May, online at: <http://eipcp.net/transversal/0806/butler/en> [Accessed May 27 2015].

Caffentzis, G.(2002) On the Notion of Crisis of Social Reproduction: A Theoretical Review, *The Commoner*, No.5, available online at: <http://www.commoner.org.uk/caffentzis05.pdf> [Accessed 23 November 2014].

Cordero, R. (2017) *Crisis and Critique: On the Fragile Foundations of Social Life*, London: Routledge.

Diken, B. (2012) *Revolt, Revolution, Critique: The Paradox of Society*, London: Routledge.

Diken, B. (2015) Critique as justification – and beyond, *The Sociological Review*, Vol.63 Issue 4, pp.922-939.

Dunn, B. (2014) *The Political Economy of Global Capital and Crisis*, London: Routledge.

Endnotes Collective(2010) Crisis in the Class Relation, *Endnotes 2: Misery and the Value Form*, April, pp.2-19. Online at <http://endnotes.org.uk/articles/2> [Accessed March 2 2012].

Felski, R. (2015) *The Limits of Critique*, London: The University of Chicago Press Ltd.

Fornäs, J. (2013) The Dialectics of Communicative and Immanent Critique in Cultural Studies, *TripleC: Communication, Capitalism & Critique*, Vol.11 No.2 pp.504-514.

Foucault, M. (2007) *The Politics of Truth*, edited by S. Lotringer, Trans. L. Hochroth & C. Porter, Los Angeles, CA: Semiotext(e).

Frings, C.(2009) Global Capitalism: Futures and Options, *Turbulence*, Issue 4, translated from the German

original by T. Mueller & B. Trott. Available online at: <http://turbulence.org.uk/turbulence-4/global-capitalism-futures-and-options/> [Accessed 13 February 2015].

Furedi, F. (2009) *Wasted: Why Education Isn't Educating*, London: Continuum.

Gamble, A. (2009) *The Spectre at the Feast: Capitalist Crisis and the Politics of Recession*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Garland, C. (2012) We Are the Crisis: Class Struggle as Contradiction and Contestation Within, Against, (and Beyond) The Capitalist Present, in: W. Jackson, B. Jeffrey, M. Marino & T. Sykes (eds.) *Crisis, Rupture and Anxiety: An Interdisciplinary Examination of Contemporary and Historical Human Challenges*, Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Garland, C. (2017) *Against "that which is": Frankfurt School-infused Critical Theory grounded in autonomist Marxism / autonomist Marxism grounded in Frankfurt School-infused Critical Theory*, a paper presented at 'The 'What' and "How' of Critique: Styles, Issues and Confrontations in Critical Theory and Research' conference, Durham University, 20<sup>th</sup> September, online at: [https://www.academia.edu/35110130/Garland\\_C.\\_2017\\_Against\\_that\\_which\\_is\\_Frankfurt\\_School-infused\\_Critical\\_Theory\\_grounded\\_in\\_autonomist\\_Marxism\\_autonomist\\_Marxism\\_grounded\\_in\\_Frankfurt\\_School-infused\\_Critical\\_Theory](https://www.academia.edu/35110130/Garland_C._2017_Against_that_which_is_Frankfurt_School-infused_Critical_Theory_grounded_in_autonomist_Marxism_autonomist_Marxism_grounded_in_Frankfurt_School-infused_Critical_Theory) [Accessed 9 July 2018].

Gürses, H. (2006) *On the Topography of Critique*, European Institute for Progressive Cultural Politics (IPCP), June, online at: <http://eipcp.net/>



transversal/0806/guurses/en [Accessed 24 May 2014].

Hodgson, N., Vlieghe, J. & Zamojski, P. (2016) *Manifesto for a Post-Critical Pedagogy*, seminar at the Centre for Education and Policy Analysis, Liverpool Hope University, 19<sup>th</sup> October, online at:

<https://educationstudiesathope.files.wordpress.com/2016/10/download-manifesto-for-a-postcritical-pedagogy.pdf> [Accessed 20 December 2017].

Hodgson, N., Vlieghe, J. & Zamojski, P. (2017a) *Education and the Love for the World: Articulating a post-critical educational philosophy*, a paper presented at the Philosophy of Education Society of Great Britain (PESGB) Annual Conference, New College, Oxford University, 31 March – 2 April 2017.

Hodgson, N., Vlieghe, J. & Zamojski, P. (2017b) *Manifesto for a Post-Critical Pedagogy*, in: N. Hodgson, J. Vlieghe, & P. Zamojski (eds.) *Manifesto for a Post-Critical Pedagogy*, Brooklyn, NY: Punctum Books.

Hodgson, N., Vlieghe, J. & Zamojski, P. (2018) *Education and the Love for the World: Articulating a post-critical educational philosophy*, *Foro de Educación*, Vol.16 No.2, pp.7-20.

Hippocrates of Kos (1983) *Epidemics, Book I and Book III*, in: G.E.R Lloyd (Ed.) *Hippocratic Writings*, Trans. J. Chadwick & W.N. Mann, Harmondsworth: Penguin Classics.

Holloway, J. (1987) *A Note on Fordism and Neo-Fordism*, *Common Sense: Journal of Edinburgh Conference of Socialist Economists*, Issue No.1, May, pp.52-59.

Holloway, J. (1991) *In the Beginning was the Scream*, *Common Sense: Journal of Edinburgh Conference of Socialist Economists*, Issue No.11 (Winter), pp.69-77.

Holloway, J. (1992) *Crisis, Fetishism, Class Composition*, in: W. Bonefeld, R. Gunn and K. Psychopedis (eds.) *Open Marxism – Volume II: Theory and Practice*, London: Pluto Press.

Holloway, J. (1994) *The Relevance of Marxism Today*, *Common Sense: Journal of Edinburgh Conference of Socialist Economists*, Issue No.15, April, pp.38-42.

Holloway, John (2001) *Why read Capital?* *Capital & Class*, Vol.25 Issue 3 (October), pp.65-69.

Holloway, J. (2002) *Class and Classification: Against, In and Beyond Labour*, in: A. Dinerstein & M. Neary (eds.) *The Labour Debate: An Investigation into the Theory and Reality of Capitalist Work*, Aldershot: Ashgate.

Holloway, J. (2005) *No, Historical Materialism: Critical Research in Marxist Theory*, Vol.13 No.4, pp.265-284.

Holloway, J. (2009) *Negative and Positive Autonomism, or Why Adorno?*, in: J. Holloway, F. Matamoras & S. Tischler (eds.) *Negativity and Revolution: Adorno and Political Activism*, London: Pluto.

Holloway, J. (2010) *Crack Capitalism*, London: Pluto Press.

Holloway, J. (2012) *Crisis and critique*, *Capital & Class*, Vol.36 No.3, pp.515-519.

Holloway, J. (2015a) *We Are the Fragility of the System*, John Holloway interviewed by Fiona Jeffries, in F. Jeffries (Ed.) *Nothing to Lose But*

*Our Fear*, London: Zed Books.

- Holloway, J. (2015b) *Read Capital: The First Sentence, Or, Capital Starts with Wealth, not with the Commodity, Historical Materialism: Critical Research in Marxist Theory*, Vol.23 No.3, pp.3-26.
- Holloway, J. (2017) *14 Theses on Capital*, a paper presented in the Minerva Building, University of Lincoln, 16<sup>th</sup> June.
- Holloway, J. & Picciotto, S. (1977) Capital, Crisis and the State, *Capital & Class*, No.2 (Summer), pp.76-101.
- Kilminster, R. (2013) Critique and Over-critique in Sociology, *Human Figurations: Long-term perspectives on the human condition*, Vol.2 Issue 2 (July).
- Latour, B. (2004) Why Has Critique Run out of Steam? Matters of Fact to Matters of Concern, *Critical Inquiry*, Vol.30 Issue 2 (Winter), pp.225-248.
- Marx, K. (1843) [1992] Marx to Ruge, Letter from the Franco-German Yearbooks, Kreuznach, September, in: *Karl Marx: Early Writings*, Trans. R. Livingstone & G. Benton, London: Penguin Books.
- Marx, K. (1858) [1973] *Grundrisse: Foundations of the Critique of Political Economy (Rough Draft)*, Harmondsworth: Penguin Books.
- Marx, K. (1867) [1976] *Capital: A Critique of Political Economy - Volume One*, Harmondsworth: Penguin Books.
- Midnight Notes Collective (2009) Promissory Notes: From Crisis to Commons, *Promissory Notes*, 13<sup>th</sup> April, available online at: <http://www.midnightnotes.org/Promissory%20Notes.pdf> [Accessed 20 December 2014].
- Moraitis, A. & Copley, J. (2017) Productive and unproductive labour and social form: putting class struggle in its place, *Capital & Class*, Vol.41 No.1, pp.91-114.
- Neary, M. (2017) Pedagogy of hate, *Policy Futures in Education*, Vol.15 No.5 (June), pp.555-563.
- Osborne, P. (2010) A sudden topicality: Marx, Nietzsche and the politics of crisis, *Radical Philosophy*, Issue 160 (March/April), pp.19-26.
- Paulsen, R. (2014) *Empty Labor: Idleness and Workplace Resistance*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Peters, M. (2013) *Education, Science and Knowledge Capitalism: Creativity and the Promise of Openness*, New York: Peter Lang.
- Rikowski, G. (2000) *That Other Great Class of Commodities: Repositioning Marxist Educational Theory*, a paper presented at the British Educational Research Association Annual Conference 2000, Cardiff University, September 9<sup>th</sup>, Session 10.21, online at: [https://www.academia.edu/6055571/That\\_Other\\_Great\\_Class\\_of\\_Commodities\\_Repositioning\\_Marxist\\_Educational\\_Theory](https://www.academia.edu/6055571/That_Other_Great_Class_of_Commodities_Repositioning_Marxist_Educational_Theory). [Accessed 14 July 2018].
- Rikowski, G. (2001) The business take-over of education, *Socialist Future: Quarterly Magazine of the Movement for a Socialist Future*, Vol.9 No.4 (Summer), pp.14-17, online at: [https://www.academia.edu/35000134/The\\_business\\_take-over\\_of\\_education](https://www.academia.edu/35000134/The_business_take-over_of_education)
- Rikowski, G. (2002a) Education, Capital and the Transhuman, in: D. Hill, P. McLaren, M. Cole & G. Rikowski

(eds.) *Marxism Against Postmodernism in Educational Theory*, Lanham, MD: Lexington Books.

online at: <http://www.politicalconcepts.org/issue1/crisis/> [Accessed 22 July 2018].

Rikowski, G. (2002b) Fuel for the Living Fire: Labour-Power! in: A. Dinerstein & M. Neary (eds.) *The Labour Debate: An Investigation into the Theory and Reality of Capitalist Work*, Aldershot: Ashgate.

Roitman, J. (2014) *Anti-Crisis*, Durham & London: Duke University Press.

Rikowski, G. (2003) The Business Takeover of Schools, *Mediactive: Ideas Knowledge Culture*, Issue 1, pp.91-108.

Samman, A. (2011) The Idea of Crisis, *Journal of Critical Globalisation Studies*, Issue 4, pp.4-9.

Rikowski, G. (2005) *Silence on the Wolves: What is Absent in New Labour's Five Year Strategy for Education*, Education Research Centre, Occasional Paper, May, University of Brighton.

Screamin' Alice (2008) The breakdown of a relationship? Reflections on the Crisis, *Endnotes Dispatches*, October, available online at: <http://endnotes.org.uk/en/screamin-alice-the-breakdown-of-a-relationship-reflections-on-the-crisis> [Accessed 16 March 2012].

Rikowski, G. (2015) *Crises, Commodities and Education: Disruptions, Eruptions, Interruptions and Ruptions*, A paper prepared for the Research in Critical Education Studies (RICES) Seminar, School of Education, University of Lincoln, 19<sup>th</sup> November 2015, online at: [https://www.academia.edu/18511424/Crises\\_Commodities\\_and\\_Education\\_Disruptions\\_Eruptions\\_Interruptions\\_and\\_Ruptions](https://www.academia.edu/18511424/Crises_Commodities_and_Education_Disruptions_Eruptions_Interruptions_and_Ruptions) [Accessed 27 June 2018].

Wain, K. (2004) *The Learning Society in a Postmodern World: The Education Crisis*, New York: Peter Lang.

Rikowski, G. (2018) *Education Crises As Crises For Capital*, a paper prepared for the International Seminar for Public Pedagogies, on 'Crisis and Education', International Centre for Public Pedagogies (ICPuP), University of East London, Stratford Campus, 21<sup>st</sup> February 2018, online at: [https://www.academia.edu/35730140/Education\\_Crises\\_As\\_Crises\\_For\\_Capital](https://www.academia.edu/35730140/Education_Crises_As_Crises_For_Capital) [Accessed 17 July 2018].

Roitman, J. (2011) Crisis, *Political Concepts: A Critical Lexicon*, Issue 1,

# ELEŞTİREL PEDOGOJİYE KÜÇÜK BİR ADIM

Ayşe Nüzhet Açar<sup>1</sup>

a.nuzhetagar@gmail.com

Bir ders ismini çok merak edip seçtiğiniz oldu mu hiç? Bizim ülkemizde merak uyandıracak ders isimleri var mı? Eğitimin her kademesindeki öğrenciler, sırf merak ettikleri için ders seçebiliyor mu? Kendi eğitim hayatıma baktığımda, şimdiye kadar sadece sınav puanıma göre okuyabileceğim bölümü seçebilmişim. Ders ismini ilginç bulup seçebilmek, ancak Gazi Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalında Yüksek Lisans programında mümkün oldu benim için. Dersin adı mı? Eleştirel Pedagoji. Dersin izleğinde bulunan her kitabı elime aldığımda:” Keşke çok daha önce okuyabilseydim” dediğim anlarım çok oldu. Geç karşılaşmalar yaşadığımı gördüm. Bir dönem boyunca eş zamanlı okumalar ve tartışmaların ardından, hocamız dersin bize ne kattığıyla ilgili değerlendirmelerden oluşan bir yazı yazmamızı istedi ve bunun için iki hafta süre verdi. İki hafta boyunca sancı çeke çeke kalemi elime aldım. Kendimle ve “eğitildiğimiz” kurumlarla yüzleşme zamanıydı şimdi. Benimki sadece küçük bir adımdı. Çünkü...

Yeni başlangıçlara küçük adımlar atarak

başlarız. Büyük adamların adımlarının gölgesinde öyle küçük adımlar atarız ki, gücünü aşmayan, ancak onu büyüten, ayakların attığı bir adım aynı zamanda kalbin ve aklın adımı. Ne para cüzdanına bağlı olan bir adım, ne ideolojiye, ne dine, ne ırka, ne de teknolojiye... Kısacası mümkün olan kolayca atılabilen, aynı zamanda zor atılabilen bir adım...

Kolay ve aynı zamanda zor atılabilen bir adım mı? Ah! Küçük adımları küçümsememek lazım. Ne gerektirdiği cesareti, ne de geliştirebileceği gücü. Bazen bir adım yetmez de, bir ikincisi veya onuncusu gerekebilir. Çünkü küçük adımların karşısına hep labirentler çıkar. Küçük adımları bu labirentlerin içinde Şeriatî'nin (2018) zindanları bekler. Ancak bilinçli, seçici ve yaratıcı olan adımlar bu zindanları tanır ve Kant (1784) deyişiyle kendi aklını kullanma cesareti göstererek adım atar. Camus'un (2009) başkaldırısına kulak verenler devam ederler yolculuğa. Sartre (2005) gibi farkındadır kendine bırakılmışlığının. Heidegger (2013)'in yalnızlığında soluklanır.

Bu arada küçük adımlar atılırken, güç

<sup>1</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, E.B.E Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı

sahipleri büyük, riskli ve felakete götüren adımları tercih ederler. Peki küçük adımlar bizi nereye götürür? Büyüğü küçük, küçüğü büyük görmeye. Haydi dürbüne tersten bakma cesareti gösterelim!

Küçük adımlar bizi:

Kendini akvaryum içindeki balıklar gibi hissedenlere (Yanık, 2004),

Dört yanlış içerisinde kamufle edilen doğruyu bulmaktan yorulmuşlara,

Aptal olduğunu düşünenlere,

Düşünmeyi nerede öğreneceğini bilmeyenlere,

Olmak istediği şeyi yaşayamayanlara,

“Parlak bir gelecek” adına, karanlık bir mevsimi yaşayanlara,

Aldığı her bilgiyi daha sindiremeden A4 kağıdının üstüne kusanlara,

Kazanmak ve hak etmek arasındaki çukurda sıkışmış olanlara,

Okulların soğuk ve sevimsiz koridorlarında büyüyenlere,

Yeteneklerini hiç keşfedememiş, faydasız olduğunu düşünenlere,

Eğitimin tam da ortasında olmalarına rağmen kendilerine hiç bir şey sorulmayanlara...

Her düzeydeki öğrencilere, çocuklara, küçük insanlara (Ural, 2015a; Ural, 2015b).

Büyük adımların adamları, bu küçük adamların adımlarını hizaya sokup, söyleyecek bir şeyi olduğunda elini kaldırmasını tembihleyip, kısa bir arada yemek yemesine müsaade edip sonra da günde sekiz saat boyunca ne düşünmeleri gerektiğini söylüyor.

Bu, bugüne kadar işlenen en büyük suç olabilir mi?

Kendisinden başka her şeyde özgür

olarak eğitilen ben, kendiliklerinin mücadelesini veren Freire (2018), Spring (2017), McLaren (2011), Yanık (2004), Illich (2005), Ural (2015a), Ural (2015b) ile küçük adımlarım sayesinde karşılaştım. Bu karşılaşmalarda yaşadığım dünya hiç beni bu kadar sarsmamıştı, çünkü inandığım dünya ile yaşadığım dünyanın aynı olmasına büyük adamların adımları izin vermemişti.

Kuşların yüzmeye, balıkların uçmaya zorlanmadığı bir ülke hayaliyle, yaşadığım hayatı küçük adımlarımın gerisinde bırakabilmenin cesareti var içimde. Anday (2016)’ın Telgrafhanesi’ndeyim şimdi:

“Uyumayacaksın

Memleketinin hali

Seni seslerle uyandıracak

Oturup yazacaksın

Çünkü sen artık o sen değilsin

Sen şimdi ıssız bir telgrafhane gibisin

Durmadan sesler alacak

Sesler vereceksin

Uyuyamayacaksın

Düzelmeden memleketin hali

Düzelmeden dünyanın hali

Gözüne uyku giremez ki...

Uyumayacaksın

Bir sis çanı gibi gecenin içinde

Ta gün ışıncaya kadar

Vakur metin sade

Çalacaksın.”

