

Bilimin tarihteki özgün rolü üzerine

İrfan Mukul

Devrimci öğretmen heyulası ve hakikatler

Atalay GİRĞİN

Bir ıslah projesi olarak performans değerlendirme

Ergül Adıgüzel

**Onüçüncü Akdeniz Araştırmaları Toplantısı
“Dijital Çağda Gençlik ve Yurttaşlık
Atölyesi”**

H. Hüseyin Aksoy

**Bülent Akdağ’ın eğitim felsefesi
çalışmalarına kısa bir bakış**

Mustafa Günay

**Eğitimde özelleştirme ve son saldırılar
üzerine**

Barış BOZKIR

Küçük hayaller ölmesin

Didem Gülen Arslan

Sınav mı? Ölümcül dövüş mü?

Esra Akbaş

Eskilerde - Şimdilerde

Ufuk Yılmazgil

Asimilasyon Olimpiyatı

(Serdar M. Değirmencioglu)



Çocuk ve kültürü bunun neresinde?
(Kemal İnal)



Çeviri: Eleştirel demokrasi için diyalojik eylem **nathalia jaramillo**

Kitap: demokratik okullar (Michael W. Apple - James A. Beane) **fevziye sayılan**

Eğitim Tarihinden: geçmişte de “süt tozları bozuk” çıkmıştı... **ismail aydın**

ELEŞTİREL pedagoji
politik eğitim dergisi
(İki ayda bir yayımlanır)

Paydos Yayıncılık adına sahibi
Yazı İşleri Müdürü ve
Genel Yayın Yönetmeni
Ünal Özmen

Editör
Kemal İnal

Yayın Kurulu

Ahmet Yıldız / Ayhan Ural / Duygun Göktürk / Erdal Küçüker
Gökçe Güvercin / Güliz Akkaymak / Mehmet Toran / Mehmet
Barış Albayrak / Meral Apak / Murat Kaymak / Mustafa Kemal
Coşkun / Onur Seçkin / Remzi Altunpolat / Selda Polat / Serhan
Sarıkaya / Soner Şimşek

Bilimsel Danışma Kurulu

Prof. Dr. Adnan Gümüş - Çukurova Üniversitesi
Prof. Dr. Ahmet Duman - Muğla Üniversitesi
Dr. Alpesh Maisuria - Anglika Ruskin Üniversitesi
Dr. Brad Porfilio - Lewis Üniversitesi
Doç. Dr. Cennet Engin Demir ODTÜ
Prof. Dr. Dave Hill - Middlesex Üniversitesi
Dr. Deborah Kelsh - The Colloge of Saint Rose
Yard. Doç. Dr. Deniz Yıldırım - Ordu Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Gülay Aslan Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Prof. Dr. Fatma Gök - Boğaziçi Üniversitesi
Dr. Fevziye Saylan - Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Hasan Ünler - Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. H.Hüseyin Aksoy - Ankara Üniversitesi
Yrd.Doç. Dr. Hüseyin Yolcu - Kastamonu Üniversitesi
Prof. Dr. Işıl Ünal - Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. İnci Dirim - Viyana Üniversitesi
Prof.Dr. İzzettin Önder - İstanbul Üniversitesi
Prof. Dr. Kostas Skordoluis-Atina Üniversitesi
Prof. Dr. Meral Uysal - Ankara Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa Durmuş - Gazi Üniversitesi
Yrd. Doç. Dr. Mustafa Çapar Mustafa Kemal Üniversitesi
Dr. Nathalia E. Jaramillo - Purdue Üniversitesi
Prof. Dr. Nejla Kurul Ankara Üniversitesi
Yard. Doç. Dr. Neslihan Avcı - Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Peter Mayo - Malta Üniversitesi
Prof. Dr. Rıfat Okçabol Boğaziçi Üniversitesi (emekli)
Doç. Dr. Ruhi Sarpkaya - Adnan Menderes Üniversitesi
Yard. Doç. Dr. Seçkin Özsoy - Ankara Üniversitesi
Prof. Dr. Serdar Değirmencioğlu - Cumhuriyet Üniversitesi

İÇİNDEKİLER

Asimilasyon Olimpiyatı	2
<i>Serdar M. Değirmencioğlu</i>	
Çocuk ve kültürü bunun neresinde?	6
<i>Kemal İnal</i>	
Eleştirel demokrasi için diyalojik eylem	10
Nathalia Jaramillo	
Bilimin tarihteki özgün rolü üzerine	25
<i>İrfan Mukul</i>	
Devrimci öğretmen heyulası ve hakikatler	28
<i>Atalay Girgin</i>	
Bir ıslah projesi olarak performans değerlendirme	33
<i>Ergül Adıgüzel</i>	
Onüçüncü Akdeniz Araştırmaları Toplantısı “Dijital Çağda Gençlik ve Yurttaşlık Atölyesi”	38
<i>H. Hüseyin Aksoy</i>	
Bülent Akdağ’ın eğitim felsefesi çalışmaları	43
<i>Mustafa Günay</i>	
Eğitimde özelleştirme ve son saldırılar	47
<i>Barış Bozkır</i>	
Küçük hayaller ölmesin	53
<i>Didem Gülen Arslan</i>	
Sınav mı? Ölümçül dövüş mü?	55
<i>Esra Akbaş</i>	
Eskilerde - Şimdilerde	57
<i>Ufuk Yılmazgil</i>	
Eğitim Tarihinden	58
<i>ismail aydın</i>	
Kıtap	59
<i>fevziye sayılan</i>	

Adres Bağlıca Cad. 8/A Etimesgut-Ankara Tlf.: 506 397 4127 e.pedagoji@gmail.com www.elestirelpedagoji.com
Kapak / Dizgi / Tasarım: Paydos Yayıncılık Baskı: Matsa Basımevi - Ankara

Abonelik: Yurt içi yıllık 50 TL. (kurumsal 55 TL.) / Yurt dışı 50 USD

Hesap No: İş Bankası (Paydos Yayıncılık) IBAN:TR170006400000142280799841 **Posta Çeki:** (Paydos Yayıncılık): 5765393

Satış Noktaları

Ankara: Dost-İmge-Turhan kitabevleri / **İstanbul:** Pandora kitabevi / **İzmir:** Yakın kitabevi / **Adana-Mersin:** KİTAPSAN Şubeleri
Dijital yayın: PECYA (www.pecya.com.tr) **İnternet satış:** İDEFX (www.idefix.com)

Reklam Tarifesi:: Arka kapak (tam boy renkli) 500 TL/ Ön iç kapak (tam, renkli) 400 TL. / Arka iç kapak (tam, renkli) 300 TL. / İç sayfa (tam, siyah beyaz) 200 TL.
(Yayın reklamlarına %30 indirim uygulanır.)

Merhaba,

Şu anda Türkiye’de eğitim adına kimse ne yaptığını, ne yapacağını, çıkmazdan nasıl kurtulacağını bilemiyor; sistemin temel bileşeni öğretmen, veli ve öğrenci sistemin neresinde olduğundan, okulun ne işe yaradığından, eğitim almak üzere girdiği kurumdan nasıl biri olarak çıkacağından emin değil. Veli, çocuğunun ne tür bir eğitim sürecine girdiğini, sonunun ne olacağını bilmiyor; çocuğu ile hamur gibi oynanması karşısında çaresiz. Öğrenci, geleceğine ilişkin hayal kuramıyor; içinde eğitim kavramı geçen bunca tartışmaya rağmen sonucun kendisiyle ilgili olmadığını, kim için, niçin eğitildiğini fark ettiğinde iş iştin geçmiş olacak. Gerçek anlamda öğretmen diyebileceğimiz ve sayısı gittikçe azalan üçüncü taraf da artık yaptığı işin bir anlamı olmadığını düşünüyor; o da bir yandan öğrencisinin, velisinin kaygısına ortak olmaya çabalarken diğer yandan mesleğine, özlük haklarına yönelik saldırılara direnmek zorunda kalıyor.

Başımızda onuncu yılını dolduran muktedir bir iktidar var. Fakat veli öğrencisini hangi okula göndereceğini, öğrenci hangi derslerle karşılaşacağını, öğretmen nerede hangi derse gireceğini birilerinin kendilerine açıklamasını bekleyip duruyor. Ne olup bittiğini iki kesim biliyor: Biri eğitimi devletleştirip kamu olanaklarıyla karakterine uygun insan yetiştirme çabasındaki hükümet eden parti; diğeri ise bu hengameden kaçıp kucağına düşecek çaresiz insanlara “gelecek” satma peşindeki iş çevreleri. Sorunun, çözüme ilişkin tarafı ise yok gibi... Bütün bu hengame içinde sorunlarla, sorunu yaşayanlar başbaşa kalmış durumda.

Beş yıldır cumhurbaşkanlığı koltuğunda oturan zatin görev süresini mahkeme kararıyla öğrendiği bir ülkede küçük bir çocuğun belirsizlik içinde çırpınmasında garipsenecek bir durum yok aslında. Herşey, eşyanın tabiatına uygun bir düzen içinde.

Peki, bu eğitim krizinden bir çıkış yolu yok mu? Önümüze düşüp yol gösterecek biri kim olacak? Birkaç geri zekalının geleceğimizle, bilincimizle, umutlarımızla oynamasına oturup seyirci mi kalacağız? Ülkenin dörtbir yanından “Okuluma dokunma” haykırırları yükseliyor. Bu, velinin bıçağın kemiğe dayandığı noktada olduğunu gösteriyor; gidişata itiraz ediyor. Evet, birilerinin bu insanlara çıkış yolunu göstermesi gerekiyor. Fakat bu birileri kim olacak ya da kim olmalı? Varsa öneriniz söyleyin...

*

Eleştirel Pedagoji dergisi olarak kendi payımıza düşeni yapmaya çalışıyoruz. Eğitim adına olup biten ne varsa anlamaya, anladığımızı anlatmaya gayret ediyoruz. Amacı, kendi çapında, yukarıdaki sorulara pratikte kullanılabilecek bilinci oluşturmak olan dergimiz, başka ülke deneyimlerini de merak ediyor. Bu bağlamda 10-14 Temmuz tarihlerinde Atina’da gerçekleşecek 2. Uluslararası Eleştirel Eğitim Konferansına aktif bir katılım gerçekleştiriyoruz. Yunanistan, İngiltere, ABD, Hindistan ve Türkiye’den beş derginin ortaklaşa düzenlediği ve 5 gün sürecek Konferans uluslararası deneyimlerden yararlanmamızı sağlayacak; bu ülkede olup bitenleri paydaşlarımıza anlatacağız, onlardan öğrendiklerimizle de dünyanın neresinde olduğumuzu göreceğiz. Kurumsal olarak bu ilk uluslararası deneyimimizi elbette Eylül sayımızda sizlerle de paylaşacağız. Eylül’de buluşmak üzere...

Ünal Özmen

23 Nisan ve Türkçe Olimpiyatları

Çocuk ve kültürü bunun neresinde?*

Kemal İnal



Giriş

Uluslararası Türkçe Derneğinin de düzenleyicileri arasında yer aldığı ve bu yıl onuncusu düzenlenen Türkçe Olimpiyatları, 15 günlük programın ardından TT Arena Stadyumunda “135 ülke, 1500 öğrenci” vurgusuyla bitti. Dernek yetkilisine göre, Cemaat Okullarında öğretilen Türkçe, o ülke çocuklarının anadillerinin yerine konulan bir dil değil. Haliyle bir kültür emperyalizminden bahsedilemez. Yetkiliye göre çocuklar, Türkiye’ye geldiklerinde kendi kültürlerini de yansıtıyorlarmış, haliyle eleştiriler yerinde değilmiş ama biz sahnede böyle bir şey görmedik.

Olimpiyat deyince ne anlaşılır? Yarışmalar. Birçok farklı dili konuşan, değişik damak zevklerine sahip, çeşitli kültürlerle mensup çocuk ve gençlerin yarışırken hep ama hep kendi dil, kültür, gelenek ve göreneklerini yansıttıkları bir sahnedir olimpiyatlar. Ama Türkçe Olimpiyatlarında bütün o farklı kültür, ülke ve bölgelerden gelen çocuklara aynı dili konuşturmak, aynı halk oyunlarını oynatmak, aynı şarkıları söyletmek, hatta aynı esp-

rileri yaptırtmak, onları tek tipleştirmek anlamına gelmez mi? O çocukların Cemaat Okullarında okuyarak Türkiye’nin gönüllü kültür elçisi olmaları isteniyorsa, o zaman sormak lazım: Neden o çocuklardan kendi ülkelerinin kültür elçileri olmaları istenmiyor da, ille de Türkiye’nin kültür elçisi olmaları isteniyor? O çocukların kendi kültürel zenginlikleri nasıl ve kim tarafından yaşatılacak? Buna ilişkin bir projemiz var mı? Böyle evrensel düşünebiliyor muyuz?

Şu anda Cemaat Okullarında 250 bin çocuk Türkçe öğreniyormuş. İyi. Herkesin istediği dili öğrenmeye hakkı vardır. Peki, o çocuklar Türkiye’ye geldiklerinde, acaba kaç aile, kaç Türk çocuğu onların dilini öğrenmeye tenezzül etti? Kaç Türk acaba onların verdiği reçeteler çerçevesinde yemekler yaptı? O çocukların kültürünü merak edip o kültürü öğrenmeye karar veren kaç Türk olmuştur acaba? Kanımca ya sıfır ya da çok az. Çünkü biz, “bütün dünya Türk olsun”, “bütün herkes Türkleşsin, dünya tek tip olsun” şiarıyla üç kıtada at koşturmuş, daha küçücük yaştaki yabancı çocukları alıp Sultan’ın hizmetine koşturmak için onları zorla asimile etmiş (Türkleştirmiş) bir neslin evlatlarıyız, değil mi? Ceddimizle övündüğümüz şeyler, bu tür şeyler.

Fakat konunun çok daha önemli bir başka boyutu var. Çocukların bayram yapması için neden ille de yetişkinlerin ideolojileri, siyasetleri, çocuk tasarımları devreye sokulur? Bu ne derece demokratik bir tutumdur acaba? Bayram, olimpiyat veya festival diye yetişkinlerin çocukluğun saf dünyasını bu derece şekillendirmeleri, çocuğa ve çocukluğa karşı işlenen bir suç değil mi?

Bu yazının özeti, haberedeger.com da “23 Nisan’dan Türkçe Olimpiyatlarına: Değişen ne?” başlığı ile yayımlanmıştır.