Daha yaşanılır bir dünya için, küçük adımlar bizi özgür okullara, hak temelli eğitime, diyaloga, eleştirel düşünmeye götürebilir... Küçük adımlardan bunlardan fazlasını beklediğimiz yok. Böylelikle bizleri bir parça birbirimize yaklaştırabilir, çünkü küçük adımların olduğu



verde hala güzel umutlar vardır;  
DEĞİŞİM UMUTLARI.

Biz küçük adımları överiz.

Sorumlu özne olabilme cesareti gösterenleri,

Sesini batıya, doğuya, kuzeye, güneye, geçmişe, bugüne, geleceğe duyarabilenleri,

At sineklerini överiz.

Biz küçük adımları överiz

Gelincikleri soldurmayanları,

Özgürlük pratiği yapanları,

Kapanlar kapanana dek çabası sürenleri överiz.

Biz küçük adımları överiz.

Yüzmeyen kuşu, uçmayan balığı,

Başarılı yapılmayı reddederek başarılı olanları,

Eleştirel bakışı överiz.

### Kaynakça

Anday, M. C. (2016). *Bütün şiirleri sözcükler*. İstanbul: İletişim Yayınları.

Camus, A. (2009). *Başkaldıran insan*. (çev. Tahsin Yücel). İstanbul: Can Yayınları.

Freire, P. (2018). *Ezilenlerin pedagojisi*.

(çev. Dilek Hattatoğlu & Erol Özbek). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Heidegger, M. (2013). *Olmaya bırakılmışlık*. (çev. Mesut Keskin). İstanbul: Avesta Yayınları.

Illich, I. (2005). *Okulsuz toplum*. (çev. Mehmet Özey). İstanbul: Şule Yayınları.

McLaren, P. (2011). *Eleştirel pedagojiye giriş*. (çev. Mustafa Yunus Eryaman & Hasan Arslan). Ankara: Anı Yayınları.

Sartre, J. P. (2005). *Varoluşçuluk* (çev. A. Bezirci ). İstanbul: Say Yayınları.

Şeriati, A. (2018). *İnsanın dört zindanı*. Ankara: Fecr Yayınları.

Ural, A. (2015a). *Ben bir okul uydurdum*. Ankara: Pegem Yayınları.

Ural, A. (2015b). *Hafif ağır denenceler*. Ankara: Pegem Yayınları.

Yanık, E. (2004). *Akvaryum*. İstanbul: Remzi Kitapevi.

Felsefe Yazıları "Aydınlanma Nedir"(1784)- Immanuel Kant- Türkçesi: Nejat Bozkurt -Felsefe Yazıları-1983 [http://www.allmendeberlin.de/Aydinlanma\\_Nedir\\_Kant.pdf](http://www.allmendeberlin.de/Aydinlanma_Nedir_Kant.pdf) Erişim Tarihi: 18.11.2018

# “ÖTEKİ” ERGENLERDE DEĞER ÖZERKLİĞİ VE İLİŞKİSEL BENLİK

Hüner Aydın<sup>1</sup>

hinaraydin@gmail.com

## Giriş

Özerklik kavramı, bireyci batı kuramlarında, bireyin belirgin sınırlar çizerek ayrışması/ farklılaşmasıyla; kişiler arası ilişkilerde mesafe olgusuyla koşullandırılmış bir biçimde karşımıza çıkar. Bu doğrultuda ilişkisel benlik, bu ön koşulları taşımadığı gerekçesiyle özerk olarak değerlendirilmez. Oysa bahsi edilen belirgin sınırların aksine benliğin iki temel psikolojik boyutu olan ilişkisellik ve ayrıklık, özerklik hususunda değişken, geçişken, dinamik bir özgünlüğe sahiptir (Kağıtçıbaşı, 1996). İlişkisel benlik ve özerklik ilişkisinde bağımlılık ve bağımsızlık, farklı boyutlar olarak ele alınabilmektedir. Bu çalışmada özerklik, bağımlı ve bağımsız yönlerin tamamlayıcılığını ifade eden, sosyal ilişkileri vurgulayan yaklaşımların bakış açısıyla yorumlanacaktır (Özdemir & Çok, 2011).

Değer özerkliğinin gelişimi ise ergenlik döneminde ahlaki, dini, siyasi konulardaki bilişsel süreci ve değişimi, üç eğilim temelinde ortaya koyar: giderek artan soyut düşünme, inançlara dair -ideolojik zeminde- ilkelerin kökleşmesi, inançların toplumsal normatiflikten uzaklaşarak bireyin değerleriyle temellenmesi (Steinberg, 2007). Değer özerkliğinin gelişiminde siyasal düşüncenin süreci; otoriteye ilişkin (devlet, eğitim sistemi, aile yapısı) sorgulama, belli haklar üzerine hipotetik düşünme, toplumsal duyarlılık, sosyal eşitlik ve adalet, ideolojileri değerlendirme,

tutarlı siyasi tutumlar gibi özelleştirilmiş başlıklarla ele alınabilir. Elbette bu gelişim kültürden ve kültüre dayalı deneyimlerden, sosyoekonomik düzeyden, ergenliğin evrelerinden (ilk, orta, ileri) etkilenecek şekilde şekillenir. Minör siyasete göre yaşama dair her şey siyasete dahildir (Kara, 2018). Yaşamın siyasal olandan ve aynı zamanda insan gelişiminin siyasal düşünceden uzak, ayrık olduğunu düşünmek güçtür. Bu sebeple ergenlik döneminde değer özerkliği ve siyasal düşüncenin gelişimini -çoğaltılabilir spesifik başlıklar altında- incelemek mühimdir.

Etnik azınlık ergenler için ergenlik dönemi, kendi gerçeklikleriyle -baskın/ çoğunluk kültüre karşı kendilikleriyle yüzleşmeleri, toplumsal farkındalıklarının artması bakımından önem arz eder (Santrock, 2012). Ergenin etnik anlamda kendiliğiyle yüzleşmesi; ekzosistemin<sup>1</sup> ve makrosistemin<sup>2</sup> bireyin hayatına etkileriyle ve yaşadığı coğrafyada/ ülkede nasıl kodlara sahip olduğuyla ilgilidir. Bu yüzleşme gelişimsel olarak bilişsel, duygusal ve davranışsal alanlara etki eder. Benlik ve benlik algısı, başarı güdüsü; özerklik, değer özerkliği, siyasal düşünce bu yüzleşmeyle de şekillenir. Aynı zamanda benlik ve başarı

<sup>1</sup> Bronfenbrenner'in ekolojik kuramında aile haricindeki çevre, kitle iletişim araçları, sosyal haklar ve yasal hizmetleri ifade eden ve alt sistemleri de kapsayan çevresel sistem.

<sup>2</sup> Bronfenbrenner'in ekolojik kuramında bireyin içinde bulunduğu kültür, kültürel tutum, inanç, ürünler, aktarımlar ve ideolojileri ifade eden; alt sistemleri de kapsayan çevresel sistem.

<sup>1</sup> Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Psikolojisi Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi.

arasındaki bağıntının, değer özerkliğinde siyasal düşünce gelişimiyle de ilişkili olduğunu söylemek mümkündür. Elbette bu karmaşık örüntünün içerisinde etkili bir seçimin varlığından bahsetmek gerekir. Kimlik arayışı ve gelişimi esnasında azınlık mensubu ergenler baskın ve azınlık kültür arasında seçim yapabilmekte veya seçim-ötesi bir biçimde baskın ve azınlık kültürü dengeleyerek çiftkültürlü kimlik geliştirebilmektedir (Santrock, 2012). Jean Phinney ve arkadaşları ise etnik kimlik oluşturma sürecinde ergenlerin dört olasılıkla karşılaşabileceklerinden bahseder. Bu dört olasılık; asimilasyon (özümleme: baskın/egemen kültürün benimsenmesi), marjinalite (baskın kültürün içinde yaşamak fakat kendini ayırık, “dışarıklı” hissetmek), ayrılma (ergenin yalnızca kendi kültürü içinde ilişkiler kurması ve yaşaması), çiftkültürlülük (her iki kültürle de bağ kurmak) olarak sıralanmaktadır (Steinberg, 2007). Bu sıradan söz etmek gerekir ki çiftkültürlü kimlik hakkında bütünüyle olumlu veya olumsuz bir kanıya varmak mümkün gözükmemektedir. Bireyin iki kültürle nasıl bir bağ kurduğu, bu ikili/çoklu bağlantıların bireye nasıl hissettirdiği ve yaşamını nasıl etkilediği önemlidir (Steinberg, 2007). Esasen bireyin etnik kimliğiyle ilişkisini başarılı değerlendirmek için bireyin “psikolojik iyilik hali”yle ve benlik bütünlüğüyle doğru orantılı bir süreç olması gerekir. Azınlık ergenlerin makro düzeyde kültürel gerçeklikleriyle yüzleşmesi, kimlik gelişimi sürecinde bu iyilik haline ve bütünlüğe hizmet etmelidir. Yüzleşme öz-farkındalığa, ergenin bilişsel ve duygusal gelişimine hizmet edebilecek bir potansiyele sahip olmalıdır.

Çalışmada ifadeleri yer alan ergenlerin mensup olduğu üç farklı etnik grup; azınlık olmaları, yaygın olarak benzer yaşantılara sahip olmaları sebebiyle seçilmiştir. Benzer yaşantı noktasında verilebilecek örneklerden en günceli, yerleşim alanlarının kentsel dönüşüm

alanları haline getirilmesidir<sup>3</sup>. Bir başka benzer yaşantı örneği ise çarpıcı bir şekilde süregelen yoksulluğun yaşanması ve hakları hayata geçirilememiş çocuklara (çalışan çocuklar, zorla evlendirilen çocuklar, suça sürüklenen çocuklar v.b) sık rastlanmasıdır.

bell hooks sınıf sorunu hakkında konuşmaya istekli öğrencilerinin, işçi sınıfından gelen Afro-Amerikan öğrencileri olduğunu ifade eder (hooks, 2018). Bunun tesadüf olduğunu düşünmek güçtür. Alt sınıfa veya etnik azınlık gruplara mensup ergenlerin stresli yaşam deneyimleri, değer özerkliği ve siyasal düşüncenin gelişiminde büyük oranda etkilidir.

### “Taş Atan Çocuklar”da Benlik ve Değer Özerkliği

Taş atan Kürt çocuklarıyla yapılan görüşmelerde göze çarpan ilk olgu yoksulluktur. Bunu kayıp, göç, yıkım ve çocuk işçiliği izler (Tuzcuoğlu, 2011). Mikrosistem içinde travmatik birçok yaşantıyla karşılaşmak mümkündür. Müge Tuzcuoğlu'nun “Ben Bir Taşım” kitabında görüşme yapılan çocukların isimleri verilmemiştir, bu çalışmada yer verilen ergen A olarak adlandırılacaktır. A, bir lise öğrencisi. Çocukluğundan beri taş attığını, haksızlığa bir tepkide bulunmak amacıyla taş atmaya başladığını ifade ediyor. Sürekli kavga ettikleri yan mahallenin çocukları tarafından taşlandığında bunun aşağılayıcı olduğunu fark ettiğini ekliyor (Bu anlatı, değer özerkliğinin ahlaki boyutunda ele alınabilir.) Bunun işe yarar bir yöntem olmasından etkilendiğini söylüyor. Yaşadıkları evde babasına özel tim tarafından işkence edildiğini, kendisini de öldürmekle tehdit ettiklerini anlatıyor (ortaokul yaşantısı). Böylelikle değer özerkliğinde siyasal düşüncenin gelişimi hız alıyor. Siyasal katılıma ihtiyaç duyuyor ve lisede ana akım Kürt hareketinde örgütleniyor. Taşı, polise zarar vermek

<sup>3</sup> Romanlar için Sulukule (İstanbul), Kürtler için Sur (Diyarbakır) ve Tahtacılar için Uzundere (İzmir) yıkımın ve kentsel dönüşümün çarpıcı örneklerindedir. Mekan örneği, aynı zamanda belleğin bir temsildir.

için atmadığını; burada olduklarını göstermek, kendilerini ve taleplerini görünür kılmak için attığını söylüyor. Değer özerkliğinin siyasal düşünce düzeyinde hem bilişsel hem davranışsal etkinlik var. Görüşme boyunca “bizimkiler” ifadesini sık kullanıyor. Tuzcuoğlu’nun “Bizimkiler dediğin ailen mi?” sorusuna “Aile değil, bizim halkımız.” cevabını veriyor (Tuzcuoğlu, 2011). Burada halkı, içselleşmiş geniş bir aile olarak yorumlamak mümkün. A; *bağlılık* kültürünün<sup>4</sup> izlerini açık bir biçimde ortaya koyuyor ve ilişkisel benliğe sahip. Bu ilişkisel benlik, aynı zamanda değer özerkliği konusunda siyasal düşüncede de fazlasıyla etkili. Değer özerkliğinde siyasal düşüncenin varlığı; A’da tekil ve bireysel bir zeminden ziyade karmaşık ve bütüncül bir zeminde, ilişkisel benliğin ve çalışmanın başında bahsedilen yüzleşmenin yoğunluğuyla ortaya çıkıyor<sup>5</sup>. A’nın “başarı” tahayyülüne benzer özellikler gösteren çoğu Kürt çocuğunkiyle aynı, hukuk okuyup haksızlıklara karşı çıkmak. Bu başarı tahayyülü de ilişkisel kültürün etkisinden ve değer özerkliğinden kopuk değil. Özerkliğin daha ilişkisel, toplulukçu bir bağlamda inşa edilmesi, başarı kavramının alt metninde önemli bir yer tutuyor. Çiğdem Kağıtçıbaşı “Toplulukçu kültürlerde başarı güdüsü farklı bir anlam içerir; benliğin ötesine geçer ve ilişkisel benliğin belirgin olmayan sınırlarından başkalarının benliğine yayılır.” diyor (Kağıtçıbaşı, 2010). Başkalarının benliğine yayılan bu başarı güdüsü, bağlılık kültürünün ahlaki değerlerine ve sorumluluğuna içredir; bireyde bir görev duygusu barındırır. Fakat bu durum ayrış(a)mamayı, özerk olamamayı ifade etmez. Toplumsal beklentiyi karşılamaya güdülenmiş olmak, itaatten ziyade kişisel yetkinliği ve benliği bütünleyici bir kazanımı ifade eder (J.G. Miller, 2010). Fedakarlığı

4 Çiğdem Kağıtçıbaşı’nın kavramıdır, kültür düzeyinde ilişkisel bağlılığı ifade eder.

5 Kitapta yer alan başka bir Kürt genci, 15 yaşında bu yüzleşmeyi yaşadığında dağa çıkmak istediğini ifade ediyor. Halihazırda kritik bir dönem olan ergenlikte yaşanan bu yüzleşme duygusal gelişimi, iyi oluşu, bilişsel becerileri, riskli davranışı şüphesiz etkilemektedir.

ve “feda”yı da işaret etmez. Ergenin görev duygusu temelli başarı emeli, kendi ihtiyaçlarını gözetir. Bu ihtiyaçlar kabul görmek, ilişkisel benliğin tatmini, saygınlık kazanmak, toplumsal ihtiyaca cevap olma arzusu olarak sıralanabilir, çoğaltılabilir. Bu durum, siyasal katılım isteğiyle de paraleldir.

### Roman Çocuklarda Değer Özerkliği ve İlişkisel Benlik

Derya Koptekin’in “Biz Romanlar Siz Gacolar (Çingene/Roman Çocukların Kimlik İnşası)” kitabındaki Roman çocukların hikayelerinde de göze çarpan ilk olgu yoksulluk ve bunu suç, risk, ayrımcılık izliyor. İzmir, Kuruçay’daki mahalle oldukça düşük sosyoekonomik düzeye sahip. Madde kullanımı ve satımı yüksek, ilkökul düzeyindeki çocuklar ve ergenler –yaş ve dönem fark etmeksizin- narkotik literatüre, uyuşturucu jargonuna hakimler. İçedönük, dışa kapalı bir topluluk olan Romanlar içinde Zeliş, 13 yaşında. Tanıştığı bir grup Roman olmayan çocuk, Zeliş’in hangi mahallede oturduğunu öğrenince –Roman olduğunu öğrenince- ondan Roman havası oynamasını istemiş. Zeliş bu talep karşısında her yerde oynamadıklarını, dansöz olmadıklarını, dans etmeye karar verip vermeyeceklerini kendilerinin belirlediğini ifade etmiş<sup>6</sup>. Bu ifadeler içinde Zeliş’in “biz” vurgusu yapmış olması, kendi davranışlarını ve karar vermedeki bilişsel yetkinliğini bulunduğu etnik gruba genellemesi bağlılık kültürüne ve ilişkisel benlik inşasına dair bulgulardandır. Eşdeğerde kendi kararlarını kendisinin verdiği mesajını iletmesi, özerkliğin göstergelerine de işaret etmektedir. Yine bu örnekte araştırmacının da dikkat çektiği üzere Zeliş, olumlanan bir özellikten ötürü ayrımcılığa uğradığı sezgisine de sahiptir (Koptekin, 2017). Bu sezgi ve tepkisellik, etnik gruplara mensup ergenlerin yaşadığı kimlik yüzleşmesi sürecine dahildir.

### Başka bir Roman çocuğu Yunus, 14 ya-

6 “Biz her yerde oynamayız(...) Biz dansöz müyüz? Biz istediğimiz zaman oynarız, istemediğimiz zaman da oynamayız.” Adı geçen eserde Zeliş’in cevabı bu şekilde verilmiştir.

şında. Mesleki anlamda başarıya dair tahayyülünü okumak, annesinin ve babasının yüzünü kara çıkartmamak, düzenli bir meslek (belirli bir mesleği işaret etmiyor) sahibi olmak. Anne-babasının yüzünü kara çıkartmamak ifadesinden ilişkisel benliğin gelecek planlarına etki ettiğini söylemek mümkün. Diğer çocukların geleceğe dair ifadelerindeyse buldukları topluma karşı eleştirel bir bakış hakim. Bu eleştirel bakışta çocukların ortak noktası suça odaklanmış olmaları. Hırslılığı, uyuşturucu kullanımını ve satışını doğru bulmadıklarından söz ediyorlar. Bu yaşantıların etkisiyle polis olmak istediğini dile getiren çocuklara rastlamak mümkün. Örneğin bir çocuk ailesindeki fertlerin suçluluğunu örnek vererek bunların yaşanmasını istemediğini, bu yüzden polis olmak istediğini söylüyor. Yine burada ilişkisel benliğin, değer özerkliğinde ahlaki gelişimle bütünleşerek geleceğe yönelik planlara etki ettiğini görmekteyiz. Eklemek gerekir ki başarıya ilişkin güdülenme konusunda Roman ergenlerde ait oldukları etnik grubun ihtiyacı ve siyasal düşünce Kürt ergenlerle karşılaştırıldığında baskın gözükmemektedir.

Değer özerkliğinin gelişiminde siyasal düşüncenin süreci, küçük ergenlerin toplumsal sorunların kaynağını bireysel nedenlerle ilişkilendirdiğini açıklar (Steinberg, 2007). Buna örnek oluşturur bir biçimde “küçük ergen” olarak tanımlayabileceğimiz Zeliş, yoksulluğun sebeplerini; insanların çalışmaması, iş beğenmemesi, yoksulluğu kabullenmesi, çabalınamaması olarak değerlendiriyor.

### **Tahtacı Çocuklarda Değer Özerkliği ve İlişkisel Benlik**

Ege ve Akdeniz bölgesinde yaşayan Tahtacılar, geçimlerini ormancılıkla sağlayan, göçebe bir Türkmen-Alevi topluluğudur. Suha Arın, 1979 yılı yapımı “Tahtacı Fatma” belgeselinde Toroslarda çalışan Tahtacılar üzerinden bu azınlık grubu, maruz kaldıkları sosyal adaletsizliği, sağlık gibi temel birçok hizmetten yoksun olmalarını, yoksullu-

ğu ve çocuk işçiliğini anlatıyor. Belgeselde Hurşit (14), ortaokulu yeni bitirmiş, ormanda o da tüm çocuklar gibi tahtacılık yapıyor. “Orman işçiliğinde çalışan insanlar bir sürü haksızlıklarla karşı karşıya kalıyor. Bu haksızlıklara dayanamıyor, çabuk, genç yaşta ihtiyarlıyor.” diyor. Hurşit’in, değer özerkliği gelişiminde soyut düşünmenin hız kazanmasıyla birlikte toplumsal olgulara karşı ilgi gösterdiğini söylemek mümkün. Haksızlığa dikkat çekmek istiyor. Belgeselde 20 yaşında ve lise öğrencisi olduğunu ifade eden bir beliren yetişkin ise üniversiteye devam etmek istediğini, tıp bölümünde okumak istediğini dile getiriyor (Arın, 1979). Tıp fakültesinde okumak istemesinin sebeplerini ormancılık yaparken yaralanma olaylarına tanık olması, halkın dertlerine ortak olmak istemesi olarak sıralıyor. Bu ifadelerde ilişkisel benliğin meslek seçimindeki etkisine tanık olmaktayız. “Halkın dertlerine ortak olmak” ifadesinde içinde bulunulan grubun sıkıntıları olduğuna dikkat çekmesi değer özerkliğini de işaret etmektedir. Bu beyanı değer özerkliğinde bir ilke temellenmesi olarak ele almak da mümkün.

Belgeselin ismine ilham olan Fatma(12) ise yaşayış tarzlarıyla ilgili şunları ifade ediyor: “Ben böyle göç etmeyi sevmiyorum. Hemen irezil olunuyor (...) Her yerden her yere göçüyon. Bir yerde durdun mu hemen durmalısın. Bir yerde durdun mu bir gelirin olmalı, orada yiyip yiyip yatmalısın. Ben devamlı bir yerde kalmak istiyorum. Bir evim olmasını istiyorum.” Fatma’nın bu ifadeleri kendi duygu ve düşüncelerini açabilmede güçlü bir öz-farkındalığa ve söz söyleyebilme becerisine sahip olduğunu gösteriyor. Devamında öğretmen olmak istediğini, öğretmenlerin maaşlarını aylık aldıklarını; doktor da olabileceğini, onun da güvence sağlayan bir meslek olduğunu; genel olarak ise memur olmayı ve şehirde yaşamayı “başarılı” değerlendirdiğini dile getiriyor (Arın, 1979). Devam ediyor: “Onlar bizim gibi değil ki, ormanda irezil olunuyor, devlet bizi ne



etsin, biz ormanda ölesiye yaşarık, ölesiye ormanda yaşarık.”

Fatma'nın yaşadığı yüzleşmeyle birlikte içinde bulunduğu azınlık gruba attığı değersizlik hissi, değerli olanın ne olduğunu sorgulamayı, düşünmeyi ve değerlendirmeyi beraberinde getirmektedir. Bu da ilişkisel benliğin, bağlılık kültürünün geleneksel yaşayışından ayrılmaya işaret eden bilişsel bir yapıya etki ettiğini göstermektedir. Yani içinde bulunduğu gerçekliğin farkında olma ve kendine bundan ayrı bir yol çizmek istemektedir.

### Sonuçlar, Bulgular ve Tartışma

Etnik azınlık gruplara mensup ergenlerde değer özerkliği gelişiminde siyasal düşünce, içinde bulunulan kültürün olumsuz yaşantılarıyla, ihtiyaçlarıyla ve baskın kültüre dönük yüzleşmeyle büyük oranda şekillenmektedir. İlişkisel benliğin etkisiyle siyasal düşüncenin gelişimi, geleceğe dair planlarda etki oluşturmaktadır. Ergenlik döneminin başında toplumsal sorunların ve olguların bireysel sebeplerden kaynaklandığı ifade edilirken dönemin ilerleyen safhalarında toplumsal sebeplerden kaynaklandığı dile getirilmektedir. Aynı zamanda değer özerkliği ve ilişkisel benlik, başarı güdüsünün siyasal katılım arzusuyla ilişkilenmesinde etkilidir. Başarıyla eşleşen bir mesleğe sahip olmanın, aidiyet hissedilen gruptaki toplumsal aksaklıktan kaynaklı bir ihtiyaca cevap olma isteğinin azınlık ergenler için tatmin edici olması göze çarpmaktadır. Nitekim Kürt ergenin hukuk okumayı isteyerek bulunduğu azınlık grubun uğradığı haksızlıklara karşı koymak istemesi, Tahtacı beliren yetişkinin tıp okumayı isteyerek bulunduğu azınlık grubun karşılanmayan sağlık hizmetlerini karşılamak istemesi, Roman ergenin ise mensubu olduğu azınlık gruptaki yaygın suçluluğu ortadan kaldırmak için polis olmayı istemesi bunu göstermektedir. Elbette bu her zaman bağlılık kültürüyle paralel bir ilişki kurmamaktadır. Tahtacı Fatma örneğinde olduğu

gibi bir kısım azınlık ergen ise yine aynı etkenlerle daha farklı gelecek planları çizmekte, mensubu oldukları grubun ihtiyaçlarından çok kendi ihtiyaç ve isteklerine odaklanarak ayrılmayı tercih etmekte, bu seçimi daha tatmin edici bulmaktadır.

“Öteki” ergenlerde değer özerkliğinin gelişimi, siyasal düşünce ve ilişkisel benlik birbirinden kesin sınırlarla ayrılamamaktadır. Tüm bunlar, birbirini bütünleyici bir yapıda görünmektedir.

### Kaynakça

- Arın, S. (Yönetmen). (1979). Tahtacı Fatma [Film].
- hooks, b. (2018, Mart-Nisan). Sınıfta Sınıf İle Yüzleşmek. (G. Eşdur, Çev.) Eleştirel Pedagoji, 25-31.
- J.G. Miller, akt. Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). Benlik, Aile ve İnsan Gelişimi: Kültürel Psikoloji. İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1996). Özerk-İlişkisel Benlik: Yeni Bir Sentez. Türk Psikoloji Dergisi, 36-43.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). Benlik, Aile ve İnsan Gelişimi: Kültürel Psikoloji. İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.
- Kara, O. E. (2018, Nisan 20). Minör Siyaset.
- Koptekin, D. (2017). Biz Romanlar Siz Gacolar - Çingene/Roman Çocuklarının Kimlik İnşası. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Özdemir, Y., & Çok, F. (2011). Ergenlikte Özerklik Gelişimi. Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 152-164.
- Santrock, J. W. (2012). Ergenlik. (D. M. Siyez, Çev.) Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Steinberg, L. (2007). Ergenlik. (F. Çok, Yay. Haz.) Ankara: İmge Kitabevi Yayınları.
- Tuzcuoğlu, M. (2011). Ben Bir Taşım. İstanbul: Evrensel Basım Yayın.

# MÜSLÜM'DEN ÇIKTIK YOLA PİNK FLOYD'DA VERDİK MOLA

Levent Özbek<sup>1</sup>

ozbklvnt@gmail.com

## **İtirazım var**

*“İtirazım var değişmez yazıma  
İtirazım var bu dertli şansına  
Sevginin sahtesine  
Hayatın cilvesine  
Dertlerin böylesine  
İtirazım var  
Yalan dolu gözlere  
Durulmamış sözlere  
Dost olmayan yüzlere  
İtirazım var”*

## **Kaderi ben mi yarattım...**

Bir ulusun yakın tarihine bakılırken sadece siyasi ve iktisadi ilişkilerinin ele alınması kolayca yanılgıya düşme olasılığını arttırır. Yaşımız ve hafızamız elverdiğince kendi dinlediklerimizden ve burnumuzda kalan kokulardan yola çıkıp bir-iki tahlile varmak elbette bize düşmese de kulağımızda kalanların hatırına sosyo-politik iki

kalam etmek de hakkımız olsa gerek.

Çocukluğumuzu ilk gençlik yıllarımızı Müslüm'ün jiletçilerine komşu olarak geçirdik. Her ne kadar üzerimize kan sıçramamış olsa da ortamın kan revan içindeki durumu kendi halinde bir ovayı dolduracak düzeydeydi. Çaresizdik. Dünyanın döndüğünden bile haberimiz yoktu. Her şey kaderimizdi, zaten başka ne yapabilirdik ki?

Şimdiki tv, cd, bilgisayar vs. gibi teknolojik araçların olmadığı bir ortamda, bulabildiğimiz bir teyp ve kasetle bağlamayı elimize alır harıl harıl kasetteki şarkıları çıkarmaya çalışırdık. Sonra bir elektro-bağlamayla sıcak yaz akşamlarının kenarında tüm mahalleliye o şarkıları çalardık. Aslında, yazıya hafızamızı daha çok katabilmek için eskiden zar zor bir teyp bulup dinlediğimiz “Esrarlı

<sup>1</sup> Dr, Ankara Ü. Fen Fak. İstatistik Böl.

Gözler” albümünü mp3 formatında dinleyerek başlasak fena olmayacak. Daha çok havaya girmek adına da Müslüm zamanlarında kaçak satılan, o filtresi yaldızlı sigarayı içerek devam etmek daha sağlıklı bir yolda ilerlememizi sağlayacak. Çünkü Müslüm bu ülkede ne kadar gerçekse yazıya da o kadar sinsin istiyoruz. Ve tabii ki, bu yazı o zamanlar yazılsa kullanılan kavramlar ne kadar farklı olurdu, bunun hesabını da siz yapın.

Unutmuş olsak da, bir beşikte anasının ninnisi eşliğinde bizim yaşımızdakilerin çoğu sallanmıştır. Müziğin beynimize kazınıp nöronlar arasında patika oluşturması bu zamanlara denk gelir. Hep bir görüntüyü-bir anıyı ya sesle ya da kokuyla anlamlandırmamız ve bilincimize çıkarmamız da belki tam da buna denk geliyordur. Hem o koruyucu sesin etkisi hem de etrafımızdakileri anlamlandırma çabası içinde bilinçdışımızın oluşmasının ilk tohumları atılmaya başlamış olur (Freud’çu yaklaşımlar her ne kadar bunu beğenmeseler de yavru önce karnını doyurup sütü emmek, güvende olmak ve ninni-fısıltı duymak ister). Ninni, belki de o ağaçlardan temkinli biçimde sakınarak inip, yerde karnını doyurarak dolaşıp, tekrar tekrar ağaca çıkıp, korkudan uyumak için yavrunun anasının koynuna sarıldığındaki fısıltılara denk gelir, kim bilir? Bunu da evrimsel psikologlar araştırсын, her şeye gücümüz yetmiyor. Artık bilgi paramparça olmuş, neresinden tutsan elinde kalan bir yalnızlık sadece.

Kaderi ben mi yarattım? Bunu kim araştırır ki? Olsa olsa şairler ve peygamberler. Bunu da naçizane onların yüreklerindeki seslere bırakalım. Şarkı şöyle biter:

*“Ben de usandım kendi halimden  
Sebebini bilmem kimin elinden  
Korkum kalmadı artık ölümünden*

*Eceli ben mi yarattım”*

### **Tanrı istemezse yaprak düşmezmiş**

Böyle başlar Müslüm’ün o meşhur şarkısı. Sonra da bizi ağlatır; Tanrı’nın varoşları terk edip gittiği boşlukta. Jiletçiler, çalıştıkları sanayi sitelerinde “Kaderi Ben mi Yarattım?” şarkısını dillerinden eksik etmezken. Öbür tarafta anasından doğarken ağlamayı unutmuş çocuklar, kaderlerine boyun eğmeden gözbebeklerindeki terlerini silmeye devam ederler. Beyin bu ya işte, göründüğü gibi kendini kendine saklamaz. Kendince kendine işkence yapanlara bile dayanamayan sistem yürütücüleri Müslüm’ün fanatiklerini de ehlileştiribilmek için anasının karnından reklamcı olarak doğan işbirlikçilerinin kucağına adı sanı bilinen şairleri ve şarkıcıları koyuvermekten de sakınmaz. Onlar da suça iştirak etmenin sözde entelektüelliğini pek de güzel bir biçimde, ellerinden geldiği ölçüde yaparlar. Nasılsa onlar şairdir-şarkıcıdır-bestecidirler, yani neredeyse Müslüm’e bale bile yaptıracaklardır. Gerçi öyle ya Tanrı istemezse yaprak düşmezmiş...

### **İtirazım var**

*“İtirazım var değişmez yazıma  
İtirazım var bu dertli şansıma  
Sevginin sahtesine  
Hayatın cilvesine  
Dertlerin öylesine  
İtirazım var  
Yalan dolu gözlere  
Durulmamış sözlere  
Dost olmayan yüzlere  
İtirazım var”*

Ekmeğe ihtiyacı olanlar terk etmişlerdir artık, itiraz etmekten vazgeçip ihtiyaç dillendiren o yürek seslerini. Peki, bunun sorumlusu kim? Daha dün jiletçilere tu kaka diye dudak büküp yüzlerine bakmayanlar, mahallelerine ayak basmayanlar, korkanlar, orda-burda Müslüm’ün şarkılarıyla önlerinde duran

içkilerini midelerine boca etmektedir şimdi. E hani! Pink Floyd nerede? Asıl bunu aramak gerekli sanki.

“Ölüyorum Kederimden” şarkısında Müslüm en isyankâr halini sözlere vurur, muhteşemdir. Yüreğinizi elinize alıp atıvermek gelir içinizden. Şimdiki durumunu çok önceden görmüş gibidir.

*“Ölüyorum kederimden  
Ölüyorum kederimden  
El içine çıkmaya yüzüm kalmadı  
Ömrüm hiç gibi geçti  
Derdin ne diye soran olmadı  
Çaresizlik içindeyim  
Karanlık dünyama  
Işık tutan olmadı.”*

Egemen güçler, sistematik bir biçimde, hem de akıl almaz yöntemlerle, çok da kafaları çalışıyormuş izlenimi vererek, hep başımıza vururlar -buldukları en küçük çakıl taşıyla dahi-. Güçlerini pekiştirmek için şeytanın bile düşünemediği yöntemleri uygulamaktan çekinmezler. En büyük araçları düşünce üreten sözde aydınları, yapageldikleri saldırıları meşrulaştırmak ve karşıdakini dumura uğratmak için kullanmalarıdır. Bu tarihin tüm derinliklerinde kokusunu burnumuza vurur ama beynimiz karşılıklı ilişkileri hemen algılayamadığından onların esiri olmaktan kurtulamaz.

Onlar kimi zaman tarihin akışına göre zorbalık yapar, kimi zaman da sevecen davranabilir. Zorbalık dönemlerinde faşizan yöntemleri uygulamaktan bir adım çekinmez ve öldürür, sakat bırakır, yaralar. Bunun yetmediği zamanlarda da en küçük karşı duruşu midesinde sindiremez ve kusmaya başlar. Tarih geri döndürülemez şekilde belleklere kazınır. Ki zaman denen kavram insanlık tarafından gökyüzüne kazındığından beri, kas denen -sadece kan pompalayan kalbimiz artık bir yürek haline geldi ve yüreğin nefes alışlarını da artık hiçbir güç engelleyemez.

Neyse ki barajı aşabilen, az bulunabilen insan dostları sayesinde gözlerimiz güneşe çevirebilecek kararlılıkları kalbimizin derinliklerinde yatan yüreğimizde hissedebilme olanağına şahit olduk gördüklerimiz ve duyduklarımızla.

Bu topraklardan fıskıran her şiir kanattı; damarlarımıza akagelen kanın geri dönmesini bilmeden... Genetik bir DNA kodlaması gibi tırnaklarımıza kazındı. Ya şiir yazdılar onlar ya da şiirin ötesine geçtiler yaptıklarıyla. Kaderimiz kendi elimizdeyken savrulduk kimi zaman kayalıkların en arka tarafına. Kimseden medet ummadık ve yaşamaya devam etme şuurunu saç tellerimize bile yazdık. Annemizin sütünü emdik memelerinden kanatarak, karşı durmazsak bu süt haram olacaktı bize, mezarlarımıza rahatça giremeyecektik.

Ve bu yazıyı, Müslüm'ün ismi aklımıza gelmeyen bir şarkısının şu can alıcı dizeleriyle sonlandırmak yeterli olacaktır.

*“Sonu ölüm olsa da  
Bitmezse bu meçhul yol  
Sen bende bir mabetsin  
Elde ne olursan ol.”*

*NOT: Bu yazı Müslüm Gürses ölmeden önce yazılmıştır.*

*Şarkı sözleri kopyala yapıştır ile değil tekrar tekrar dinleyerek yazıya aktarılmıştır.*

# “2023 EĞİTİM VİZYONU”NUN FELSEFESİ VAR MI?

Atalay Girgin<sup>1</sup>

<http://atalaygirgin.blogspot.com>

Baştan belirteyim ki eğer Milli Eğitim Bakanı Ziya Selçuk’un “Niye hiç kimse Eğitim Vizyonu 2023’ün felsefesine dair yazmadı?” diye yakınan, hayıflanan, sitemkâr sorusuyla karşılaşmasaydım bu yazı hiç kaleme alınmamış olacaktı. Daha açıklandığı ilk gün okumuş olma- ma rağmen bu metin üzerine yazmanın gereksiz olduğunu düşünmüştüm.

Neyse... Sonunda karar verdim. Liselerdeki binlerce felsefe öğretmeni, felsefe bölümlerindeki yüzlerce akademisyen, eğitim fakültelerindeki yine yüzlerce eğitim bilimci ne düşünür, ne der bilemem ama Milli Eğitim Bakanının sitemkâr sözlerini üzerime alındım. Sonra da bu yazı öncesi metni yeniden yeniden okudum. Notlarımı çıkardım. Ve işte yazıyorum. Buyurun efendim.