Çocukluğun üzerindeki despotizm yetişkin kültürü

İnsanlık tarihinde kültürün üretimi ve temsilinde çoğunlukla yetişkinler rol almış, buna mukabil çocuklar ve çocukluk adeta yok hükmünde sayılmıştır. Batı uygarlığı uzun yüzyıllar boyunca çocuk ve çocukluğun kendine ait bir devre ve özne olduğunu kabul etmemiştir. Fransız tarihçi Philippe Ariès, Ortaçağ Avrupa'sında bugün bildiğimiz anlamda bir çocukluk devresi ve kültürünün bulunmadığını, bunun yetişkinler tarafından sosyal olarak üretilmiş bir kurgu olduğunu ileri sürmüştür. Hristiyanlık öncesi kadim devletlerden Kilise'nin skolâstik dönemlerine değin çocuk ve çocukluk, yetişkinlerin değerleri (günah, kefarete vs.) bağlamında ama hep bir yukarıdan bakma ve kullanma açısından ele alınmıştır. Zaman elbette değişimi de beraberinde getirmiştir. 20. yüzyıla gelindiğinde, ABD'li iletişim bilimci Neil Postman, "çocukluğun yok oluşu"ndan bahsetmiştir. Aristo'nun ve eski Yunan'ın paternalist (babacı, baba-merkezli) politikalarından Kilise'nin günahkâr anlayışına, modern kapitalizmin araçsalcı yaklaşımından romantizmin çocuğu evliya kategorisine yükselttiği naif iyimserliğine, liberalizmin bireyci modelinden kolektivist felsefelere değin bir dolu yaklaşım çocuğa aslında hep yetişkinlerin ideoloji, siyaset ve kültürleri açısından bakmıştır. Çocuğu balmumu olarak gören Locke, "tabula rasa" (boş levha) dediği çocuğun zihninin doldurulmasında yetişkinlere mutlak otorite ve yetki vermiştir. Ama elbette burada tarih dışı, kendine ait bir mutlak kategori olarak yetişkinlikten bahsetmek mümkün değil. Yetişkinlik, bir hayat kategorisi ama içinde bulunduğu koşullar tarafından çekip çevrilen bir sosyal devredir. İdeoloji ve siyaset bu devrenin içine yapıştırılarak yetişkin (anne-baba, devlet-baba vs.) üzerinden bir çocuk(luk) tanımlamasına gidilir. Bunu tarihte en etkili biçimde yapan da burjuva devrimcileri olmuştur.

Fransız devrimi esnasında Danton, çocuğun anne-babasından önce ulusa (yani devlete) ait olduğunu ileri sürerek ebeveynin çocuk üzerindeki iddia ve haklarını ele geçirmiştir. 20. yüzyılın çocuk tasarımı büyük ölçüde yetişkinlerin önemseydiği kategoriler (çocuk-asker, çocuk-fahişe vb.) üzerinden iş gördüğü içindir ki, çocuğun ne olması, ne yapması ve ne kadar olması gerektiği hep devlet politikalarının merkezinde yer almıştır. Ekonomik bir işgücünden evde bir şefkat kaynağı ve hanenin psikolojik rahatlama nesnesine, oradan akıllı-küçüğüne değin bir dolu tanım ve beklenti, devletlerin çocuğa hep roller biçmesine (yarının büyüğü, geleceğin emanet edildiği nüfus vs.) neden olmuştur. Bugün çocuğu internet ile birlikte ele alıp yücelten orta sınıf ebeveyn ideolojisini destekleyen bir küreselleşmeci devlet geleneğinin oluştuğunu görmek için AKP hükümetinin tablet bilgisayar üzerinden yeni bir çocuk (dindar/kindar çocuk/genç) tanımlamasına gitmesini görmek gerekir. Yerel değerleri (din), küresel teknolojik değerlerin (tablet bilgisayar, akıllı tahta vs.) içine yediren bu gelenek, yukarıdan bir çocuk tanımlaması yapmaya devam etmektedir. Anne-babaların kaç çocuk yapması gerektiğinden kürtajın neden günah olduğuna değin bir dolu yerel değerlerin çocuk bağlamında hükümet tarafından küresel süreçlere eklenmesi, basit bir sorun veya konu değildir. Konu/sorun, küresel ölçekte sıkı işleyen neoliberal-muhafazakâr bir hattı göstermektedir bize. Bu hat, türlü-çeşitli araçlarla çocuğa iki rol biçmektedir: Kültürel (muhafazakâr rollerin kumanda ettiği rol) ve ekonomik (tüketici çocuk rolünde cisimleşen rol). Çarşı-pazarda, reklamlarda, çekirdek aile ortamında, festival ve bayramlarda son dönemlerde bu neoliberal-muhafazakâr rol biçme uygulamasını görmek mümkün. Ulus-devletin "yurttaş-çocuk" kategorisinin yerli malı kullanan geleneğini yıkan neoliberal-muhafazakâr ideoloji "tüketici-çocuk" kategorisini hem din hem de ekonomik bağlamda iç içe geçirmektedir. Yani, sadece şirket ve devletler, çeşitli örgütler

küreselleşmemekte; yanı sıra çocuklar ve çocukluk kültürü de küreselleştirilmektedir.

Bu meyanda Türkiye, dünyada ilk ve tek, bilebil-
diğimiz kadarıyla çocuklara hediye edilen (bura-
da çocuk yine nesnedir aslında-“hediye edilen”)
çocuk bayramı 23 Nisan ile ilginç bir güzergâh
açmıştır. On yıllardır süren bu bayram geleneği-
nin elbette övülecek kadar yerilecek birçok yönü
de vardır. Onca farklı kültürden çocuğu bir araya
getirip onlara şarkı söyletmek, dans ettirmek, ço-
cukların barışçıl bir hava solumalarını sağlamak
son derece olumludur. Öte yandan 23 Nisan’ın
ulusal kısmında vuku bulan o hamaset edebiyatı,
şiir, şarkı, temsil, piyes, yürüyüş, bando, bayrak
taşımaya, düşmanı avlama gösterileri ise çok kötü
bir militarist kültürün de yeniden üretimi olmuş-
tur hep. Haliyle 23 Nisan hiçbir zaman basit bir
çocuk bayramı olmadı. Bu bayram çocuklara, is-
tedikleri gibi oynayıp şarkı söylemeleri için bira-
kılmadı hiç. Zira 23 Nisan, devletin belli bir ço-
cuk tasarımı ya da kurgusunun çocukça ve fakat
yetişkinvari ritüel ve temsiline dışavurumu oldu
hep. Şimdi, günümüzde 23 Nisan’ın ne olduğunu
anlayabilmede bir kıyas olarak kullanabileceğimiz
elimizde başka bir araç var: Türkçe Olimpiyatları.

TV ekranlarından veya canlı izlerken 23 Nisan
gibi Türkçe Olimpiyatlarından da etkilenmemek
mümkün değil. En katı kalpli bir yetişkin bile halk
oyunu oynayan, şarkı söyleyen, rengârenk giysiler
içinde salınan, doyasıya eğlenen bin bir farklı ülke,
toprak ve kültürden gelmiş, çeşitli renklere sahip o
çocukları izlediğinde iyimser duygular hissetmiştir
herhalde. Çocuk yetişkini rahatlatır, sevindirir,
gülümsetir zira çocuk, yetişkin toplumunun vic-
danı, sevinci ve kederidir. Gerek stadyumlardaki
23 Nisan törenlerine gerekse sahnelerdeki Türkçe
olimpiyatlarına katılan çocuklar, biz yetişkinlerin
barışçıl duygularını güçlendirir. Bu bağlamda her
iki etkinlik de başta barış mesajı olmak üzere,
renklik ve çeşitlilik içinde birlik, eğlence/oyun,
farklı kültürlerin yakınlaşması, çocuksu duyarlılık

yaratması bakımından olumludur. Her iki etkinlik
de kültürel bir yakınlaşma yaratması açısından il-
ginçtir. Ama görünen sahnenin ardında başka bir
şey var mıdır? Bu soruyu yanıtlamadan önce iki
bayramı kıyaslayalım.