Ancak darılmaca gücenmece yok! Makam ve statüye, hiyerarşiye sığınma da yok! Çünkü kalemin,ucundan dökülen düşüncelerle arz-ı endam eylediği yerde hiyerarşi sırta kadem basar. Hemen söyleyeyim: Aşağıdaki satırları okuduktan sonra, MEB bürokrasisi ve hiyerarşisindeki işgüzar ve işgüder aparatçıklar aracılığıyla, başta “Öğretmen Düzenin Duvarındaki Tuğla”, “**Aşk Mavidir Öğretmenim**” ve bu yazının yayın-

lamdığı günlerde matbaadan çıkacak olan, hem sizin hem de tüm öğretmenlerin okuması gerektiğini düşündüğüm “**Arzu Okulu**” adlı roman olmak üzere kitaplarımın okullara sokulmasını yasaklamak da yok!

Anlaştık mı bilmiyorum. Lakin kalem kuşanan, kalemlerle derdini, meramını anlatanlar, “Ben söyledim, oldu” diyerek kenara çekilemezler. Çünkü söz söylemek, hem bireysel hem de toplumsal anlamda sorumluluktur. Sözü söyleyen bu sorumluluğu ahlaki ve entelektüel olarak taşımak, bedelini ödemek, eğer varsa ödülünü de olgunlukla, edeple kabullenmek zorundadır. Yegâne barutu, füyyesi kavram ve sözcüklerden ibaret cümleler ve önermelerle dile gelen eleştiri silahına ve o eleştiri silahının önermelerle tetik düşüren yargısına hazır olmalıdır. Hele de konu, en temel işlevlerinin başında siyaset ve ideolojinin yer aldığı eğitimse... Hele de konu, arzusu politika<sup>1</sup> olan felsefeyse...

## Önce Kısa ve Genel Bir Girizgâh

Felsefenin arzusu politika olsa da politikanın, politikacıların ve onlardan lütuf, ulufe, sıfat, statü, makam bekleyen ya da verilmiş olanları korumak isteyen, bunlar sayesinde elde ettiği maddi ve

<sup>1</sup> Felsefe Öğretmeni



manevi haz ayrıcalığını yitirmemek için çırpınan ilineğin ilineğine dönüşen insanın arzusu da kaygısı da felsefe değildir. Çünkü felsefe ve asıl olarak da felsefeci ve felsefi düşünen insan, politikayı şiddetle arzuladığı anlarda bile, aklını paranteze almaması, onu, kutsal add edilmiş olsun ya da olmasın, herhangi bir dışsal varlığın ipoteğine vermemesi, hizmetine koşmaması gerektiğini bilir. Bunu yaptığı an, kurduğu onca felsefi önermeye, kullandığı onca felsefi kavrama rağmen, felsefenin/felsefi düşüncenin sırta kadem basacağına bilincindedir.

İlinek insan, ilinekleştirilen ya da ilinekleşmek zorunda kalan ve kendini buna mecbur hisseden insan ise aklını kendi dışındaki düşsel/düşünsel ya da gerçek varlık ya da varlıkların ipoteğine, hizmetine koşmakla karakterize olur. Çünkü bu insanın kaybedebileceği her türlü makama ve maddi zenginliğe ilişkin korkuları, kaygıları vardır. Keza ilinekleşmekte sınır tanımadığı sürece de neler kazanabileceğine dair hayalleri, umutları... Bunları korumak, hayallerine erişmek uğruna onurundan bile vazgeçer ve başta kendi değeri olmak üzere, hem sözünün ve eyleminin hem de karşısındaki kişinin değerini, ilineğine dönüştüğü varlık ya da varlıklarla ilişkisinden başlatır. İlinek insan için kendisinin ve karşısındaki insanın değeri, ilineği olunan varlık ya da varlıklarla kurulan ilişkinin uzaklığına-yakınlığına, olumluluğuna-olumsuzluğuna, iyiliğine-kötülüğüne ve taşınan sığfata, statüye, makama göre belirlenir.

Oysa bu, felsefi düşünen insanın işi değildir. Çünkü o hem kendisinin hem de karşısındaki kişinin değerini kendisinden, yani bizatihi “şu” diye gösterilen insandan başlatır. Felsefi düşünen insan için, İonna Kuçuradi'nin de belirttiği gibi, her insanın değeri ve değerleri vardır<sup>3</sup>. Bu değer, kişinin kendisinden

bağımsız olarak var olan ya da var olduğu kabul edilen, dışsal bir varlıkla ilişkisinin niteliğinden, sıfatından, statüsünden, makamından, parasından pulundan, malından mülkünden kaynaklanmaz. Çünkü bir kişinin kendisini ya da karşısındakini bunlarla değerli ya da değersiz addetmesi bir yanılsama olmanın dışında, ilinek insan oluşunun da apaçık bir göstergesidir.

Örneğin, çevrenize iyi bakın! İtibarı ve değeri parada pulda, şanda, şatafat ve gösterişte, oturduğu ya da yaptığı binaların büyüklüğünde arayan ve gören, Nasrettin Hoca'nın “Ye kürküm ye!” fıkrasını anımsatırcasına, bunları ekonomiye, maddiyata endeksleyen... Buna rağmen kendisini ve kendisi gibileri maneviyat ehli, karşısındakileri de maddiyatçı, madde düşkünü olarak niteleyen... Sıfatı-statüsü-makamı dolayısıyla önüne gelene canının istediği zaman,yalan-iftira-hakaret dâhil, ağzına gelen her sözü söyleyebileceğini düşünen ve söyleyen... Canının istediğini yapan ve engellendiğinde bağırap çağırın, asıp kesen, tehditler savuran... Kendisinden farklı düşünenlere ya da kendisine karşı çıkanlara her türlü değersizliği yakıştıran... Sürekli onaylanmayı bekleyen herhangi birini biliyorsanız, görüyorsanız, bilin ki o ilinek insandır. Hem de ilineğin dik alasıdır.

Lakin bunun gibilerden lütuf, ulufe, sıfat, statü, makam bekleyişinde olan, bunların karşısında el pençe divan duranlar; bunların apaçık yalanlarına, yanlışlarına bile alkış tutanlar, zerre itiraz etmeyenler/edemeyenler, hatta her sözünde keramet bulanlarsa, kendilerine atfettikleri değer ne olursa olsun, hiyerarşik bir biçimde ilineğin de ilineği olmakla karakterize olan kişilerdir. Bunlar, ilineğine dönüştükleri kişiden, varlıktan korktukları kadar, inandıkları ya da var olduğunu ileri sürdükleri Tanrı'dan/Allah'tan korkmazlar. Bunlar ilineği olduk-

ları kişinin, gücün, otoritenin karşısında, gassalin önünde çırılçıplak uzanan mevta gibidirler. Tam bir teslimiyet içinde o nereye isterse oraya dönerler. Ve ne yazık ki geriye kalan, akli, iradesi, hatta bedeni, ilinek olunan gerçek ya da düşsel/düşünsel varlığa/varlıklara ipotek eylenerek, varlığım varlığına armağan olsun denilerek üstü çizilen, kendilerine göre değerli ya da değersiz sıfatlar, statüler giydirilmiş, her biri sureti haktan görünen, birer insan bakiyesidir<sup>54</sup>.

Öte yandan; felsefi düşünen insan açısından, akla dayalı bir biçimde, kavramlarla ve bu kavramların neliği ve gerçekliğinden hareketle kurulan önermelerin, onlarla örülen ve eleştiri süzgecinden geçirilen düşüncenin, bilginin nesnesine uygunluğu temelinde mantıksal bir iç tutarlılıkla ifadesi esastır. Yani ileri sürülen bir felsefi düşüncenin, ortaya konan bir bilginin, bir metnin öncelikli tutarlılık ölçütü dışsal bir varlık ya da otorite değildir. Metnin kendisidir. Bunun yanı sıra felsefede tutarlılığın altın anahtarı, başta bilgi ve değer (etik ve estetik) olmak üzere siyaset, toplum, eğitim, sanat, kültür, vb. anlayışını da koşullayan, varlık anlayışıdır. Yani ontoloji, yani bir başka deyişle varlık felsefesidir.

İlinek ya da ilineğin ilineğine dönüşmüş olan kişiler için ise ileri sürülen düşüncenin tutarlılığının, geçerliliğinin ve doğruluğunun mihenk taşı kendi dışında ve ilineği olunan varlık ya da varlıklardır. Hatta bu noktada tutarlılıktan çok, ilineği olunan varlığın hoşuna gitmek, onun onayını almak, söylenen her şeyin onun kabullerine uygun olana bağlanması, kendini nakzetmek pahasına biat bildirimine dönüşmesi geçerli tek ölçüttür. İlineği olunan varlıklar ise eleştiriden, sormadan sorgulamadan aridir. Hatta onlar söz ve eylemlerinden dolayı sorumsuzdurlar. Onlara yalnızca biat ve itaat edilir.

Felsefi düşüncede ileri sürülen bir bilginin en önemli özelliklerinden birisi de eleştirel olmaktır. Konu edinilen şey ister bir bilgi kısıntısı olsun, isterse kapsamlı bir metin, daima eleştirel bir değerlendirmeden geçer. Ona ilişkin ifade edilen her önerme, aklın, onun neliği ve gerçekliğini dikkate alan çok yönlü eleştirel değerlendirme süzgecine tabidir. Çok yönlü olmasının temel nedeni şudur:

Her bilgi, her daim, varlığın dününe aittir. Yani hem nesnesi hem de kendisi itibariyle geçmişte kalmıştır. Bu anlamda her bilgi, her metin toplumsal-tarihsel bir nitelik taşır ve dünden seslenir. Bu niteliği dolayısıyla, onun üzerine kurulacak her önerme, ileri sürülecek her düşünce, yalnızca bir değerlendirme değil, esas olarak antropolojik, hatta felsefi antropolojik temelli eleştirel bir değerlendirme olmak zorundadır. Çünkü tarihsel-toplumsal bir metnin ve onun aktardığı bilginin eleştirel bir değerlendirmeden azade tutulması, nesnesi çoktan değişmiş ya da ortadan kalkmış, yani nesnesini yitirmiş bir metnin, yanıl-samalı bir biçimde tartışılmaz, dokunulmaz, zaman ve mekân üstü mutlak bir doğru olarak kabul edilmesi anlamına gelir. Oysa insanlık tarihinde varlığın gerçekliğine dair böylesi bir hakikati bütünsel olarak bildiren hiçbir metin, hiçbir kitap yoktur ve bundan sonra da olmayacaktır. Zaten herhangi bir bilgiye ya da kitaba ilişkin varlığın gelmiş, geçmiş, şimdisi ve geleceğine dair hakikat bildiriminde bulunduğu iddiası safсатаdan başka bir şey değildir.

Bunun yanı sıra, felsefi düşünen insan için nesne edinilen şey, inşa edilen ve sürekli değişen toplumsal gerçeklik ya da onun farklı veçheleri ve süreçleriyse şayet, bu durumda olanı olması gereken açısından ele almanın ve değerlendirmenin kaçınılmaz bir gereği olarak kurulan önermelerin eleştirelliği zorunludur. Bu anlamda, hangi genel-

lik, hangi akademik formellik zırhına büründürülürse büründürsün, tarafsız önerme, “tarafsız cümle yoktur”. Hele de konu, bilinçli ya da bilinçsizce inşa edilen toplumsal-tarihsel-siyasal gerçeklikse, onun şu ya da bu alanına ilişkinse, tarafsız bir cümle kurmak imkânsızdır. Dahası, epistemolojik anlamda da sıfatı ne olursa olsun, gerçekliğe, özellikle de toplumsal-tarihsel-siyasal gerçekliğe dair her bilgi, kabuller temelinde ideolojik bir nitelik taşır<sup>65</sup>. Bir kabuller varlığı olan insanın, insanla anlaşılan, insan tarafından insan için yeniden yeniden anlamlandırılan nesnelere, ilişkiler ve değerlerle kuşatılmışlığın dışında bir var oluşu da mümkün değildir zaten.

Şimdilik bu kadar girizgâh yeterli olsa gerek. Bu girizgâhı bir yana bırakarak, inşa edilen toplumsal gerçekliğin bir alanı olarak eğitime ve bu bağlamda da esas olarak Milli Eğitim Bakanı Ziya Selçuk’un “2023 Eğitim Vizyonu”na gelelim ve bu metni farklı boyutlarıyla ele alalım:

### Misyonsuz Vizyon Olmaz

Her misyonun, şaşaaıyla, şatafatla, tabiri caizse “davul zurnayla” sunulan ve duyurulan bir vizyonu yoktur. Ancak bu niteliklere haiz her vizyonun mutlaka, dayandığı, sırtını yasladığı bir misyon vardır.

Peki; “2023 Eğitim Vizyonu”nun misyonu nedir? Hangi misyona dayanmaktadır? Yeni bir misyon mu vaaz etmektedir? Yoksa yıllar önce ilan edilmiş, yani “kindar ve dindar nesiller” misyonuna şal ve süs mü olmaktadır? Bu misyonu öğretmeninden velisine ve öğrencisine, başta eğitim camiası olmak üzere toplumun geniş kesimlerine bir zoka olarak yutturmanın mı aracıdır?

Milli Eğitim Bakanının sunduğu metin, eklektik karakteri, tutarsız ve çelişik ni-

teliğinin yanı sıra metaforik ve mecazi göndermelere sığınan anlatısı, yer yer felsefi önerme ve atıflarına, kullanılan felsefi kavramlara rağmen, misyona ilişkin açık seçik bir bildirimde bulunmamaktadır. Bunun tek ve en önemli istisnası, metnin tutarsız ve çelişikliğini, bir biat abidesi oluşunu da billurlaştırarak, **“16 yıllık süreçte yapılanlara, ortaya çıkan ihtiyaçlar çerçevesinde yeni haller eklenecektir”** ifadesidir.

Bu ifade, bugüne kadar başta sözün sahibi dâhil olmak üzere, hiçbir Milli Eğitim Bakanı tarafından yadsınmayan/yadsınamayan, aksi ileri sürülmeyen/sürülemeyen, “kindar ve dindar nesiller” yetiştirme misyonunun kabulünü ilan etmektedir. Hal böyleyken, “Eğitim-öğretim sisteminin hedefi, akliselim, kalbiselim, zevkiselim sahibi bireyler yetiştirmek olmalıdır” denilmektedir. Ancak uzun süredir derlenen ve yenilerinin yetiştirilmesi hedeflenen “kindar ve dindar nesiller”in aynı zamanda nasıl “akliselim, kalbiselim ve zevkiselim” olabileceği sorulmamaktadır. Keza bu niteliklere haiz bireyler yetiştirmenin bireysel ve toplumsal anlamda nasıl patolojik sorunlar yaratacağı da düşünülmemektedir.

Bunu, akıl tutulmasıyla, bilinci din temelli ve yanılısımalı siyasal-ideolojik kabullerle sakatlanmış, ulufe ve lütuf bekleyen, takım tutar gibi taraf olan sıradan insanın sormaması sorgulamaması, düşünmemesi bir yere kadar anlaşılabilir olsa da bir öğretmen ve eğitim bilimci sıfatını da taşıyan Ziya Selçuk’un sorup sorgulamaması, hatta eleştiri konusu yapıp karşı çıkmaması anlaşılabilir (Anlaşılabilir dediğime bakmayın! Elbette anlaşılabilir, açıklanabilir! Ziya Selçuk’un ileride, eğer kendisiyle yüzleşebilirse bugünlere dair hangi satırları yazacağını şimdiden merak ediyorum!) Dahası, kullanılan hiçbir metafor da bu tenakuzun üzerini örtmeye kadir değildir. Hele

hele “**16 yıllık süreçte yapılanlara, ortaya çıkan ihtiyaçlar çerçevesinde yeni halkalar eklenecektir**” önermesi, “2023 Eğitim Vizyonu” metni içinde ve dışında söylenen tüm sözleri, lafı güzafa dönüştürmektedir. Çünkü gerçekliğin neliğe galebe çaldığı, biadin tam bir teslimiyetle deklere edildiği yer burasıdır. Ve gerisi hikâyedir.

Buna rağmen devam edelim: Peki; “2023 Eğitim Vizyonu”nun bir ontolojisi var mıdır? Bu ontoloji, Descartes’in düalist varlık anlayışına mı dayanmaktadır?

### **Düalizm ya da “çift kanatlı varlık” metaforu**

Milli Eğitim Bakanı felsefeyi, felsefe tarihini biliyor. Lakin hamaseti ve metaforu da seviyor. Keza birilerine mesaj vermesi ve mecazı da...

Descartes’in düalizmi, her şeyin temeline madde ve düşünceyi, ruh ve bedeni koyan bir felsefedir. “2023 Eğitim Vizyonu” da döne döne çift kanatlı varlık anlayışından, yani düalist bir ontolojiden söz ediyor. Çift kanatlı bir varlık, yani ontoloji anlayışının tek kanatlı bir epistemolojiyi mümkün kılmayacağını düşündüğünden olsa gerek ki bir de bununla koşullanan bir bilgi anlayışını dile getiriyor. Ancak bunu, yani çift kanatlı epistemolojiyi açıkça dile getirmiyor.

Aksine “Hakikati/gerçeği parçalama çabasına girişmeyen, insanın evren içindeki kutsal yerini putlaştırmayan çift kanatlı bir varlık ve bilgi anlayışı” gerektiğini belirterek, “**Bilginin teorik, pratik, ideolojik ve inançsal biçimlerde parçalandığı bir bakış açısı, gelecek için umut vermemektedir**” beyanında bulunuyor ki bu hem gerçeğin gerçekliğine hem de onun neliğine aykırıdır. Hatta “**teorik, pratik, ideolojik ve inançsal biçimlerde parçalan**”mamış bir bilgi nasıl bir şeydir, diye sorsak

kimsenin söyleyebileceği bir şey yoktur. Çünkü bilgi özelde nesnelere, yani insanın düşüncesinin konusu olan ve onun nesneleştirebildiği her şeye, genelde ise varlığa ilişkindir. Her nesne bir var olandır ancak her var olan bir nesne değildir. Gerçek ya da düşsel/düşünsel anlamda, düşünülebilen, düşüncenin ve bilme eyleminin konusu olan, adlandırılan her şey bir nesnedir. Nesnelere dünyası ise var olanlar evreni içinde bir zerrelerdir. Bunu unutarak ya da yok sayarak söylenen her söz, var olanlar evrenini, bilgisinin değeri (doğruluğu yanlışlığı) bir yana, yanılmalı bir biçimde hem zerrelerin hem de o zerreyle dair edinilmiş, ortaya konulmuş bilginin sınırlarına hapsetmektir. Dahası neliği ve gerçekliğini dikkate almaksızın, insanın kendi kabullerini, tartışılmaz ve mutlak bir doğru olarak sunması ve bu kabuller temelinde de varlığın bütünsel, parçalanmayan bilgisinin elde edilebileceğini ileri sürmesidir. Ve yalnızca bir yanılmasızdan ibarettir.

Oysa gerçek ve hakikat, yani onun doğru bilgisi ile kendisi aynı şey olmadığı gibi, varlığın/gerçek varlığın hakikatini bütünsel olarak bilmek de mümkün değildir. Bunun birinci nedeni varlığın, yani var olanlar evreninin sonsuz ve sınırsız oluşudur. İkinci nedeni ise gerçek varlığın sürekli değişiyor olması ve dün elde edilen bilginin yarın, hatta bugün, hatta aynı gün içinde bile geçersizleşebiliyor, nesnesine uygunluğunu yitirebiliyor olmasıdır. Öte yandan, hem varlığın sürekli değişmesi hem çok yönlü ve çok boyutlu olması hem de onun sonsuz ve sınırsızlığı içinde nesneleştirilebilenlerin bilgisinin (bu bilginin değerinden bağımsız olarak) elde edilme yöntemlerine, anlamlandırılma biçimlerine göre farklılıklar içermesi, gerçek/hakikat aynılığını da bu konudaki bilginin sıfatlarından, türlerinden arındırılmasında olanaksızlaştırmaktadır. Keza bilgiyi ortaya ko-

yan insanın, yani öznenin de çok yönlü çok boyutlu olması, içerisinde yaşadığı toplumsal gerçeklik içerisindeki öncelikleri, kabulleri, aidiyetleri, özlemleri, engellenmişlikleri, beklentileri, anlamlandırma saikleriyle var olanlar evreni içindeki nesne ya da nesnelere kurduğu bağın/bağların türü de buna engeldir.

Hal böyleyken, “2023 Eğitim Vizyonu”nda genellikle insan için, nadiren de varlık anlayışı için kullanılan “çift kanatlılık” metaforu ve bununla bağlantılı olarak kurulan önermeler, gerçeğin gerçekliği ve hakikati söz konusu olduğunda, yerine göre yalnızca güzel sav sözler olmaktan öte geçmemekte ve hükmünü yitirmektedir. Aynı durum ontoloji için de geçerlidir. Eğer metnin ontoloji kabulü Descartes düalizminden ibaret değilse ya da var olanlar içinde bir var olan olarak yalnızca insana indirgenmemişse, söz konusu metnin ontolojisi, “ontoloji” kavramına yüklenmiş bir ontolojidir.

\*\*\*\*

Bu bölümün ikinci cümlesinde dedik ki “Ziya Selçuk hamaseti seviyor”. Hem de kendisinin de içerisinde yaşadığı toplumsal gerçekliğe gözlerini kapatmak, alenen gerçeğin gerçekliğine aykırı beyanda bulunmak pahasına seviyor. Ve diyor ki “**Bugün toplumsal, siyasi ve ekonomik alanlar başta olmak üzere, ülkemizde hemen her alanda ortaya konan başarı hikâyelerini, eğitim alanında yapacaklarımızla taçlandırmanın tam zamanıdır.**” Hem de bunları, ekonomik kriz ortamında, para bulmak için birileri yaban ellerde uluslararası tefecilerin kapılarını aşındırırken, yine birileri “ekonomik kurtuluş savaşı”ndan söz ederken ve bunun bir “beka sorunu” olduğunu dile getirirken söylüyor. İşin siyasi tarafına değinmeye gerek yok. Çünkü o tam Allah’lık! Şimdilik Allah’a

havale edelim gitsin. Lakin toplumsal çözülme ve kültürel çürümenin, değer erozyonunun eğitim, yargı, siyaset, ahlak, ekonomi, vb. alanlarda zirve yaptığı koşullarda toplumsal alana ilişkin başarıdan söz etmekse akıllara ziyandır. Lakin aşağıda aktaracağım alıntıda da fark edeceğiniz gibi, hamaset bir kez başlamaya görsün, orada gerçekliğin hakikati sırta kadem basar. Felsefe mi? Onu hiç sormayın! Neyse... Ziya Selçuk’un yukarıdaki sözlerine dönelim:

Bu sözler, sıradan biri, yani lütuf, ulufe bekleyen bir kişi tarafından, yalnızca birilerine selam çakmak, topuk selamina durmak zorunda olduğu için söylenmişse, gerçekliğe uygun olmadığı halde, “eeh” denilip kibarca “Lütfen aynaya bakın!” tavsiyesinde bulunulabilir. Lakin bu sözlerin sahibi, tüm öğretmenlere, öğrencisinden velisine ve eğitim bilimcisine dek, eğitim camiasına örnek olması gereken, onun lideri olarak öne çıkan, bunlar yetmezmiş gibi, bir de üstüne üstlük, “ahlaklı çocuklar yetiştirmek”ten, “ahlak telakkisi”, “etik”, “epistemoloji”, “değer” ve “değerler”den söz eden birisiyse, normal koşullar altında kendisi bile söylediklerine “Ehh! Durum öyle gerektiriyordu” deyip geçemez. Eğer geçiyorsa ya da geçmişse, biline ki etik tutarlılık da “ahlak telakkisi” de hükmünü çoktan yitirmiştir. Ahlak üzerine söylenen onca sözün, onca göndermenin, hele hele “İnsanın akıl ve kalple çift kanatlı olmasına dair” yapılan onca metaforun, metafor olmaktan öte hiçbir hükmü kalmamıştır. Yani abesle iştigaldir.

Zaten bu metaforun bir kanadını oluşturan “kalp” mecazının da hangi tahayyülle söylenmiş, hangi anlamlandırmayla hangi değer atfedilmiş olursa olsun, gerçeklikte “kalp” inorganik ve hayati işlevinin dışında, her hangi bir değeri de amacı da bulunmamaktadır. Çünkü insan için kalp, ne düşünme ve akletme



yetisine haiz bir organdır ne de ruhsal/duygusal yeteneğe haiz bir organ. Tıpkı, böbrek, dalak, ciğer, göz, kulak, burun, bağırsak ya da mide, vb. gibi organlardan birisidir. Bunlar ne kadar akledilebilirse, bunlar ne kadar ruhsal/duygusal faaliyette bulunabilirse “kalp” de ondan ötesini yapmaya yetenekli değildir. Bu durumda “kalp”in yerine, safra kesesi konulmasında da herhangi bir mahzur olmasa gerek.

Yukarıda olduğu gibi, uzunca değerlendirme yapmayacağım bir hamaset örneği daha: “Bizim mücadelemiz dünyaya ve doğaya pusu kuranlara, bilimi ve eğitimi kötüye kullananlara karşıdır.” “Bilimin rehberliğinde ve vicdanımızın pusulasında bir bakış geliştirdiğimiz sürece Anadolu’daki varlığımızın bin yıllık iyi örneklerle bezeli birikimine ve mirasına tam manasıyla sahip çıkmış oluruz.” Felsefi düşünmenin ve düşüncenin, sorgulama ve eleştirelilik özelliğini dikkate alırsak, Milli Eğitim Bakanı burada, 16 yıllık süre içinde “Bilimin rehberliğinde” yürünmediğinden ve “vicdanımızın pusulasında bir bakış geliştirilmediğinden, “Anadolu’daki varlığımızın bin yıllık iyi örneklerle bezeli birikimine ve mirasına tam manasıyla sahip çık”ılmadığından söz ediyor ve eleştiri ya da özeleştiri yapıyor olmalı, diye düşünüyorsunuz.

Peki; hakikat öyle mi? Yanıtı yukarıda da aktardığım ve “2023 Eğitim vizyonu”nun 23. sayfasının sonunda yer alan kendi cümlesinde saklı... Lütfen okuyun. Ve bu yazı boyunca aklınızdan hiç çıkarmayın!

Şimdilik son bir örnek daha: “Bubakış bizi gerçeğin ve insanın parçalanmasından kurtaracak ve “çoklukta birlik” anlayışının önünü açacaktır. Aynı bakış bizi zıtların çatışmasından doğan paradoksal birliğe götürecektir. Bu anlayış biz ve öteki ayrımlarını

aşarak “hepimiz” olma bilincini diri tutacaktır. “Hepimiz aynı takımdayız” duygusunu hissettirecektir.” Açıkça fark edilebileceği gibi, Ziya Selçuk, teorik ve felsefi olarak nitelenebilecek söz öbeklerini bile birilerine mesaj vermeye dönüştürüyor. Ancak bunlara rağmen, “Niye hiç kimse “2023 Eğitim Vizyonu”nun felsefesine dair yazmadı?” diye soruyor. Biz de soralım: Hangi felsefesine dair? Hangi ontolojisine, hangi epistemolojisine, hangi aksiyolojisine dair? Yani, hangi değer felsefesine, hangi etik ve estetiğe dair? Ya da metinde kullanıldığı haliyle, hangi ahlak telakkisine dair?

Biz yukarıdaki soruları soruyor olsak da hiç kimsenin kuşkusuna olmasın ki başka birileri, metnin içinden felsefi önermeler, kavramlar ve deruni anlamlar atfettikleri metaforik ve mecazi sözleri seçerek, “2023 Eğitim Vizyonu”nun felsefesi üzerine güzelleme yapacaktır. Daha şimdiden, birilerinin kâğıda kaleme, pardon klavyeye sarılıp, Ziya Selçuk’un ya da daha doğru bir deyişle “2023 Eğitim Vizyonu”nun “ideal insanı” üzerine bildiriler hazırlamaya giriştiğini, bu konuda duyurular yaptıklarını biliyorum.

Lakin hiç kimse unutmamalıdır ki felsefe ve felsefi düşünme birilerine ya da bir şeylere güzelleme yapma, övgüler düzme sanatı değildir. Bu övgü ve güzelleme yaparken kurulan önermelerin ve kullanılan kavramların felsefi niteliği hiçbir düşünceyi, hiçbir metni, herhangi bir kişi için (elbette yönetmenin talimatları doğrultusunda film setinde bir ışıkçı gibi davrananlar ya da birilerine yaranma yarışına girenler hariç) felsefe metni kılmaya yetmez. Çünkü felsefe ve felsefi düşünme esas olarak, akla dayalı bir biçimde ve onu dışsal hiçbir varlığın hizmetine koşmadan, eleştirel bir düşünüşle sorma, sorgulama ve düşüncelerini temellendirerek, tutarlı bir biçimde ortaya koyma etkin-

liğidir. Felsefi düşünen insan, gerçekliğe gözlerini kapatmaz. Dahası her felsefi metnin tutarlı olması gerektiğini de tutarlı her metnin felsefi olmadığını da unutmaz. İster yazılı olsun isterse sözlü, söylemle eylem arasındaki tutarlılık ilişkisini de kavramların ve önermelerin neliği ve gerçekliğini de gözden ırak tutmaz. Çünkü bilir ki “El aleme verir talkını, kendisi yutar salkımı” anlayışıyla tutarsızlık ve savruluşların egemen olduğu yerde peyda olan, felsefeden çok, kişisel ya da grupsal beklenti ve çıkar saikleriyle boy veren, birilerine yaranma, birilerini kandırma kaygısıyla yapılan siyasal-ideolojik ya da dinsel temelli demagojidir. Bundan dolayıdır ki nelik ve gerçeklik ilişkisi kadar, düşünüş, söyleyiş ve eyleyiş tutarlılığı da önemlidir.

### **Gerçeklik Bağlamında 2023 Eğitim Vizyonu**

Gerçeklik bağlamında “2023 Eğitim Vizyonu”, içerdiği felsefi önerme ve kavramlara, metafor ve mecazlarına rağmen, felsefi bir metin olmaktan çok siyasi ve ideolojik bir metindir. Çünkü işlevi, belirlenmiş misyonu hayata geçirmektir. Bu da eşyanın tabiatına, yani üç temel işlevinden biri siyaset ve ideoloji aktarımı olan eğitime, sistematik eğitim gerçekliğine uygundur. Ancak metnin **“yaşadığımız çağın meydan okumalarına karşı gerekli tüm hazırlıklarımızda, eğitim meselesinin ideolojik olmaktan çıkartılması ve pedagojik zemine oturtulması şarttır”** sözleri bir bildirim olmanın dışında, hem gerçekliğe hem de eğitimin, sistematik eğitimin neliğine uygun değildir. Buna rağmen telaffuz edilmesi ise eğer bir klavye azizliği değilse, bilinçli ya da bilinçsizce bir yanılısma yaratmaya yönelik, ideolojik bir yaklaşımın ve anlayışın dışavurumudur. Hedef kitlesini ve olası muhaliflerini, dahası onlardan gelebilecek eleştirileri daha baştan manipüle etme, önem atfederek üzerinde durdu-

ğu “toplumsal mutabakat” zeminini bir manipülasyon üzerine kurmak için ön alma girişimidir.

Keza aynı sözler, olanın olması gereken açısından eleştirel bir değerlendirilmesinin sonucuysa, bu durumda da mevcut olan eğitimin ideolojik ve siyasal saiklerle düzenlendiğinin ve tahkim edildiğinin itirafıdır ki 2002’de başlayan bu on altı yıllık sürecin mimarlarından biri de Ziya Selçuk’tur. Şimdi aynı mimar eğitim camiasına ve topluma, sanki pedagoji ideoloji dışıymış gibi, bir yandan **“16 yıllık süreçte yapılanlara, ortaya çıkan ihtiyaçlar çerçevesinde yeni halkalar eklenecektir”** derken, diğer yandan da “eğitim meselesinin ideolojik olmaktan çıkartılması”ndan ve “pedagojik zemine oturtulması”ndan söz ediyor. Hangisine gözlerimizi kapayalım? Hangisini görmezlikten gelemim de siyasal ve ideolojik bir metnin içine serpiştirilmiş felsefi önermelerin peşine takılıp onun sözüm ona felsefesi üzerine değerlendirme yapalım?

Aslında Ziya Selçuk, her eğitim bilimci gibi işin aslını ve sistematik eğitimin asli işlevini/işlevlerini biliyor. Keza sistematik eğitimin, toplum mühendisliğinin en temel, en önemli, en etkili ve en kitlesel araçlarından biri olduğunu da biliyor. Evet; sistematik eğitim, siyasal-ideolojik, kültürel ve ekonomik işlevleri temelinde bir toplum mühendisliği faaliyetidir. Bakmayın siz, iktidarın,adlarının önünde kendilerinden büyük sıfatlar taşıyan her soydan ve boydan, her renkten ve dinden, kadını erkeğiyle televizyonlarda boy gösteren gazetecisinden eğitim uzmanı kesilen zevatına dek bir misyoner edasıyla ağız dolusu söz eden, hatta kendilerine karşı çıkanları “toplum mühendisliği yapmak”la, “algı operasyonu yapmakla” itham eden hempalarına... Aslında, sırtlarını bilimum muktedire dayayarak asıl kendilerinin yaptığı bir algı operasyonudur<sup>76</sup>.

Bu toplum mühendisliği faaliyeti, genelde bir toplumsal formasyonun, günümüzde ise kapitalizmin ve onun egemen sınıflarının ve yönetici kesimlerinin, hem ihtiyaçlarının hem kendi iç çatışmalarının hem de sınıflar mücadelesinin bir gereği ve sonucu olarak, “Nasıl bir insan?” “Nasıl bir toplum istiyoruz?” sorularına verdikleri yanıtlar temelinde şekillenir ve içerik kazanır ki “2023 Eğitim Vizyonu”nda **“Yetiştirmek istediğimiz insan profilini ortaya koymadan ve Türkiye’nin eğitimde ihtiyacı olan paradigmayı belirlemeden ruhu, istikameti, gaye ve felsefesi olan bir evrensel pedagoji yaratmamız güçtür.”** satırlarını yazan Ziya Selçuk’un bundan bihaber olduğunu bir olasılık babında düşünmek bile saflıktır. Buna rağmen Selçuk, **“eğitim meselesinin ideolojik olmaktan çıkartılması ve pedagojik zemine oturtulması”**ndan söz ediyor, hadi şunun felsefesine bir bakın diyor. Sanki 2003’ten bu yana eğitimde yapılanların mimarlarından birisi kendisi değilmiş, sanki ortağı olduğu eğitim kurumlarında uygulanan sistematik eğitim ideolojik değilmiş gibi... Dolayısıyla bu metnin bütünü de içinde dile getirilen tek tek önermeleri ve açıklamaları da toplumsal-tarihsel gerçeklikten bağımsız olarak ele almak ve değerlendirmek doğru değildir. Aksine hem gerçekliği dikkate almak hem de eleştirel düşünmenin mihenk taşına başvurmak gerekir.

Örneğin; “Eğitimde başarılı görülen her değişim, dönüşüm ve reform sağlam felsefi yaklaşımlarla desteklenmiştir” denildikten sonra hiç kimsenin itiraz etmeyeceği **“Eğitimin ana ögesi ve baş öznesi insandır.”** önermesine yer verilmektedir. Bu bağlamda, **“2023 Eğitim Vizyonu Belgesi’nin en temel felsefi önermesi** insanın, ontolojik birlik ve bütünlüğü içinde yeniden ele alınmasıdır. İnsanı tekrar hak ettiği biçimde

eğitimin gündemine taşımaktır.” cümlesi telaffuz edilmektedir. Ve bunun biraz altında da şu önerme yer almaktadır: “Ülkemizin bugün için eğitimdeki en öncelikli konularından birisi ayrıştırıcı tüm özelliklerinden arındırılmış insana bir bütün olarak eğilebilen sistemi kurmaktır.”

Bugüne kadar yaşanan gerçekliği dikkate almadığınız, aklınıza ve eleştirel düşünmeye başvurmadığınız sürece buna kimin itirazı olabilir ki... Lakin meri olan yaşanan gerçeklik ve onun hakikatinin hükmüdür. Peki; bu kabullerden hareket ettiğimizde karşımıza çıkan nedir?

Eleştirel okumaya alınıladığımız son cümleden başlayalım: “2023 Eğitim Vizyonu Belgesi” ve onun müsebbibi Milli Eğitim Bakanı Ziya Selçuk, aslında diyor ki “Ülkemizde uygulanan eğitim ayrıştırıcı özelliklere sahiptir”, bu eğitim sistemi “insana bir bütün olarak eğilebilen sistem” değildir. Eğer bu işte hiçbir dahliniz yoksa siz dışarıdan bakan bir kişiyse yukarıdaki sözler bir saptamadır. Ancak bu sürecin, mevcut eğitim sisteminin, yani ayrıştırıcı ve insana bütünsel olarak eğilemeyen bir eğitim sisteminin mimarlarından biriyse, bu sözler bir itiraftır. Bu itiraf, bir samimiyetin ve aynı yanlışları ve hataları, kasıtlı olarak ya da sehven yapmak istemediğinizin ifadesiyse şayet, bu durumda bir özeleştiriyile taçlandırılması gerekir. Ancak özeleştirelinin uzağından bile geçilmemektedir.