Elbette birçok farklılık da var: 23 Nisan’da yarış-
ma yoktu, lakin Türkçe Olimpiyatlarında çocuklar
neden yarıştırılır acaba? Rekabet ve yarışma, ço-
cuğun yanındaki arkadaşını elenmesi gereken bir
rakip olarak görmesine yol açmaz mı? 23 Nisan’ı
ulus-devlet (Bakanlıklar, yerel yönetimler, devle-
tin TRT’si vd.) düzenlerdi ama Türkçe Olimpiyat-
larının gerçekten sivil, yani devlet dışı bir etkinlik
olduğunu söyleyebilmek mümkün mü? 23 Ni-
san ulusal düzeyde laik bir refleksin dışı vurumu
idi; sanki Türkçe Olimpiyatları, dini duyarlılığın
küresel bir gösterimi veya temsili gibi görünü-
yor. Öte yandan, dil meselesiyle ilgili olarak; 23
Nisan’da çocuklar kendi anadillerinde (Almanca,
Arapça, Boşnakça, Fransızca, İngilizce, Urduca
vs.) şarkılar söylerler, şiirler okurlardı ama Türk-
çe Olimpiyatlarında neden yabancı çocuklara ille
de Türkçe şarkı söyletilir? Fazla milliyetçi olan
23 Nisan karşısında Türkçe Olimpiyatları çok mu
az milliyetçi veya demokratik duruyor? Anado-
lu Türkiye’inde konuşulan bir dolu dil (Arapça,
Süryanice, Rumca, Kürtçe, Lazca, Çerkezce vd.)
var. Neden bu dillerde değil de, ille Türkçe? Büt-
tün dünya çocuklarına *Lingua franca haline gelen*
İngilizce öğretmeyi biz kültür emperyalizmi olarak
adlandırıyoruz da, dünya çocuklarına Türkçe
öğretmeyi neden hayırlı bir iş olarak görüyoruz?
Dünyayı Türk dostu yapmaya soyunmadan önce,
mesela Kürtleri Türk dostu yapmak için yol ve ça-
reler aramak daha acil değil mi? Hatay yöresindeki
Alevi Araplarının konuştuğu dil veya Urfalı ya
da Mardinlilerin Arapçası, Karadenizlilerin Lazca-
sı, Rumların Rumcası, Zazaların Zazacası neden
Olimpiyatlarda boy göstermiyor? Cemaat mesela
neden Kürtçe Olimpiyatları düzenlemiyor? Ya da
Arapça Olimpiyatları? O halde milliyetçi 23 Nisan

ile kürselleşmeci Türkçe Olimpiyatları tek dil konusunda birbirinden çok mu farklı? Bu çocuklara kendi kültürümüzü **elbette öğretelim**. Ama “**kendi kültürümüz**” hangisi? Öğrenilen her yabancı kültür ve dil, insanı barış, **empati ve eşitlik** konusunda biraz daha insanlaştırır. Elbette asimilasyon denilen o faşist güzergâha sapmadan yapalım bunu. Oysa yurdumuza gelen o çocuklara kalkıp Osmanlı’nın yayılmacı, talancı, yakıp-yıkan felsefesini hatırlatırcasına “Adriyatikten Çin denizine değin konuşulan dünya dili Türkçe” şiarında cişimleşen fetihçiliği enjekte etmenin anlamı nedir?

Serdar Değirmencioğlu’na kulak verelim: “Daha da ilginci, biri Şili’den, diğeri Kenya’dan gelen iki gencin Kırkpınar’da güreşmesi – yani güreştirilmesi. Çok açık ki, bu bir kültürler buluşması değil. Dünyanın birçok ülkesinden getirilen öğrenciler, bir kalıba – hem de topyekûn – dökülüyorlar. Şili ve Kenya’dan gelen iki öğrenci, “Kırkpınar Er Meydanı’nda güreş tuttu” diyor. Biri Şili, biri Irak’tan iki öğrencinin “sanat müziğini hatasız icra etmeleri büyük beğeni topladı” diyor. Özetle; sanki “Dilimi hatasız konuş”, “Yaptıklarımı aynen yap” ve “Aynen benim gibi ol” etkinlikleri zinciri bu.”

Türkçe Olimpiyatları, Değirmencioğlu’nun dediği gibi bu şekilde giderse, elbette “Asimilasyon Olimpiyatı” haline gelir. Yabancı bir çocuk niye bize benzesin ki? Onun dili, kültürü, dini veya değerleri bizimkiden çok mu aşağıda? O halde, 23 Nisan’dan Türkçe Olimpiyatlarına pek de fazla bir şey değiştiğini söylemek mümkün değil. İkisi de milliyetçi ve ikisi de Türkün gücünü, değerlerini falan dünyaya göstermek istiyor. İyi de bu etnosantrik anlayışla şu küresel arenada nereye kadar gidebiliriz ki?

Sonuç

23 Nisan’ın irtifa kaybederken Türkçe Olimpiyatlarının öne çıkması, belki de ulus-devletin yerini küresel aktörlere (Cemaat gibi) bırak-

ması ve küreselleşmenin bir sonucu olsa gerek. Cemaat okullarında Türkçe elbette öğretilen tek dil değil ama neden ülkemize gelen kara derili, sarı benizli, beyaz veya başka bir ırk/renkten olan çocukların kendi dillerinde şarkı söylemelerini, konuşmalarını önemsemiyoruz. Bir Afrikalı çocuğun Orhan Gencebay’dan arabesk bir şarkı söylemesinin anlamı nedir? Neden bu tür şeyler hoşumuza gidiyor? Ya da Ukraynalı çocukların Bitlis yöresinden halk oyunları oynamasının çekiciliği nerededir? O çocukların Türkçe konuşmaları elbette herhangi bir dili konuşmaları gibi bir haktır. Ama çoğu küçük, hakları gasp edilmiş, bir başka ülke tarafından geri bırakılmış olan bu ülkelelerin dillerinin korunması ve dünyaya tanıtılması, öncelikli bir ilgi konusu olmalıyken ille de neden onlara Türkçe öğretiyoruz. Acaba Osmanlı’nın cihan imparatorluğu rüyalarını yeniden görmeye mi başladık? Küreselleşme kültürlerin üzerinden silindir gibi geçerken Cemaat Okullarında yeni bir *Lingua franca* (Türkçe) yaratmak, anlamsız; anlamsız, zira *Tehlike Altındaki Diller Vakfı*’na göre Türkçe, geleceği riskli olan bir dil değil. Ama Anadolu coğrafyasında geleceği risk altında olan Süryanice, Zazaca, Kürtçe gibi çok sayıda dil var. Neden bu dillerin yaşatılması için önlem alınmaz da ille de Türkçe?

23 Nisan veya Türkçe Olimpiyatlarını yapanların şunu düşünmeleri gerekir: Hangi nedenle, zeminde ve koşulla olursa olsun, çocukluk büyüklerin politika ve ideolojilerinin kurgu veya tasarımı olmamalıdır. Çocuğa saygı, çocuğun kültürüne saygıdır. Devlet veya sivil örgütlere ait olsun, her yetişkin öncelikle bu saygının gereğini yerine getirmelidir.

Asimilasyon Olimpiyatı

Serdar M. Değirmencioğlu



41 kere heyecan

Bu sahne belki de Van'da, Erzurum'da, Urfa'da, Zonguldak, Denizli ve daha birçok ilde yinelendi. Çünkü 10. Türkçe Olimpiyatları etkinlikleri bu sene 30 Mayıs-14 Haziran tarihlerinde 41 ilde birden gerçekleştiriliyor.

Etkinlik hakkında çıkan haberlerden biri şu başlığı taşıyor: “Türk Kolejleri’nde okuyan öğrenciler, Anadolu Turnesi’ne çıktı” (CHA, 29 Mayıs). Anlaşılan bu etkinlikte yer alan konuklar belirli okullardan seçilmiş. Türkiye’de ziyaret edecekleri okullar da belirli cins okullar.

Haber şöyle devam ediyor: “Türk kolejlerindeki öğretmenlerinin kendilerine Anadolu’dan çok bahsettiğini belirten öğrenciler, ‘Bizler Anadolu şehirlerinin isimlerini duyduk ama hiç gitmemiştik. Şimdi gidip göreceğiz. İnşallah iyi bir turne geçiririz.’ diye konuştu.”

Medyatik coşku

Türkçe Olimpiyatları’nın ne kadar heyecan verici bir etkinlik olduğu yeterince belli olmasa gerek ki, etkinlik bol bol “coşku” ve “heyecan” içeren haberler ile sunuluyor. Bu haberlerin en coşku dolu olanları Zaman Gazetesi’nde, çoğu zaman başsayfada bulunuyor.



Örneğin, 8 Haziran tarihli haber şöyle sunulmuş: “Tarihi Kırkpınar Yağlı Güreşleri’nin yapıldığı Sarayıçi Er Meydanı’nda Türkçe şöleni yaşandı. 10. Uluslararası Türkçe Olimpiyatları Edirne

İnsanlık gerçekten el ele mi?

Uçak uykulu ama meraklı gözlerle dolu. Daha önce hiç ayak basmadıkları bir kente doğru yol alan, tek tip eşofman giymiş çocuk ve gençlerle dolu. Uçaktaki diğer yolcular da merak içinde.

Uçak yere indikten sonra durum açıklığa kavuşuyor. Uykulu ama meraklı gözler Türkiye’ye özel bir etkinlik için gelmişler. Dışarıda iki yolcu otobüsü bekliyor; ikisi de yepyeni. Otobüsler birer devasa reklam panosuna çevrilmiş. Otobüslerin yanında bir de araç konvoyu var. Konvoyda yalnızca erkekler var; araçların çevresinde heyecanla koşuşturup duruyorlar. Belli ki, önemli konukları var.

Uçaktan bagajların boşaltılması her zamankinden çok daha uzun sürüyor. Yaklaşık yarım saat sonra konuklar kapıda beliriyor. Otobüsün yanındaki bir adam konuklara sesleniyor: “**Hanımlar arkadaki otobüse.**”

etkinlikleri kapsamında 30 ülkeden gelen 80 öğrenci Edirnelileri coşturdu.”

Daha da coşkulu haberlerden birindeyse, İstanbul Sinan Erdem Spor Salonu’nda yapılan şarkı finaline bir “sanatçı akını” olduğu belirtiliyordu (Türkçe Olimpiyatları’nda Şarkı Finali’ni kazanan belli oldu. Zaman, 5 Haziran).

Bu habere göre yarışmaya akın eden sanatçılar, “Türkçe Olimpiyatları’nın gurur duyulacak bir tablo olduğunu” söylemişler. Söylenenler gayet heyecanlı, gayet ilginç. *(Haberdeki yazım yanlışlarının bazıları düzeltilmiştir!)*

Sibel Eraslan: “Gurur duyduğumuz iftihar ettiğimiz bir süreç. Yıllar içerisinde büyük emekler dokundu bu güne geldi. Ve bu gün bütün dünyanın gözü Türkiye’de. Türkçemizi bütün dünya ülkelerinde görmek gittiğimiz ülkelerde kendi dilimizle konuşan çocuklarla sarmaş dolaş olmak oldukça güzel hepimizin iftihar duyduğu bir mesele. Burada bir anne olarak da bu çocukları görmek çok önemli.”

Nevval Sevindi: “Yahya Kemal der ki dilimiz anavatanımızdır. Türkçemiz anavatanımız, dünyanın neresinde olursak olalım. Türk okullarında Türkçenin öğretilmesi Türk kültürünün ruhunun öğretilmesi çok önemli çok kıymetli bir dava. Emeği geçen herkesi kutluyorum.”

Sinan Özen: “Ben yakından takip ediyorum. Bu tablo övünülecek gurur duyulacak bir tablo. Dünyada dilimizin konuşulması gibi bir şey varmı. Düşünsenize gittiğiniz ülkelerde karşılaştığımız insanlar Türkçe konuşuyor. Bu yeterlidir başka söze gerek yok.”

İsmail YK: “Sevinerek geldim. Burada olmaktan büyük bir mutluluk duyuyorum. 135 ülkeden gelen çocuklarımız var. Güzel Türkçemizin değişik dünya ülkeleri öğrencilerince öğrenilmesi çok güzel bir şey. Ben zaten televizyonlardan takip

ediyorum. Yabancı bir insanın Türkçe konuşması bizi mutlu etti. Bu öğrencilerimizi yetiştiren eğitimcileri de çok tebrik etmek lazım. Çünkü bu kolay bir şey değil. Burada olmaktan büyük bir mutluluk duyuyorum.”

Açelya Akkoyun: “Çok gururu duyuyorum. Bir senede sunuculuğunu yapmak bana nasip oldu. Sunarken çok duygulanmıştım sahnede. Bu kadar büyük duygu selini ancak bu kadar düzenli bir organizasyon temsil edebilir. Emeği geçen herkese teşekkür ediyorum. Önemli olan insanlara sevgiyle kendi varlığını aidiyetliğini tanıtabilmek. Türkçe olimpiyatları bunu çok başarılı bir şekilde yapıyor. Tekrar emeği geçen herkesi tebrik ediyorum.”

Mustafa Sandal: “Muhteşem bir organizasyon bu gece burada kalplerimiz çarpacak. Ben de burada olmaktan dolayı çok mutluyum ve çok gururluyum.”

Deniz Seki: “Türkçe olimpiyatları çok büyük bir organizasyon. Çok önemli bir hizmet. Dünyada 200 ülke var, bunun 135’inde, insanlar aynı dili, güzel Türkçemizle buluşuyor kaynaşılıyor. Bu çok gururu verici bir olay. Gurur verici bir tablo. Bu güzel organizasyona emeği geçen herkesi ayakta alkışlıyorum.”

Bülent Eczacıbaşı: “Bizim kültürümüze, bizim dilimize ne kadar hakim olduklarını izlemekten büyük mutluluk duydum. Hepsi kendi dallarında son derece yetenekliler. Yarışmalarda başarılı oldukları için buradalar. Son derece etkilendim. Onlarla güzel dostluklar kurduk.”

Burak Kut: “Çok büyük bir keyif dünyanın 4 bir tarafında insanların Türkçe konuşması kadar güzel bir şey olabilir mi? Bu anı kaçırmamak lazım bu yüzden buradayım.”

Coşku rüzgârı

Bu coşku ve heyecanın nasıl oluştuğuna ışık

muhteşem bir akşam. Ne mutlu ki, Türk milletinin evlatlarıyız. Ne mutlu bize, biz Türküz. Ne mutlu bize ki, lisanımızı dünyaya duyurmak için emek veren öğretmenlerimizi yürekten kutluyorum.”

Eski macera

Son olarak yeniden o coşku dolu sanatçılara kulak vermekte yarar var. Duygulu sanatçı Bedirhan Gökçe, Şarkı Yarışması Finali'nde şöyle konuşmuş: “Gurur verici bir tablo. Radyoya ilk başladığımda bu arkadaşların yurt dışına gittiğini duyuyordum ve demiştim, bu gün niye Türkçe dünya dili olmasın; 2020’lerde belki dünyanın konuşma dili Türkçe olursa şaşırırmam.”

Ümit Meriç ise bu coşkunun hiç de yeni olduğunu teslim ediyor: “Çin’den Adriyatik’e olan eski maceramız bu. Bizim coğrafyamızda unutulmuş

Türkçenin yeniden bir dünya dili haline gelmesi yolunda ilk ve en önemli adımdır. Medeniyetimizin asırları kucaklayan derinliğini gelecek yüzyıllara taşıyan bir teşebbüstür. Kaybolan hafızamızı yeniden fetih çalışmasıdır.”

Asimilasyon Olimpiyatı

Demek ki, mesele ne el ele tutmak, ne “merhamet”, ne de “sevgi ve şefkat”. “Dilimi hatasız konuş”, “Benim şarkılarımı söyle”, “Aynen benim gibi ol” ile el ele tutulmaz. Bu zihniyetle “olimpiyat” olmaz. Olursa da, bunun adı “Asimilasyon Olimpiyatı” olur.