Keza bir üstte yer alan önermenin de bundan aşağı kalır yanı yoktur. Belgenin “en temel felsefi önermesi insanın, ontolojik birlik ve bütünlüğü içinde yeniden ele alınmasıdır. İnsanı tekrar hak ettiği biçimde eğitimin gündeminetaşımaktır” denilmektedir ki bu söz de biraz önceki kadar bir itiraf niteliğine sahiptir. Ve mimarı olunan süreçte “insanın on-

tolojik birlik ve bütünlüğü içinde” ele alınmadığını, bundan sonra onu “tekrar hak ettiği biçimde eğitimin gündemine taşı”yacakları vaadini içermektedir. Peki; bunun siyasi sorumlusu, eğitim bilimci ve teknokrat/bürokrat olarak sorumlusu, mimarı kimdir? Aramayın! Ne soru var ortalıkta ne yanıt! Elbette sorumlu da yok.

Keza benzer bir durum “Eğitimde başarılı görülen her değişim, dönüşüm ve reform sağlam felsefi yaklaşımlarla desteklenmiştir” önermesi bağlamında da geçerli. Temelinde felsefenin, en azından bir eğitim felsefesinin olmadığı bir eğitim sisteminin kurulamayacağıının da ifadesi olan önerme, gerçekliği dikkate almadığınızda “nurlu ufuklara doğru” ve “çift kanatlı”lık metaforuyla uçuşa geçişin müjdecisi gibi duruyor. Lakin unutanlar ya da o günleri bilenler için anımsatalım: “Newton’cu eğitim anlayışından Kuantumcu eğitim anlayışına geçiyoruz” denilerek, bunun “Eğitimde devrim” olduğunun ilan edildiği günlerin ve yılların Talim Terbiye Kurulu Başkanı (TTK) ve bu işlerin mimarlarından biri Ziya Selçuk’tu. Ve o günlerin de ağızlarında çiğnene çiğnene çürütülen, bir öğretme yöntemi ve felsefesi olmaktan çok bir bilgi öğrenme yaklaşımı olmasına rağmen, bir eğitim felsefesiymişçesine telaffuz edilen “yapılandırmacılık”, yani “constructivism kavramıydı. Metaforu da “Bayrakdireği”ydi. Ve daha, “kindar ve dindar nesiller” misyonu ilan edilmişti. Şimdi, tüm bunlar hiç yaşanmamış hiç olmamış gibi, dahası bunların hiçbirinden haberi yokmuşçasına ZiyaSelçuk eğitim camiasına şunları söylüyor:

“İnsan odaklı eğitim anlayışının ve felsefesinin zirve yaptığı nokta, ontoloji ile epistemoloji birlikteliğini bir ahlak telakkisiyle taçlandırmaktır.” Elbette haklıdır. Alıntılanan sözde olduğu gibi, ahlak ahlaysı, yani genelde aksiyon-

loji, özelde ise estetik ve etik, ontoloji ve epistemoloji üzerine temellenir ve telaffuz edenlerden de tutarlılık bekler. Özellikle de etik, ahlak felsefi, yani ahlak telakkisi (anlayışı). Burada sözü uzatmayacağım. “Peki; hangi ahlak? Kimlerin ahlakı? Toplumun, özellikle de televizyon ekranlarına çıkıp bir yalan makinesiymişçesine yalanı hakikatmişçesine yüzleri bile kızarmadan söyleyerek, gençlere rol model olanların ahlakı mı? Yoksa bu yalanları söyleyenlerin karşısında, boyunlarını dalından koptu kopacak bir incir edasıyla bükenlerin ahlakı mı?” diye sorsam da yanıtının peşinde koşmayacağım.

Bunun yerine daha somut bir konudan söz edeceğim: Geçtiğimiz aylarda, Milli Eğitim Bakanı Ziya Selçuk, gerekli görüşmeleri yaptıktan sonra, yetersiz de olsa ilköğretime başlama yaşınının 60 aydan 69 aya çekilmesi iznini aldı ve bunu karar olarak kamuoyuna açıkladı. Bu önemli bir adımdı. En azından bir teşekkürü hak etti. Ancak aynı Ziya Selçuk, 48 aylık çocukların Kuran eğitimi ve öğretimine tabii tutulmasına ilişkin tek bir cümle kuramadı. Tek bir itiraz kelimesi telaffuz edemedi. Peki; neden? İşte “2023 Eğitim Vizyonu” belgesinde söylenen onca önermeye, akademik, teorik, felsefi söze, göndermeye, metafora rağmen sorunun odak noktası da bam teli de buradadır. Buradan hareketle, işte şimdi sorularımızı sıralayabiliriz:

Milli Eğitim Bakanının “İnsan odaklı eğitim anlayışının ve felsefesinin zirve yaptığı nokta” dediği ve “**ontoloji ile epistemoloji birlikteliğini**” taçlandırmaktan söz ettiği “**ahlak telakkisi**” bu mudur? Bakanın, insan odaklı eğitim anlayışıyla yetiştirmeyi tahayyül ettiği çocuklar ve gençler böyle davranması istenen, yani gücü görünce sesini soluğunu kesip hiçbir şey olmamış gibi davranan, gücün karşısında vecd içinde secde eyleyen, gerçekliğe ve hakikate rağmen sus pus

olan bireyler midir? Peki; “**bireyi beşerlikten insanlığa tekamülettire**”cek eğitim anlayışı ve onun temeli olacağı söylenen “ahlak telakkisi”yle hedeflenen böylesi insanlar yetiştirmek midir? Böylesi bir anlayışla, bireyi beşerlikten insanlığa tekamül ettirecek bir eğitim sistemi kurulabilir mi? Böylesi bir eğitim ve ahlak anlayışıyla birey beşerlikten insanlığa tekamül ettirilebilir mi? Yoksa böylesi bir anlayışla ikiyüzlülüğü ve riyakarlığı içselleştiren, güce tapan, gücün karşısında kendi doğrularından bile vaz geçen, ilineğin ilineği olmakla karakterize olan ve bundan zerre gocunmayan, utanmayan kişiler mi yetiştirilir? Sözü yeni sorularla uzatmaya gerek yok. Çünkü her şey ortadadır. Gerçeklik ve nelik bağlamında eleştirel sorgulamaya tabii tuttuğunuzda “2023 Eğitim Vizyonu” lime lime dökülmektedir.

Oysa en alelade felsefe metni bile, içerisinde çarpıcı tutarsızlıklar barındırmadığı, alenen birbirini nakzeden önermeler içermediği sürece bu denli dökülmezdi. Gerçeklik bir yana, mantıksal kurgusu ve tutarlılığı nedeniyle size direnir ve uğraştırırdı. Ancak Bakanın, “felsefesine dair niye yazılmadı?” diye sorduğu “eğitim vizyonu” bir felsefe metni değildir. Yukarıda da belirtildi: Bir metnin felsefi önermeler, kavramlar taşıması, bunların yoğunluğu ne olursa olsun, o metni felsefi kılmayacağı gibi, felsefesinin olduğu anlamına da gelmez. Ki eleştirel değerlendirme konusu metin de zaten yerine göre pedagoji terminolojisiyle bezenmiş, yerine göre ve sözüm ona “toplumsal mutabakat” adına toplumun, başta muhalif olmak üzere, değişik kesimlerine göz kırpan, teorik siyasal-ideolojik bir metindir. Hem de bu niteliğine bakmaksızın, ironik bir biçimde eğitimi ideolojiden kurtarmak gerektiğini vaaz eden bir metin. Bunun da apaçık bir çelişki ve tutarsızlık olduğunu anımsatmama gerek var mı?

## Sözün Bittiği Yer

“2023 Eğitim Vizyonu” Türkiye’de eğitimin, iktidarın/iktidarların oyun alanı olduğu, eğitim sisteminin tepeden aşağıya ve içeriği dâhil en ince ayrıntısına dek onun tarafından tanzim edildiği gerçeği ve hakikatini yok sayarak, “**her eğitim sistemi, içinden çıktığı toplumun bir aynasıdır**” diyerek gerçeğin ve hakikatin üzerini örtüyor. Yaşanan eğitim enkazının sorumluluğunu siyasi iktidarın, onun görevlendirdiği, atadığı bakan, eğitim bilimci, teknokrat/bürokratların üzerinden alarak, eğitimin biçiminden içeriğine dek hiçbir belirleme ve denetleme hakkı bulunmayan sokaktaki insanın sırtına yüklüyor. Oysa Türkiye gibi ülkelerde eğitim sistemi toplumun değil, iktidarların boy aynasıdır. Onların düşünsel düzeylerinin, entelektüel kapasitelerinin derinliğini-sırlığını, genişliğini-darlığını, çaplarının ne olup ne olmadığını gösterir.

Buna rağmen hiç kimseden itiraz yok! Ne de olsa toplum sahipsizdir. Ona her türlü kötülüğü, olumsuzluğu yükleyebilir, her sözü söyleyebilirsiniz. Ona yüklediğiniz olumsuzluklarla kendinizi ve efendilerinizi temize çekebilirsiniz. Onu yerin dibine batırabilir, kendinizi ve efendilerinizi pürü pak eyleyerek zirveye yerleştirebilirsiniz. Lakin onun tekil ya da tikel unsurlarından, görünümlelerinden herhangi birinin kılına dokunmaya kalkar, bunlardan birine olumsuz bir söz söylemeye yeltenerseniz, elbette sıfatınıza, statünüze ve makamınıza da bağlı olarak, düzenin bilimum kanun ve güvenlik gücünü karşınızda ya da yanı başınızda görebilirsiniz. Hal bu olunca “Hikmetinden sual olunmaz ya bu ne hikmettir Allah’ım!” demekten öte bir şey kalmaz geriye...

Keza, benzeri bir el çabukluğu marifet anlayış ve yaklaşımını “**her eğitim sistemi öğretmenlerin omuzlarında**



**yükselir ve öğretmeninin niteliğini aşamaz”** sözleriyle sergilemekten geri durmuyor, “2023 Eğitim Vizyonu”. Yukarıdaki önerme gibi, ilk bakışta doğruymuş gibi algılanan bu genelleme önermesi, özel-genel, nelik-gerçeklik ilişkisini kurarak düşündüğünüz ve sorguladığınızda gerçekliğin ve onun hakikatinin üzerini örtmektedir. Çünkü eğitimde yaşanan enkazın faturasını bu kez de öğretmenlere kesiyor. Bir genel önermenin ardına saklanarak, ‘öğretmenin düzeyi ve niteliği neyse, eğitim sistemindeki çıktının seviyesi de odur’, tabiri caizse ‘başka ne bekliyorsunuz ki her şey öğretmeniniz kadardır’, hükmünü veriyor. Lakin söyleneni anlama sorunundan ya da onların da benzer bir anlayışa sahip olmalarından kaynaklı olsa gerek ki öğretmeni günah keçisine dönüştüren, sorunun vebalini onun sırtına yıkan bu hüküm karşısında hiçbir eğitim sendikasıyla zerre bir itiraz, zerre bir eleştiri yükselmiyor.

Yalnızca eğitim sendikalarından mı? Elbette hayır! Bir televizyon programında, daha önce yönetici sıfatı taşıyan bilim adamı zevat-ı muhteremin telaffuz ettiği sözlerin benzerini soruya dönüştüren Onur Buldu’ya demediğini bırakmayan öğretmenler de ya söyleneni anlama sorunu yaşadıklarından ya da sözü söyleyenin sıfatına göre tavır aldıklarından olsa gerek, sukut ikrardan gelir dercesine susuyorlar, “gık” bile diyemiyorlar. Hatta bazıları, bu ve bunun dışındaki açıklamalarda telaffuz edilen benzeri önermeleri duyduklarında kendilerinin, yani öğretmenlerin onore edildiğini bile düşünüyorlar. İşte bunlara tanık olunduğu zamanlarda, “2023 Eğitim Vizyonu”nun yukarıdaki hükmüne katılmaktan geri alamıyor, insan kendini. Ancak devletlular ve onların işgüderleri ne derse desin, bu anlarda bile gerçekliğin hakikatini düşünüp, böylesi öğretmenlere rağmen, eğitim sisteminin biçim ve

içeriğini düzenleyenlerin öğretmenler olmadığını anımsamak gerek.

“2023 Eğitim Vizyonu”nda yer alan ve yukarıda aktardığımız sözlerine rağmen, bir eğitim bilimci olarak Ziya Selçuk’un, eğitim alanına ilişkin bunca yıllık akademik ve teorik donanımına, entelektüel kapasitesine rağmen en büyük şanssızlığı (belki de kimilerine ve kendine göre şans), MEB’te görev yaptığı günden bu yana yapboz tahtasına dönen eğitimde yaşanan sürecin mimarlarından, bu sürecin temellerini atanlardan biri olmasıdır. Dahası Milli Eğitim Bakanı sıfatı ve statüsüyle de “2002’den bu yana gerçekleştirilen”leri “niceliksel başarı hikayesi” diye nitelerek onaylaması ve sahiplenmesidir. Hatta sözlerini, hiçbir eleştiri ve özeleştiri girişimine yeltenmeksizin **“16 yıllık süreçte yapılanlara, ortaya çıkan ihtiyaçlar çerçevesinde yeni halkalar eklenecektir.”** diyerek bitirmesidir ki bu söz Nermi Uygur’u anımsatıyor bana.

Ve onun, her öğretmenin, her eğitimcinin, eğitim bilimcinin kulağına küpe yapması gereken şu sözlerini: **“Biricik geçerli bir tek kültürün işgüderi olmadığı açık-seçik bilmek zorundadır eğitimci.”** Uygur öğretmeninden, eğitim bilimcisine ve akademisyenine dek tüm eğitimciler için der ki eğitimcinin, eğitim bilimcinin **“İşi, görevi, sözüm ona resmen kendisine buyurulanları yerine getirmek”** (yani egemenlerin işgüderi olmak) **“değildir”<sup>87</sup>**.

Peki; eğitim bilimciler, eğitimciler egemenlerin işgüderi, yani “iş, görevi, resmen kendisine buyurulanları yerine getirmek” olursa ne mi olur? Eğer yanıtı çok merak ediyorsanız, önce Milli Eğitim Bakanına bakın derim. Sonra da toplumsal-tarihsel gerçekliği ve sorunun neliğini dikkate alarak “2023 Eğitim Vizyonu”nu okuyun! Her önermenin, her cümlenin bir soyutlama ol-

duğunu unutmadan, her genellemeyle aslında hangi özellerin kapsanıp hangilerinin dışarıda bırakıldığını, neyin/nelerin gösterilmeye çalışılırken nelelerin üstünün örtüldüğünü düşünerek okuyun! İşte o zaman ne olduğunu da ne olabileceğini de fark edersiniz. Peki; başka ne mi olur? Hem eğitim bilimci hem de “öğretmen, düzenin duvarındaki tuğla”ya dönüşür. Sonra da ya bilinçli ve kasıtlı olarak ya da “derya içre olup da deryayı bilmeyen balıklar” misali bilinçsizce, “eğitim meselesinin ideolojik olmaktan çıkartılıp pedagojik zemine” oturtulmasından söz eder. Yetmez! Enkaza dönüşmüş eğitim sisteminde olup bitenleri “niceliksel başarı hikayesi” olarak niteler ve bunu taçlandırmaktan bahseder.

Peki; “Tüm bunları söylerken insan kendisini mi kandırmaya çalışır yoksa karşısındakini mi?” ya da “Bu hangi felsefeye, hangi ontolojiye, hangi epistemolojiye, dahası hangi ahlak telakkisine, kimin/kimlerin ahlakına sığar?” diye sorarsanız. “İşte burası biraz karışık!” derim size... Karar sizindir efendim! Eğer bir karara varamazsanız da sakın kafanıza takmayın! En iyisi usulca yerinizden kalkıp aynanın karşısına geçin ve saçınızı tarayın! “Peki; keller ne yapsın?” diye de sormayın! Ve yalnızca gülümseyin ya da bir nanik yapın aynadaki görüntünüze... Kesinlikle iyi gelecektir. Çünkü burası sözün bittiği yerdir.

### Sonnotlar

<sup>1</sup>Ersin Vedat Elgür, Felsefenin Arzusu: Politika, Notabene Yayınları, 2013

<sup>2</sup>İoanna Kuçuradi, İnsan ve Değerleri, Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.

<sup>3</sup> Selahattin Hilav, ilk kez “Yazko Felsefe Yazıları”nda yayımlanan, daha sonra da “Felsefe Yazıları” adlı makalelerinin derlendiği kitapta yer alan “Doğu Koru ve Birey” başlıklı yazısında, ilinekliliği

neredeysse “Doğu”yla özdeşleştirir. Sanki ilinek insan, “Doğu”lu insandır. Oysa “Doğu” bir yön belirtir ve durduğunuz yere, bu yönü kimlerin, neye göre bellediğine bağlı olarak değişir. “Doğu”yla “Batı”yla anlatılan bir yön değil de bir düşünüş, eyleyiş, söyleyiş biçimi olarak ele alındığında, bir zihniyet sorunu olarak ortaya konduğunda ise “Doğu”da “Batı”, “Batı”da da “Doğu” vardır.

<sup>4</sup><http://atalaygirgin.blogspot.com/2009/04/ideolojiler-ormann-dan-kacs-yok.html>

<sup>5</sup>Bu “algı operasyonu” sözünün de moda deyişle “trend” olduğunun farkındayım. İşin aslı ise masa başından, gazete köşelerinden, televizyon ekranlarından yürütülen siyasal ve ideolojik mücadele ve propagandadan başka bir şey değildir.

<sup>6</sup>Nermi Uygur, Kültür Kuramı, Yapı Kredi Yayınları.

# REŞİT GALİP VE “ÖĞRENCİ ANDI” ÜZERİNE

Ali Arayıcı<sup>1</sup>

Son günlerde, Kemalist dönem Türkiye’sine ve “Öğrenci Andı” dolayısıyla dönemin en önemli Milli Eğitim Bakanlarından olan **Reşit Galip**’e (1893-1934) yönelik suçlamalar, gereksiz yorum ve değerlendirmeler giderek artmaktadır. Konuyu doğru analiz edebilmek için, soruna tarihsel açıdan bakmakta yarar vardır. Her şeyden önce, Kemalist dönem Türkiye’sinin eğitim ve kültür politikalarının çok iyi analiz edilmesi gerekir. Bu dönem doğru-dürüst analiz edilmeden, ileri sürülen yorum ve değerlendirmeler gerçeği yansıtmamaktadır.

Kemalist eğitim ve kültür politikalarının temel amacı, ulusal kurtuluş ve bağımsızlık savaşı sonrası yaşanmakta olan; ulusal ve kültürel kimlik sorununu temelden çözmek, Kemalist devrim ve ilkelere bağlı yeni “bir kuşak yetiştirmek”, farklı ulusal ve kültürel kimlikleri yok sayarak tek-kimlikli ve tek-kültürlü bir ulus-devlet yaratmaktır. Bu bağlamda, “Öğrenci Andı” da, bu politikanın bir parçasıdır. Bu durum, devletin en

üst katında bulunanların ileri sürdüğü ve sürekli Kemalist dönemi suçladığı; Arapça yerine “Türkçe Kuran”ın okunması olayı için de geçerliliğini korumaktadır. Buna benzer durumlar, dünyanın pekçok ulus-devletinde mevcuttur.