Türkçe Olimpiyatları Sivas Heyeti'nden AK Parti Sivas İl Başkanlığı'na Ziyaret



Bu yıl 10'uncusu düzenlenecek Türkçe Olimpiyatları öncesi olimpiyat heyeti AK Parti Sivas İl Başkanlığı'na ziyaret ederek bu sene yapılacak olimpiyat hakkında bilgi verdiler.

AK Parti Sivas İl Başkanlığı'ndan yapılan yazılı açıklamaya göre, ziyarette AK Parti Sivas İl Başkanı Yardımcıları Fikret Yıldırım ve Ahmet Haris hazır bulundular.

Ziyarette, Türkçe Olimpiyatları Sivas Komite Başkanı Semih Beldek Türkçe Olimpiyatları'nın bu sene Türkiye'de 10'uncusu düzenleneceğini, 135 ülkeden bin 500 öğrencinin bu sene ülkemize geleceğini ve 30 Mayıs - 14 Haziran tarihleri arası finaler, il etkinlikleri bazında faaliyetler göstereceklerini söyledi.

Çocukların bu aşamaya gelene kadar çeşitli önemli aşamalardan geçtiğini söyleyen Türkçe Olimpiyatları Sivas Komite Başkanı Semih Beldek:

“Herkes önce ülkelerinde, ülke elemelerine katılıyorlar. Daha sonra ülke finaline katılarak öğrencilerin öğrendikleri Türkçe seviyesine göre seçmeler yapılıyor. Türkçe Olimpiyatları 20'den fazla kategoride yapılan bir olimpiyat.

Okuduğunu anlayabilme, ifade edebilme, kompozisyon yazma, şiir, halk oyunları gibi kategoriler bulunmaktadır” dedi. Türkçe Olimpiyatları'nın geçtiğimiz yıl Sivas'ta ikinci yapıldığını söyleyen Beldek: “Bu sene 2'ncisi yapılacak yine Sivas'ta. 30 ülkeden 65 öğrenci Sivas'mızda olacak

Endonezya'dan, Amerika'dan, Güney Afrika'dan, Kosova'ya kadar değişik kıtalardan, değişik milletlerden çocuklarımız bizimle beraber olacak.

Geçtiğimiz yıl stadyum tamamen dolduğu gibi, bir o kadar da vatandaşımız dışarıda kalmıştı. Biz bu senede benzer bir ilgi ve alakayı görmek istiyoruz. 30 Mayıs'ta 4 Eylül Stadyumu'nda akşam saat 20:30'da organizasyonumuz yapılacak” diye konuştu.

Çalışmaların bizzat içinde olmasalar da yakından takip ettiklerini söyleyen İl Başkan Yardımcısı Fikret Yıldırım:

“Dünya üzerinde açmış olduğumuz çeşitli okullarla ve Türkçe Olimpiyatları'yla Türkiye'yi, Türkçeyi dünyaya tanıtmamız Türk insanının onları tanıması açısından çok önemli. Bu etkinliklerin 2 yıldır Sivas'ta düzenlendiği için teşekkür ediyoruz.

Bu konuda yapabileceğimiz bir şey varsa biz yapmaya her zaman hazırız. Bu azık ziyaretinizden dolayı da sizlere teşekkür ediyorum” dedi.

Eleştirel demokrasi için diyalojik eylem¹

Nathalia Jaramillo²



Ceviri
Erdal Küçüker*
Derya Şimşek**
Mecit Uzun***

Özet

Bu makalede yazar, okullaşma sürecini savaş, özelleştirme ve eğitimde meydana gelen neo-liberal dönüşüm bağlamında ele alarak tartışmaktadır. Yazar özellikle, süregelen sivil savaşın merkezinde bulunan üç okulu içinde barındıran Medellin’de, Kolombiya’da tecrübe edilen durumları okuyucuya aktarmayı hedeflemiştir. Gençlerin gizilgüçlerini harekete geçirip sosyal yaşama katılım olanaklarını sınırlandıran toplumsal koşulların ve egemen ideolojilerin aksine, yazar, Freire’nin diyalojik eylemine³ dayanan eleştirel demokrasi kavramını farklı yönlerden ele almaktadır. Batılı sosyal teori üzerine temellendirilen liberal ve müzakereci demokrasi modelleri de makale içinde tartışılan konulardandır.

Abstract

In this essay, the author discusses schooling in the context of war, privatization, and the general neo-liberal shift in education. Specifically, the author reflects on the experiences of three schools in Medellin, Colombia, that are found in the cross-hairs of an ongoing civil conflict. In contrast to the prevailing ideologies and social conditions that limit the full range of possibilities made available to youth to develop their full human potential and participation in civic life, the author makes an argument for critical democracy based on Freire’s notion of dialogic action. Liberal and deliberative models of democracy grounded in Western social theory are also discussed.

1 Bu makale, *Journal for Critical Education Policy Studies*, vol. 9. no. 1’de yayınlanan “Dialogic Action for Critical Democracy” adlı makalenin çevirisidir. Bu makalenin kısaltılmış ve değiştirilmiş bir versiyonu İspanyolca olarak *Postconvencionales* adlı dergide yayınlanmıştır. <http://www.postconvencionales.org.ve/index.php/ethikos/index>. (İngilizce aslı: <http://www.jceps.com/PDFs/09-1-04.pdf>)

2 Nathalia Jaramillo, Assistant Professor, Purdue University, West Lafayette, Indiana, USA. njaramil@purdue.edu

3 Orijinal metinde “dialogic action” olarak geçen kavramın Türkçede tam karşılığı bulunamadığından “diyalojik eylem” olarak çevrilmiştir. Bu kavramın ne anlama geldiği metin içinde açıklanmaktadır. Bu nedenle kavramın bu şekilde ifade edilmesi herhangi bir anlam yitimine yol açmamaktadır. ÇN.

*Yrd. Doç. Dr. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi, erdal.kucuker@gop.edu.tr.

** Öğretmen, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi.

*** Öğretmen, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi.

Giriş

Bu makaleye, Medellin kenti yakınlarında üç farklı okulu ziyaret etme fırsatı bulduğum memleketim Kolombiya'ya yaptığım geziden edindiğim bir dizi izlenimi anlatarak başlıyorum. Kolombiya, “La Violencia” adıyla bilinen bir dönem olan 1940’ların sonlarına kadar uzanan tarihiyle çatışma ve iç savaşla örülmüş benzersiz bir geçmişe sahiptir. Kasıtlı olarak yaratılmış bir sınıf mücadelesi ya da ‘sol’ ve ‘sağ’ arasındaki siyasal bir çatışma olarak başlayan bu savaş, içinde çeşitli nedenler barındırır. Kolombiya bugün kendini, devam eden bir sınıf savaşı, gerilla mücadelesi, kapitalist gelişme, kazançlı bir narkotik ticareti, yerel düzeyli ve Afro-Kolombiyalı toplumsal hareketler etrafında biçimlenmiş karmaşık sosyal ilişkilerin tam ortasında bulmuştur. Bu zaten karmaşık olan geçmişe, bir de ABD’den alınan askeri içerikli mali destek eklenmiştir. Kolombiya hükümeti, ABD’den 2000 yılından bu yana 5 milyar doların üzerinde askeri yardım almıştır. Bu yardım, Hükümet ile savaş durumunda olan gerilla gruplarına karşı daha büyük bir ‘kontrgerilla’ grubu oluşturmak için alınmıştır (Amnesty International [Uluslararası Af Örgütü]****, 2010). Bu süre içinde artan militarizm ve şiddet, ülke genelinde birçoğu şiddetten uzak ormanlık alanlara kaçan bekâr anneler ve çocuklarından oluşan yaklaşık 4,3 milyon kişinin yerlerinden edilmesine neden olmuştur (Yacoub, 2009). Okullar, devam eden krizin çökerttiği bu sosyal yörünge içinde garip bir konumda bulunurlar. Eğitimciler genel olarak ne bu çatışmanın dışında durabilmişler (2008 yılında siyasi nedenlerle 18’in üzerinde eğitimcinin öldürüldüğü bildirildi), ne de öğrencilerine öğretmeye dönük yaklaşımlarında geri planda kalmışlardır. Aşağıda ayrıntılı biçimde anlatmayı planladığım durumlarda, toplumun hem ayrıcalıklı hem de marjinal sektörlerinden gelen eğitimcilerin ve diğer toplulukların, bu tarihsel sonuçlara anlamlı katkılarda bulunabildikleri ve hatta bulundukları görülmektedir. Kolombiya gibi bölünmüş bir toplumda, eğitimin sınıfsal sınırlar çerçevesinde insani gelişim olanaklarını sınırlandıran, demokrasi kavramımızı tehdit eden

ve toplumu yok etmeye devam eden orta sınıf-etnik-cinsiyetçi karşıtlıkları belirgin sınırlar içinde aşmak için bir arabulucu olarak nasıl hizmet edebileceği hakkında düşünmek, eleştirel pedagoji geleneğinden gelen bizler için önemlidir.

Kolombiya hakkındaki bu kısa anılar, diyalojik eylem [dialogic action] ile bağlantılı olarak daha sonraki dönemlerde demokrasi üzerine yürüttüğüm tartışmaların geçerliliğini saptamaya yardımcı olacaktır. Bu tartışmada kullandığım kavramlar, Paulo Freire’den ödünç alınan “devrimci eylem”in (2007: 135) ruhuna dayandırılmıştır. Benim savım şudur ki Kolombiya’nın durumu ve bunun gibi toplumsal ortamlarda eğitimcilerin yaptığı mücadeleler, eleştirel eğitimcilerin aşırı derecede zor sosyal ve ekonomik koşullar içindeki topluluklar ile çalışırken karşı karşıya geldikleri tahakkümün eksenleri ile çatlaklarını ve çoklu katmanları aydınlatmaktadır. Yoksulluk, etnik ve ırksal çatışmalar, dini ‘farklılık’, çatışmanın toplumsal cinsiyet sorununa indirgenmesi ve toplumsal hayatın militarize edilmesi gibi durumlar, Kolombiya okullarında gündeme getirilen konuların birkaçıdır. Bu koşulların kendi bağlamları içinde ele alınması gerektiğini önermekteyim. Ama bu koşullar, aynı zamanda hem gelişmekte olan hem de gelişmiş kapitalist toplumların iç çelişkilerini tüm gerçekliği ile gözler önüne sermektedir. Bu kapitalist toplumlarda sosyal uzlaşmazlıklar hiddetli çatışmalara dönüşür ki bu karmaşa ortamı, bizim birbirimizle, ‘ulusla’ ve küresel toplumsal düzenle olan ilişkilerimizi biçimlendirir. İkincisi, Freire’nin çalışmasına dayanan ‘eleştirel demokrasi’ kavramını derinlemesine inceleyebilmek için Batı sosyal teorisinin içeriğinin bir kısmını oluşturan demokrasinin ‘liberal’ ve ‘müzakereci’ modellerini yeniden değerlendirerek konuya başlama taraftarıyım. Bu modeller üzerine öne süreceğim fikirler, bu makalenin amaçları için ister istemez kısa olacaktır. Ama benim amacım, diyalojik eyleme dayanan eleştirel demokrasinin geniş çıktıları çerçevesinde yeniden hayal edilmiş ve yeniden yapılandırılmış eğitim bağlamında ‘demokrasi-yapma’ modelini savunmaktır.

****Köşeli parantez içindeki ifadeler, metni daha anlaşılır kılabilmek amacıyla çevirmenler tarafından eklenmiştir.

Soleira, Colombo Frances ve La Independencia

Medellin Çarşısı'ndan yaptığımız kısa bir otobüs yolculuğu bizi Soleira (Portekizcede pencere eşiği anlamına gelir.) İlköğretim Okuluna ve bu okulun bir üst kademesi olan Colegio Colombo Frances Lisesine ulaştırdı. Bu okullar, muz ağacı kümelerinin ve yirmi metre yükseklikteki kuş cennetinin bulunduğu kayalık ormanından yalnızca birkaç kilometre uzaklıkta kurulmuştur. Soleira ve Colombo Frances öğle vakitlerinin güzelliği ve para karşılığında cinsel ilişkilerin yaşandığı, gizli aşıkların bulunduğu, genelevlerin çokluğu ile ün salmış olan orta büyüklükteki



La Estrella kentinde bulunur. Okullar, müşteri çekmek için kalp şekilleriyle donatılmış ve gündüz vakti etrafta sallanan çıplak bacak görüntülerine sıkça rastlanan kentin müstehcen görünümünün dışında yer almaktadırlar. Rotanızı tepeden aşağı doğru çevirdiğinizde kentin kenar mahallerinden gelen, çoğunluğu kadınların oluşturduğu yüzlerce düşük ücretli elbise işçisinin çalıştığı Levi-jeans fabrikasının yanında kurulmuş olan moteller karşınıza çıkacaktır. Medellin, küresel seks ticaretinde gün geçtikçe büyüyen bir gücü elinde bulundurmasının yanı sıra yüz binlerce kadın işçiye iş olanağı sağlayan en büyük dokuma sanayilerinden birine de ev sahipliği yapmaktadır. Çoğunluğu kadın işçi sınıfının oluşturduğu bir

topluluk olan kentte garip bir görünümün ortaya çıkmasına neden olan şey, fabrika-motel ikilisinin boy göstermesi değil; başta orta sınıf aileleri olmak üzere insanların bu okulları çocuklarının öğrenim göreceği yerler olarak tahsis etmelerinden kaynaklanmaktadır. Katı bir sınıf ayrımının hüküm sürdüğü Kolombiya toplumunda, orta sınıf mensupları ile zengin kesim, yoksullarla aralarına koydukları mesafeyi tarihin önceki dönemlerinden beri korumaktadırlar.

Medellin'in doktorlar, öğretmenler gibi meslek grupları, uzun yıllar önce Soleira ve Colombo Frances'i kurmuşlar ve finansmanını sağlamak üzere ortak bir banka hesabı açarak okul binalarının yapımı için hisse senetleri satın almışlardır. Bu grup, Katolikliğin sert kurallarıyla donatılmış bireylerin bulunduğu, uyuşturucu ticaretiyle ve iç savaşla damgalanarak yozlaşmaya itilmiş bir ülkede yetişecek yeni nesiller için laik, demokratik, çok dilli (İngilizce, Fransızca ve İspanyolca), çok kültürlü ve çevreye duyarlı bir eğitim sistemini öngörmüşlerdir. Kolombiya'daki tüm devlet okullarından ve özel okulların büyük bir çoğunluğundan farklı olarak, bu okullar dinler tarihini öğretmişler ama bu süreçte hiçbir öğrenciyi ne Papa'ya ve papazlara ne de diğer din adamlarına ya

da kutsal inanca körü körüne bağlılık duymaya zorlamamışlardır. Soleira ve Colombo Frances, özerk bir yapının, hedeflenen gelişimin sağlanması ve eğitim programlarının niteliğinin artırılmasındaki önemini sürekli vurgulamaktadırlar. Bunun yanı sıra bu okullar, bireyin toplumun ve ulusun biçimlenmesinde ana unsur olarak karşımıza çıkan "yaşanabilir hayat" olgusunu devam ettirmeye imkân verecek bilgi edinimi sürecine etkin katılım sağlayarak öğrencileri doğal çevre ile bütünleşmeye yönlendirmektedirler. Fakat burada özerklik, neo-liberal anlayışın bir ürünü olan "bireycilik" kavramı ile karıştırılmamalıdır. Öğretmenler tarafından açıklandığı gibi özerklik, gençlerin dinsel bağnazlığın dışına çıkarak