## Köy İşleri Komisyonu

**Mustafa Kemal**’in en fazla güven duyduğu bakanlardan biri olan **R. Galip**’in, MEB’na gelişi (Kasım 1932-Eylül 1933), günün modası olan tezlerin, belli bir ölçüde resmileşmesine yol açtı. R. Galip’in ilk girişimlerinden biri, bir “Köy İşleri Komisyonu” kurmak oldu. Bu Komisyon, köy ve köylünün geri kalmışlık savaşımında; eğitim ve öğretime düşen işlevi ve rolünü tanımlamakla görevlendirildi. Amacı: Kırsal kesimin, eğitim-öğretime, kültürel, sanatsal, tarımsal, sosyo-ekonomik değişimine ve gelişimine yönelik çalışmalar yapmaktı.

Bu Komisyon’un etkinlikleri bunlarla sınırlı değildi. Aynı zamanda, Kemalist militanlar tarafından yaygınlaştırılan akım ve düşüncelerin; kararlı bir bi-

<sup>1</sup> Prof. Dr /Paris

çimde yanında yer alarak katkı sundu. Dönemin MEB'na sunulan bir raporda, bu Komisyon'un rolüyle birlikte, yalnızca köyün "inançları"na etki yapma yeteneğinde olmakla kalmayıp; özellikle köyün ekonomik ve toplumsal örgütlenmesini de derinden etkileyebilecek "yeni bir tip öğretmen yetiştirme" zorunluğu üzerinde duruldu.

### **Köye öğretmen yetiştirme**

Kırsal kesimde eğitim-öğretim ve öğretmen yetiştirme sorunu, Milli Eğitim Bakanı **R. Galip**'in en önemli etkinliklerinden birini oluşturdu. Siyasi iktidarın (ve diğer bir deyimle merkezi erkin), kırsal kesimde temsilcisi olacak geleceğin köy öğretmenine; birçok başka görevler de verildi. Bunlar arasında, köylerde cumhuriyetçi ideolojiyi yerleştirmek, Kemalist devrim ve ilkelerin uygulanmasını gözetlemek, köylere yeni teknikleri yerleştirmek ve tarımsal ürünlerin pazara sunulmasını sağlamak; kırsal kesimde etkin olmayan CHP'nin (Cumhuriyet Halk Partisi), etkinliğini sağlamak en önemli görevleri arasındaydı.

**R. Galip**, Köy İşleri Komisyonu'nun önerdiği bu konuların, uygulanması ve somutlaştırılmasına yönelik; bazı önlemler aldı. Söz konusu edilen "modeler" uygun, köy öğretmenleri yetiştirmek için, Ankara, İzmir, Adana, Bursa illerinde yoğun kurslar düzenlendi. Bunun yanı sıra, MEB köylülerin bilinçlenmesi ve aydınlanması için, bir dizi broşür yayınlamaya başladı. Bu dönemde, onlarca "Yatılı Köy Okulu" açılmaya başlandı. Bu okullarda, öğrencilere sunulan basit bir köy evinin işlerinin önemli bir bölümünü öğrenciler yaptı. Beslenmeleri ise, her hafta bir miktar yiyecek sağlayan aileleri tarafından karşılandı.

Ne yazık ki, bu deneyim süreç içinde başarısızlıkla sonuçlandı. Nedenleri arasında, öğretmenler ve diğer okul

çalışanları; kendilerinden istenen fazla iş karşısında gerekli enerjiyi ve çabayı göstermekte zorlanmış olmasıydı. Üstelik, öğrencilerin yiyeceklerinin geç gelmesi ve köylü kadınlar arasından seçilen hizmet gören kadınların yetersizliği de önemli bir faktördü. Bu ve benzer zorluklar nedeniyle, tasarı ancak bir iki bölgede uygulamaya konuldu. Fakat, bu okullarda giderek süreç içinde tamamen kapatıldı. Ancak, 1935'ten itibaren bir kırsal eğitim ve öğretim reformunun, ilk ciddi temelleri atılmaya başlandı. Bu reformun uygulayıcısı olarak atanan, genç bir eğitim ve düşün emekçisi olan **İ. Hakkı Tonguç**'tu.

### **Öğrenci Andı**

İlköğretim kurumlarında yıllardır söylenen "Öğrenci Andı", ilk kez 23 Nisan 1933 tarihinde, dönemin Milli Eğitim Bakanı **R. Galip** tarafından yazıldı. Bu And, biri 1972 yılı ve diğeri 1997 yılında olmak üzere, iki kez değişikliğe uğradı. And, 1933 yılında şu şekilde söylenmeye başlandı: "*Türküm, doğruyum, çalışkanım. Yasam; küçüklerimi korumak, büyüklerimi saymak, yurdumu, budunumu özümünden çok sevmektir. Ülküm; yükselmek, ileri gitmektir. Varlığım, Türk varlığına armağan olsun!*".

Bu And, 29 Ağustos 1972 tarih ve 14291 sayılı Resmî Gazetede yayımlanan ilkokullar yönetmeliğinin 78. Maddesi'nde, And'da yer alan "budunumu" kelimesi "milletimi" olarak değiştirilerek bazı eklemeler yapıldı: "*Türküm, doğruyum, çalışkanım. Yasam; küçüklerimi korumak, büyüklerimi saymak, yurdumu, milletimi, canımdan çok sevmektir. Varlığım, Türk varlığına armağan olsun. Ey bu günümüzü sağlayan, Ulu Atatürk; açtığın yolda, kurduğun ülküde, gösterdiğin amaçta hiç durmadan yürüyeceğime ant içerim. Ne mutlu Türküm diyene!*".

Bugün, ilköğretim kurumlarında söy-

lenmekte olan "Öğrenci Andı"nın metni, MEB Tebliğler Dergisinin Ekim 1997 tarih 2481 sayısında yayımlanan MEB İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin 10. Maddesi'yle belirlendi: "Türküm, doğrum, çalışkanım, İlkem; küçüklerimi korumak, büyüklerimi saymak, yurdumu, milletimi özümden çok sevmektir. Ülküm; yükselmek, ileri gitmektir. Ey Büyük Atatürk! Açtığın yolda, gösterdiğin hedefe durmadan yürüyeceğime ant içerim. Varlığım Türk varlığına armağan olsun. Ne mutlu Türküm diyene!".

### **Kaldırılmalı**

Anımsayalım: 8 Ekim 2013 tarihli MEB İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik'in 1. maddesiyle, ilköğretim öğrencilerinin "Öğrenci Andı"nı okuma zorunluluğu kaldırıldı. Öğretmenlerin sendikal örgütlerinden biri olan **Türk Eğitim-Sen'nin, MEB İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin "Öğrenci Andı" başlıklı 12. maddesini yürürlükten kaldıran düzenlemenin iptali için açtığı dava sonucunda;** Danıştay 8. Dairesinin oy çokluğuyla aldığı kararla, ilköğretim okullarında uygulanan "Öğrenci Andı"nı kaldıran yönetmelik hükmünü iptal etti. Bu durum, gerek siyasi arenada ve gerekse eğitimin aktörleri arasında birçok tartışmaları beraberinde getirdi.

Bugün, ilköğretim kurumlarında "Öğrenci Andı"nın söylenmesi gerekli midir, değil midir tartışmasının yapılması bile utanç verici bir durumdur. Bu durum, Türkiye'de eğitim sisteminin ne rezalet bir durumda olduğunun bir göstergesidir. Laik, demokratik ve bilimsel bir eğitimde dini semboller, öğrenci andı, öğrenci üniforması ve yemek duası gibi benzer saçma-sapan şeylerin yeri yoktur. Öğrenci özgür olmalı ve iradesini özgürce kullanmalıdır. Bunun içindir ki, "Öğrenci Andı" farklı kültürel, ulusal ve inançsal unsurlar arasında ayrımcılık

yarattığı ve ırkçılığı çağrıştırdığı; laik, demokratik ve bilimsel eğitimle bağdaşmadığı için kesinlikle yasaklanmalı ve kaldırılmalıdır.

### **İki yüzlülük**

Siyasi iktidarın ve yandaşlarının "Öğrenci Andı"nı, fırsat bilerek (ya da bahane ederek) bir dönemi tamamen suçlaması, o dönemin tarihi kişiliklerini zan altına alması kabul edilecek gibi bir durum değildir. Cumhuriyetin değer ve yargılarını, kazanımlarını birer birer yok ederek "yeni bir Osmanlı" kurma peşinde koşanlar; şunu bilmelidir ki, bu seviyelere cumhuriyetin kazanımları sayesinde gelmişlerdir. Toplumsal yapıya yeni bir kimlik vermek için, eğitimi ve öğretimi gericileştiren, dinselileştiren, Türk-İslam sentezi aracılığıyla çağdışılaştıran anlayışın; bu konuda söz söyleme hakkı var mıdır, biraz düşünmeleri gerekir.

Kemalist dönemi eleştireceklerine, kendi dönemlerinde "dindar ve kindar bir gençlik" yetiştirmek amacıyla, toplumsal yapıyı ayrıştıran, farklı kültürel ve inançsal unsurları dışlayan, parçalayan, bölen, "ötekileştiren" ve birbirine düşüren politikalarının hesabını vermelidir. Cumhuriyetin kurucu unsurları arasında ayrımcılık yapmak, dışlamak, **M. Kemal** ile **İsmet İnönü**'yü birbirinden ayırmak; işlerine geldikleri (veya sıkıştıkları) zaman **M. Kemal**'e sığınmak, **İ. İnönü**'yü hedef tahtasına koymak, bir dönemi tamamen yok saymak, iki yüzlülüğün ta kendisidir.



## ANDIMIZ...

İsmail Aydın

ismailaydin36@gmail.com

1930’lu yılların milliyetçilik anlayışına denk düşen ve o yıllardan 2013 yılına kadar süren ve yaklaşık 80 yıldan beri ilkokullarda okutulan “Andımız” AKP iktidarı tarafından kaldırılmıştı.

Bir eğitim sendikası MEB’in bu kararının iptali için Danıştay’a dava açmış, Danıştay MEB’in Andımız ile ilgili kararını iptal ederek ilkokullarda Andımızın okutulması gerektiğine hükmetmiştir.

Danıştay’ın bu kararının kamuoyuna açıklanması üzerine tartışmalar yeniden alevlendi. Toplum “okutulmalı” ve “okutulmamalı” diye iki ayrı kutba ayrıldı.

Bu yazımızda Eğitim Tarihimiz açısından “Andımız” meselesine değinmeye çalışacağız.

Ant veya yemin meselesine baktığımızda bazı meslek gruplarının veya görevlilerin ant içtiklerine tanık oluruz. Örneğin doktorlar Hipokrat yemini ederler. Yargı mensupları ve hukukçular da. Milletvekilleri gibi siyasetçiler de yemin ederler.

Öğretmenlerin mesleki bir andı yoktur. Öğretmenler sadece memuriyete başladıklarında yemin etme zorunluluğuyla karşı karşıya bırakılmışlardır. (12 Eylül darbesinden sonra öğretmenlere matbu bir yemin formu imzalatılarak dosyalarına konulmaya başlandı.)

### Aliye Öğretmen Ant İçti...

**Halide Edip’in** (Adivar) 1923 yılında yazdığı ünlü esri “**Vurun Kahpeye**” adlı kitabı milli mücadele yıllarını konu edinen bir romandır. Romanda, idealist öğretmen olan İstanbullu Aliye’nin Anadolu’da bir kasabaya gidip Milli Mücadele’ye destek vermesi ve bu es-

nalarda başından geçen olaylar ele alınır. Aliye öğretmen atandığı kasabaya gelirken aşağıdaki yemini eder:

**“Toprağınız toprağım, eviniz evim, burası için, bu diyarın çocukları için bir ana, bir ışık olacağım ve hiçbir şeyden korkmayacağım, vallahi ve billahi”**<sup>1</sup>

Aliye öğretmen böyle bir yemini kendiliğinden etmiştir. Görünürlerde öğretmenliğin bir meslek grubu olarak “Andı” yoktur.

### Öğretmen Marşı

Sözleri İsmail Hikmet Ertaylan’a ait olan öğretmen Marşı’nın bestesi Cevat Memduh Altar’a aittir.

Marş, öğretmen marşı olarak değil **Gazi Eğitim Enstitüsü Marşı** olarak yazılıp bestelenmiştir. Marşın söz yazarı GEE’nin edebiyat öğretmeni Ord.Prof. İsmail Hikmet Ertaylan, bestecisi de yine Enstitü’nün müzik öğretmenlerinden **Cevat Memduh Altar**’dır.

“Merhum Altar, bana yazdığı 12.6.1985 tarihli mektubunda bu bilgiyi doğrularak; “Gazi Eğitim Enstitüsü Marşı benimdir. Zannedersem 1929 ya da 1930 yılında yazılmıştır. Marş, heyecanlı bir sohbet ânında düşünüldü ve bir-iki gün içinde nasılsa meydana geliverdi.”<sup>2</sup>

“Alnımızda bilgilerden bir çelenk, Nura doğru can atan Türk genciyiz. Yeryüzünde yoktur, olmaz Türk’e denk; Korku bilmez soyumuz.”

Öğretmen Marşı’nın sözleri incelendiğinde 1930’lu yıllardaki milliyetçilik anlayışına uygun olarak “ırkçı” motifler ıçerdiği görülmektedir. Bu marşın hala

1 Halide Edip Adivar; Vurun Kahpeye, Can Yay. S.21

2 Niyazi Altunya; Gazi Eğitim Enstitüsü (1926-80)

Yeniden İmece 4.sayı, Ağustos 2004

“Öğretmenler Günü” diye dayatılan günlerde okunuyor olması da ayrı bir trajedidir.

Öğretmenlerin Toplu Andı Başlıyor...

Öğretmenlerin toplum karşısına bir “Ant” ile çıkmaları **20 Şubat 1963** yılındadır. Bu tarihte öğretmenler, örgütlü olarak **TÖDMF** (Türkiye Öğretmenler Derneği Milli Federasyonu) nun düzenlediği **BÜYÜK EĞİTİM MİTINGİ**'ne katılmışlardır. Miting tertip komitesi haftalarca çalışarak bir “Öğretmen Andı” metni hazırlanmış ve mitinge katılan yaklaşık 15 bin öğretmen tarafından okunmuştur. Öğretmenlerin Atatürk'e adadığı bu “Ant”ın metni şu şekildedir:<sup>3</sup>

### “Işık Atatürk

Yurdun en ücra köşelerine ışığı hür ve müspet düşünceyi götüreceğiz. Karanlıklarla savaşaacağız.

### Halkçı Atatürk

Büyük Türk Milletine mutluluğu, refahı ve huzuru çok görenlerin karşısındayız.

### Ülkücü Atatürk

Türk Milletini, çağdaş uygarlık düzeyine çıkarmada, adsız, gönüllü fedakâr ülkü erleriyiz.

### Devrimci Atatürk

Devrimlerin ışığında beslenmiş, gerçek milliyetçi Türk öğretmenleri olarak devrimlere kalkan kara elleri kıracak, kötü dilleri koparacak güçteyiz.

### Asker Atatürk

Sana saldıramayanlar, artık öğretmenlere saldırıyor. Yanlarına koymayacağız.

### Önder Atatürk

Teşkilatlı Türk Öğretmen Ordusu, 100 bin Kubilay emrindeyiz, izindeyiz.

### Milliyetçi Atatürk

Milli bütünlüğümüze, mutluluğumuza, kardeşliğimize kasteden her yıkıcının, her bölücünün karşısındayız.

### Başöğretmen Atatürk

Eğitim hizmetlerinin gerçek sahibi Türk çocuklarının, Türk halkının vefalı dostu,

biz öğretmenler seninleyiz.

Bize inan, bize güven, huzurunda and içiyoruz. Ölümsüz Atatürk !”

Burada öğretmenlerin kendilerine “Başöğretmen” seçtikleri Atatürk'e, onun ilke ve inkılâplarına bağlı kalacaklarına dair yemin ettikleri görülmektedir.

Yeminin içeriğine dair değerlendirmelerimi önümüzdeki yazılarımın birinde okurlarla paylaşmayı umuyorum.

### Devrimci Eğitim Şurası Andı

Kısa adı **TÖS** olan **Türkiye Öğretmenler Sendikası** 4-8 Eylül 1968 tarihinde Türkiye eğitiminin sorunlarını tartışmak ve çözüm önerileri sunmak amacıyla bir eğitim şurası toplamıştır. Şuraya zamanın ruhuna uygun olarak **Devrimci Eğitim Şurası** (DEŞ) adı verilmiştir.

Şuranın son gününde **Edebiyatçılar Derneği** adına toplantıya katılan şair **Can Yücel**, Divanın bulunduğu sahneye gelerek elindeki kâğıttan kendi yazdığı ant metnini okuyacak, salondaki öğretmenler ayakta ve hep birlikte bunu tekrarlayacaklardır. Şura **Dağ Başını Duman Almış** (İsviçre İzci Marşdır) Marşının coşkuyla okunmasından sonra sona erecektir.<sup>4</sup>

“**Türküm, doğruyum, devrimciyim,**

**Yasam, iç ve dış gâvuru dışarı atmak**

**Yurdumu tez elden kalkındırmaktır...**

Ülküm, işçiye iş,

**Köylüye toprak,**

**Bebeye süt, Yavruya ekmek ve kitap,**

**Gence gelecek sağlamaktır...**

**Varlığım ulusal kurtuluşumuza ve bağımsızlığımıza armağan olsun....”**

Can Yücel imzalı Şura Andı, öğrenci andına “nazire” gibidir. Adı “Devrimci” de olsa tekçidir ve diğer inançlardan olanları “Gâvur” (küfr’ün çoğulu) diye nitelendirerek aşağılamaktadır.

Öğrenci Andı

Bu andın sözleri dönemin Maarif Vekili Reşit Galip tarafından yazılmıştır. İlk kez 23 Nisan 1933 tarihinde okundu. Aynı yıl

<sup>3</sup> Büyük Eğitim Mitingi; 20 Şubat 1963, TÖDMF Yayını 1964, S.4

<sup>4</sup> **Devrimci Eğitim Şurası**; TÖS Yayını 1969, s.505

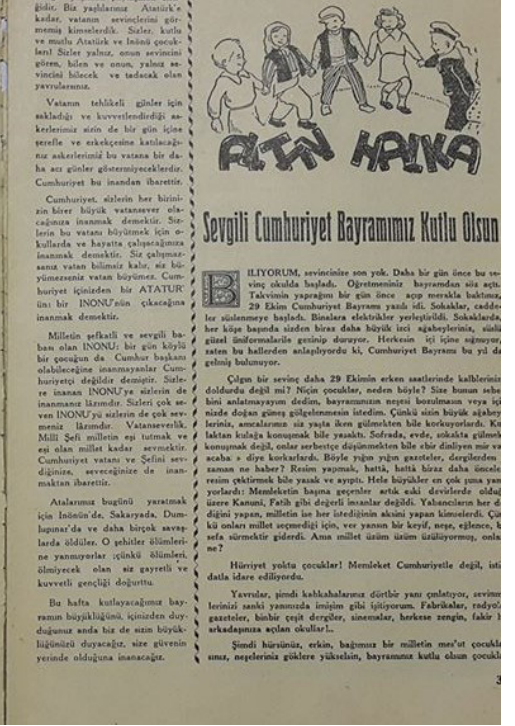
Cumhuriyet Bayramı nedeniyle okullarda okunmasına başlanmıştır. Aşağıda sunduğum belge 1938 yılına ait.

Yani Andımız'ın orijinal metni. Reşit Galip, Andımız'ın girişine şunları yazmıştır



Andımız'ın orijinalinde yer almayan **“Ne Mutlu Türküm Diyene”** ibaresi 1972’de, **“Ey Büyük Atatürk”** ibaresi ise 1980 darbesiyle eklendi.

Şimdi; Andımız'ın kaldırılmasını savunan bir kişi olarak bu konudaki görüşlerimi paylaşayım.



### “Türk Çocuğunun Türesi”

**“Her sabah uyanınca, her akşam yatarken derim ki;**

**Türküm, doğruyum, çalışkanım! Yaşam küçüklerimi sevmek, büyüklerime saygı göstermek, yurdumu, budunumu özüm-den çok sevmektir. Ülküm yükselmek, ileri gitmektir.**

### Varlığım Türk varlığına armağan olsun!

(Doktor Reşit Galip)

Reşit Galip Türk milliyetçisidir. Türk Tarih Tezi ve Güneş Dil Tezinin ideologlarından biridir. Bu Türk milliyetçisi Andımız'ın **“bir dua gibi sabah ve akşam söylenmesinden yanadır.”** Reşit Galip'in yazdığı bu metnin bazı yerleri zaman içinde değişti ve bir takım eklemeler yapıldı. Andımız'ın orijinal metninde yer alan ve Türkçe olan **“budunumu”** sözcüğünün yerine Arapça olan **“milletimin”** sözcüğü getirilmiştir. Yine

Milli Eğitim Bakanlığı **9 Mart 1992** tarihinde **“İlköğretim Kurumları Yönetmeliği”** taslağını **21166** sayılı **Resmi Gazetede** yayınlarken **EĞİT-SEN**'den de görüş istemiş, şube yönetimi de benden bir rapor yazmamı istemişti. Nisan 1992’de raporumu tamamlayarak şubeye sundum ve raporda **“Andımız'ın kaldırılmasını”** teklif ettim. Gerekçem suydı;

Andımız etnik çeşitliliğe karşıdır ve tekleştiricidir. Tek etnik yapıya vurgu yapmaktadır. Çocukların her sabah ve her iklim koşulunda avaz avaz bağırılması pedagojik olarak sakıncalıdır. Bir çocuktan **“varlığını bir etnik yapıya armağan etmesi”**ni istemek etik değildir. Ve demişim ki; Bu kadar **“doğruyum”**dan bu kadar hırsız çıkardığımızı göre, **“Bu kadar “küçüklerimi sevmek”**ten bu kadar çocuk tecavüzcüsü yarattığımızı göre bu kadar **“Türküm”** den tek bir etnitiye yaratılmadığına göre amacına ulaşmayan bu andı niçin bağırta bağırta söyletiyoruz. Kaldıralım...

## DİYALEKTİK

Hasan Hüseyin Aksoy<sup>1</sup>

aksoy@education.ankara.edu.tr

Diyalektik Marxist terminoloji ve düşünce merkezi kavramlarından biridir. Ancak günümüzde kullanılan eleştirel anlamına erişinceye dek farklı kullanımları sözkonusu olmuştur. Bu farklı kullanımları görebileceğimiz düşünürler arasında Platon, Aristo, Hegel, Marx, Engels, Lenin, Mao Tse Tung, Althusser ve daha birçoğuna rastlayabiliriz (Williams, 1976/1983; Bhaskar, 2008; Kovel, 2008; Murrey & Whyte, 2011; Althusser 2015). Diyalektik kavramının kendisi de anlaşılabilmesi gibi “diyalektik” bir değişme süreci geçirmiştir (Elgür, 2013). Kavramın Marxist düşünce ve analizde önemli bir yeri olduğu, üretim ilişkileri, siyasal ve felsefi çalışmalarda bir düşünme/analiz aracı, metodolojik bir araç olarak dile getirilebildiği görülmektedir. Marx’ın çalışmalarında ve Marxist yazın içinde yer bulan “diyalektik materyalist” anlayışın ilk kurgusu Hegel’den gelmiştir. Hegel, “diyalektik”in temel kavramlaştırmasını ve ilkelerini ortaya koymuştur. Hegelci anlamda diyalektik materyalizmin bazı somut yasaları vardır: Nicelikten niteliğe geçiş” (nicel değişikliğin radikal nitel değişikliğe dönüşümü söz konusudur), karşıtların birbirinin içine geçmesi ve tersinmesi (karşıtların birliği; karşıtlar birbiriyle bağlantılıdır), ve “çelişkinin

yadsımanın yadsınması [negation of negation] şeklinde gelişmesi” (çelişki gelişimi sağlar ve yadsınanların yadsınmalarını yadsımaları -reddin reddi- bir çelişki ve gelişme kaynağıdır). Engels, bu diyalektik yasalarını sorgulamış ve diyalektik materyalizmin geliştirilmesine öncülük etmiştir. Engels, diyalektiğin özellikle doğa ve toplum içindeki yerini saptamaya, ilkelerini geliştirmeye yönelik çok çaba harcamıştır (bkz. “Doğanın Diyalektiği”) ancak, Marx da, diyalektiğin idealist yorumunu eleştirerek, kendi çalışmalarında -özellikle *Kapital*'de ve *Ekonomi Politiğin Eleştirisine Katkı*'da materyalist diyalektik metodu kullandığını belirtmiştir (Duménil, Löwy & Renault, 2011). Marx’ın yazma sürecinde diyalektiği nasıl kullandığını, *Kapital*'in yazımı üzerinden analiz eden Allman (2008, 10-11), diyalektiği altı temel parçaya ayırır:

‘Diyalektik metot’ olarak adlandırılan metot, altı ardışık momente ayrılabilir. Dünyanın gerçekte ne olduğuna ilişkin (yapısal bir bütünlük veya bütünsellik oluşturmak üzere kaynaşan sınırsız sayıda birbirine bağımlı süreç) ontolojik bir moment vardır. Böyle bir dünyayı anlamak için düşüncemizi nasıl organize edeceğimizle ilgilenen epistemolojik mo-

<sup>1</sup> Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. Bazı çalışmalarına tam erişim için <http://ankara.academia.edu/hasanhaksoy>



ment vardır (belirtildiği gibi bu bir iç ilişkiler felsefesinin tercih edilmesini ve değişim ve etkileşimin meydana geldiği temel modellerin soyutlanmasını içerir). Sorgulama momenti vardır (tüm parçalar arasındaki iç ilişkilere dair bir varsayım temelinde, bu modelleri ileten kategoriler soruşturmaya yardımcı olarak kullanılır). Entelektüel yeniden inşa ve öz-netleşme momenti vardır (bu araştırmanın sonuçları (araştırmacının) kendisi için bir araya getirilir). Bunu sergileme momenti izler (başkalarının ne düşündüğünün yanı sıra ne bildiklerini dikkate alan bir strateji kullanılarak, 'özel' bir hedef kitleye 'olguların' söz konusu diyalektik kavranışı açıklanmaya çalışılır). Son olarak da praxis momenti vardır (varılan netleşme hangisi ise kişi hepsi aynı zamanda olmak üzere dünyada bilinçli olarak eylemlerde bulunur, onu değiştirir ve test eder ve ona dair anlayışını derinleştirir). Bu altı momentten bir defaya mahsus geçilmez, defalarca geçilmeleri gerekir zira diyalektik hakikatleri anlama ve açıklama ve buna uygun hareket etmeye yönelik her çaba, kişinin kendi diyalektik düşüncesini organize etme ve bizim de ait olduğumuz birbirine bağımlı süreçleri daha öte ve daha derin sorgulama yetisini geliştirir. Dolayısıyla da diyalektik konusunda yazarken -birçok düşünürün yaptığı gibi- tek bir momenti seçip diğerlerini hariç tutma konusunda dikkatli olunmalıdır. Bu altı moment, yalnızca iç ilişkileri ile ele alındıklarında çalışabilir ve son derece değerli bir diyalektik metot oluştururlar.

Diyalektik, varoluşumuzla ilgili bir çerçeve ilkeler bütünüdür, ancak bilincimizle birleştiğinde, başka bir deyişle, bu ilkeleri bilinçli olarak kavradığımızda maddi olanın dönüşümüne etkisi bakı-

mından bilincimizin de "soyut" olarak incelenebilecek düzeyden, "somut" olarak incelenebilecek düzeye dönüştüğü ileri sürülebilmektedir (Aktaran Kovel, 2008).

Diyalektik, birey, toplum ve doğa arasındaki ilişkilerin ve yaşamın bir süreç olarak karşılıklı ilişkilerini ve işleyişini betimleyen bir kavram olmakla birlikte, bireysel ve toplumsal olarak insanların yaşamlarını, etkileşimlerini ve üretim içindeki durumlarını ve bir bütün olarak üretim ilişkilerini incelemede çığır açan bir metodolojik araç olmuştur. Bununla birlikte, diyalektik burada da işlemiş ve geliştirme çabaları ve geriye dönük tartışmalar sürmüştür. Örneğin, Georg Lukàcs, diyalektiğin bir "toplumsal bütünlük" çerçevesi içinde okunması gerektiğini dile getirmiştir. (Dumenil, Löwy ve Renault, 40, 51) Etkileşim içinde bulunan toplumsal kurumlar daha büyük bir bütünün parçasıdır ve her bir parçayı anlamak için bütünü kavramak gerekir. Bununla birlikte, toplumsal bütünlük kavramı da eleştirel olarak yeniden ele alınmıştır.

Ekonominin ya da üretim ilişkilerinin diyalektiği üzerine tartışmalarda katkısı olan Althusser (2015), "üst belirlenim" (overdetermination) ve "üst belirlenmiş" (overdetermined) çelişki kavramları ile "ekonomik belirlenimin" "son kerte"de de olsa kendi başına işlemeceğini belirterek, karşılıklı belirlenim ilişkilerini öne çıkarmaya çalışmıştır. "Ekonomik diyalektik asla katışıksız şekilde işlemez [...] Ne ilk anda ne de son anda, 'son kerte'nin başına buyruk saati asla çalmaz". (Althusser, 1965 Aktaran Dumenil, Löwy ve Renault, 2011, 180)

Kavramın farklı kullanımlarının zaman zaman öne çıkması söz konusu olsa da, eleştirel düşünce içinde sınırları belirsiz ancak bilinen ve gündelik yaşamı da kapsayan ortak bir bağlama kavuştu-



ğunu ancak yeni yüklemelerle kavramın gelişmeye devam edeceğini söylemek mümkündür. Diyalektik, bize geniş bir alana uzanan görme olanakları sunmaktadır. Gündelik yaşamda da çok sıklıkla vazgeçilmez bir şekilde diyalektik kavrayışın anlama ve açıklamada yararlı olacağı birçok durum ortaya çıkmaktadır. Çağdaş yazarların, bilim, sanat ve felsefe gibi farklı disiplinlerde veya çalışma alanlarında diyalektik düşünme ve yöntemin kullanılmasının örneklerini verdiğini de görüyoruz.

Diyalektiğin üç temel yasası ve bütünlük ilkesinin gündelik yaşam ve politik mücadele içindeki görünümleri sıklıkla karşımıza çıkar. İnsanın etrafındaki çatışmaları, ezme ezilme ilişkilerini ve hatta başarı ve başarısızlıkla ilgili çağdaş mistifikasyonları daha net, ilişkili bağlamları içinde görmeyi olanaklı kılar. Hiçbir kişi bulunduğu varsıllık ya da yoksulluğun, başarı ya da başarısızlığın tek başına faili/sebebi değildir. Birçok toplumsal ve tarihsel durumu, içine bireyi de dahil ettiğimiz bir “etkileşim-çatışma” ve “bütünlük” içinde açıklamak olanaklı olabilir. Bu noktada, diyalektik (diyalektik materyalizm anlamında) bir kısmını gözden geçiriyor olabileceğimiz tüm toplumsal ve tarihsel değişkenlerin ortaya koyduğu çatışmalı gerçeği açığa çıkaran ve anlaşılmasını sağlayan bir yaklaşım olarak betimlenebilir. Öte yandan, anladığımız bu değişimin kendisi de diyalektiktir.

Bir öğrencinin okul ya da sınav başarısı ya da başarısızlığının diyalektik okuması/kavranması, toplumsal çevre dinamikleri ve bu dinamiklere karşı ya da onunla ilişkili olarak gösterilen tepkinin ve bu durumun yaşandığı toplumsal, kültürel, siyasal ve ekonomik çevrenin/yapının bütünlüğünün bir sonucu olarak kabulü anlamına gelecektir. Buradaki bütünlük ve varoluşu kabul, onu olduğu gibi kaderci bir anlayışla kabul etmek

anlamında değil; bir başlangıç verisi olarak kabul etmek, bir gerçeklik olarak ele almak ve bu durumun aynı zamanda çok sayıdaki etkinin sonucunda değişebileceğini bilmek (nicel değişimin nitel değişime yol açması), potansiyel/olası değişimin tam da bu durumdan çıkacağı anlamaktır. Karşıtlıkların birbirini yaratan ve aynı zamanda bir sonraki sonuca yol açacak olanakları barındırması da var olan durumun bir kader olarak görülmesini önleyerek, en zorlu-baskıcı ve sefalet koşullarının içinde daha iyi yaşam koşulları barındırabileceğini düşündürür. Öte yandan, diyalektik yasalardan biri olan yadsımanın yadsınması direniş ve mücadeleye bir yol gösterici olarak gelişme/direnme/umut kaynaklarındandır. Ezilenlerin insan olarak tanınmamasını reddetmek (negating of negating), ezilenlerin insan olarak varoluşlarını dile getirmek, diyalektik bir kavrayış ile anlaşılabilir ya da gerçekleştirilebilir. Bir diğer örneği de eğitim alanında sıklıkla öne çıkarılan ve bütüncül olmayan paradigmalarda da görebiliriz. “Öğretmen merkezli/odaklı yaklaşım” veya “öğrenci merkezli/odaklı müfredat” ya da tek bir bağlama odaklanan her müfredat bütünsel ve diyalektik süreci göz ardı etmektedir. Her okulun bir tarihsel arkaplanı ve ekonomik, toplumsal, kültürel ortamı/çevresi ve öğrenciler yanısıra başka özneleri ve etkileyen/etkilenen bireyleri-bileşenleri olur. Müfredat, bu etkileşimin bir parçası olarak işler ve okullar, öğrenciler ve ailelerinin içinde yer aldığı toplumu, ekonomik öğeleri, (kapitalist bir toplumsal formasyonda piyasayı) ve toplumsal formasyonun diğer yönlerini göz ardı ederek hazırlanamaz. Tek bir eğitim öznesine ya da bağlama yönelen, bunların diğer özne veya bileşenlerle diyalektik ilişkisini görmeyen ve onları dışarıda bırakan, sürdürülebilir bir müfredat oluşturulamaz. Tüm toplumsal yapılar,

sağlık ve eğitim kurumları, derslikler, askeri kurumlar ve ekonomik kurumlar diyalektik bir süreç içinde işlemektedir.

Kovel (2008) diyalektik'e bir metodoloji olarak bir değer atfedilmesi ve olumlu, erdemlilik içeren bir anlam yüklenmesini anlamsız bulur ve diyalektiğin farklı bağlamları birleştirmeye ve insanların ufkunu açmaya yol açan gücünü açığa çıkarmaya çalışırken diyalektik ve praksis arasındaki bağa/ilişkiye de dikkate çeker. "(...) Diyalektik teriminin yalnızca bir metoda karşılık gelmediğini öne sürmek isterim. ... diyalektik, en iyi, belirli bir dünya görüşünü temel alan ve bunu yansıtan, bilinçli olarak seçilmiş, dönüşüme dayalı bir etkinlik olan *praksis*'in aldığı bir form olarak görülebilir" (Kovel, 2008, 235-236). Bir diğer bağ da diyalektik ile politika arasında kurulmaktadır (Elgür, 2013). Özellikle toplumsal olanın diyalektiğinde açığa çıktığı (üretildiği) gibi, diyalektik olanın politik olanla kaçınılmaz bir ilişkisi vardır. Nasıl politik olan bir çatışma barındırır ise diyalektik de içinde politik olanı barındırmaktadır.

### Kaynaklar

- Althusser, Louis (2015). *Marx İçin*. Çeviri I. Ergüder, İstanbul: İthaki Publishing.
- Bertell Ollman (2008). Why Dialectics? Why Now? In. *Dialectics for the New Century* Edited by Bertell Ollman and Tony Smith, New York: PalGrave, McMillan, pp. 8-25.
- Bhaskar, Roy (2008). *Dialectic. The Pulse of Freedom*. New York: Routledge.
- Duménil, Gérard; Löwy, Michael; Renault, Immanuel (2011). *Marksizmin 100 Kavramı*. Çev. Gözde Orhan. İstanbul: Yordam Kitap.
- Elgür, Ersin Vedat (2013). *Felsefenin Ar-*

*zusu: Politika. Diyalektiğin Diyalektik Gelişimi ve Onto-Politika*. Ankara: Nota Bene Yayınları.

- Joel Kovel. (2008). Dialectic as Praxis. In. *Dialectics for the New Century* Edited by Bertell Ollman and Tony Smith, New York: PalGrave, MacMillan pp.235-242.
- Murray, Alex and Whyte, Jessica (Eds.) (2011). *The Agamben Dictionary*. Edinburgh: Edinburgh University Press Ltd.
- Soo, Francis Y. K. (1981) *Mao Tse-Tung's Theory Of Dialectic*. Dordrecht: D. Reidel Publishing Company.
- White, James D. (1996). *Karl Marx and the Intellectual Origins of Dialectical Materialism*. London: MacMillan Press.
- Williams, Raymond (1983). *Keywords A vocabulary of culture and society. Revised edition*. New York: Oxford University Press