kapasitelerini geliştirmelerine ve Katolik Roma inancının emrettiği gibi vücutlarını disiplin altına almalarına olanak tanır. **Kurumsallaşmış din anlayışıyla arasına mesafe koyabilen bir eğitim, öğretmenlere yazgının kontrol edilemezliği ve kaderin “varlığın” üzerindeki yadsınamaz etkisi düşüncesini sorgulamadan kabul etmek yerine, etkin araştırma yoluyla öğrenme faaliyetinin gerçekteşmesi için fırsatlar yaratır.** Soleira’da ne okul zili çalar ne de okulda elde edilen bilgi birikimi ile kişinin kendi çabalarıyla edindiği tecrübeler arasındaki keskin ayrımı belirginleştirmek için teneffüs arası verilir. Burada öğrenciler zamanı kendi özgür iradelerini harekete geçirerek yönetme becerisi kazanmaları yönünde cesaretlendirilirler. Colombo Frances’teki eğitimciler, çevresel atıkların toplanıp imha edildiği bir eğitim sisteminin uygulanmasını mümkün kılan ihtiyaç temelli bir müfredat tasarlamışlardır. Gençler, toplumsal sorumluluk ve duyarlılık hareketinin sergilenmesini içeren etik davranışları kazanarak çevre ile bütünleşmeye yönlendirilmektedirler. Okulda üniforma giymek zorunlu tutulmamış ve otoriteye itaat, mecburiyet olmaktan çıkarılmıştır. Buna ek olarak şiddet ve siyasi anlaşmazlık konularının özgürce öğrencilerle birlikte masaya yatırılıp tartışılabil-diği komisyonlar oluşturulmuştur. Colombo Frances’in bünyesinde işlevini sürdüren kütüphane, öğrencileri okumaya teşvik eden geniş kapsamlı felsefi öğretileri, farklı ülkelerin dillerini ve edebiyatlarını okuyucunun hizmetine sunmaktadır. Her iki okulun ortamı da gürültü, trafik, kirlilik ve betonlaşmış alanların iç karartıcı görüntüsünün ortaya çıkardığı karmaşı ve bunalım duygusundan geçici bir kaçış imkânı verir. Soleira ve Colombo Frances’de çocuklar, bereketli bitki örtüsünün kuşattığı eşsiz bir yaşam alanına ve doğal güzellikleri keşfetme olanaklarına sahiptirler.

Colombo Frances ve Soleira’dan yaklaşık bir saat uzaklıkta olan La Independencia, kayalıklar üzerinde kurulmuştur ve bünyesinde hem ilkokul hem de lise barındırmaktadır. La Independencia, seferberlik uygulamaları ve huzursuzluklarla dolu

bir geçmişin izlerini taşır. Şehir, devrimci silahlı gerillaların (FARC⁴) hizmetine verilmek üzere gençler yetiştiren Afro-Kolombiya nüfusuna çeşitli yönlerden katkıda bulunan bir topluluk olan Comuna 13’te yer alır. Bu toplum, iç savaşı neden olan zıt görüşlerin çatıştığı ve milis güçlerin uyguladıkları şiddetin egemen güç olarak kabul gördüğü sosyal bir yapı çerçevesinde şekillenmiştir. Nüfusun %75’inin asgari ücretle yaşamını sürdürmeye çalıştığı, beş yaş altı çocukların %60’ının yetersiz beslenmeden kaynaklanan hastalıklarla mücadele ettiği ve ev işlerinin yaklaşık % 40’inin bekâr kadınlara yüklendiği La Independencia, Medellin’in ekonomik, toplumsal ve siyasi açıdan en kırılgan topluluklarından biridir. Ülke içi şiddetin kol gezdiği bu toplumda, insanların hem ait olma hem de uyum hissini yakalamayı başarmaları, hafıza kayıpları ve baskının varlığına rağmen kuşakları birbirine bağlamak açısından önemli bir adım olarak nitelendirilebilir (Riano-Alcola, Pilar, 2002). Comuna 13, önceki başkan Alvaro Uribe’in uygulamaya koyduğu “Orion Planı”nın izinden giden gizli bir polis örgütüdür. Bu teşkilat, Kolombiya Planı çerçevesinde finanse edilmiş ve hedefteki “teröristler”in kökünü kazımayı amaçlayan askeri güçler tarafından destek görmüştür. Yasal güçten yoksun, askeri kıyafetler içindeki maskeli adamlar, polis ve ordu, 16 Kasım 2002 sabahının ilk ışıklarıyla arkalarında sayıları açıklanmayan binlerce sivil ölü ve soruşturma için tutuklanan yüzlerce insan bırakarak (tanklar, helikopterler ve ağır silahların yardımı ile) ‘şehir-usulü’ [urban-style] mücadeleyi başlatmışlardır. O günden bu yana, Kolombiya hükümeti ile ülkedeki paramiliter çatı kuruluş olan Kolombiya Birleşik Öz-Savunma Güçleri (AUC) arasında barış antlaşmasının imzalanmasıyla türeyen yeni suç çetelerinin ve uyuşturucu ticaretinin kamçıladiğı şiddet olgusu, bu toplumu hâlâ hâkimiyeti altında tutmaktadır. Bugün paramiliter güçlerin eski üyelerinden olanlar, Comuna 13 gibi sosyal açıdan

4 Kolombiya Devrimci Silahlı Güçleri – Halk Ordusu ([İspanyolca: Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – Ejército del Pueblo](#)), FARC veya FARC-EP kısaltmasıyla bilinen, [Marksist-Leninist devrimci gerilla](#) örgütüdür. Ç.N.

yoksunluk çeken bölgelere acımasız saldırılarda bulunan suçlular çetesi olarak adlandırılan *Kara Kartallar* lakabıyla anılmaktadırlar.

Toplumu ve devleti etkisi altına alan şiddeti önlemek amacıyla La Independencia, “Gorrion (serçe) Planı” adıyla kendi güçlerini devreye sokmuştur. Buradaki amaç basittir: “*la inteligencia emotional*”; yani öğrencilerin toplumsal hayata uyumlarında, sivil savaşın tam ortasında kalmalarında ve devlet destekli şiddete maruz kalmanın getirdiği olumsuzlukların üstesinden gelmelerine yardımcı olacak duygusal ve duyuşsal zekânın gelişimini sağlamak hedeflenmektedir. “Kişinin içsel benliğine doğru yolculuk” (Hesse’nin *Siddhartha* adlı çalışmasından ödünç alınan bir söylemdir), bu okulun eğitsel bağlamdaki odak noktasını oluşturur. **En basit düzeyde pedagojik açıdan okulun öncelikleri, öğrencilere birlikte yaşama kültürü aşlamak, hoşgörü geliştirmelerini sağlamak, kendinin farkına varabilmenin, güdülenmenin, saygı, kararlılık, dayanışma ve empatinin önemini kavratmak biçiminde sıralanabilir.** Burada, toplumun politik dokusu ile çocukların okul deneyimleri arasındaki ilişkiyi göz ardı etmektense, fikir ayrılıklarından doğan toplumsal sorunlara çözüm bulmak ve farklı sosyal etkenler içinde meydana gelen etkileşim döngüsünün olumlu doğrultuda devamını sağlamak için eğitimsel etkinliklerin uygulanabileceği stratejiler geliştirilmiştir. Bu çalışma için öncelikle toplumun sosyo-ekonomik yapısı ortaya çıkarılmış ve askeri çatışmaların varlığı ile bağlantılı olduğu düşünülen bir takım durumlar çözüm için masaya yatırılmıştır. Okul, çocukları ya da kurban olma noktasında tercih yapmaya zorlanan kişileri, günlük yaşamı tüm gerçekliği ile tanımlayan acımasız şiddet kavramına karşı bir tez niteliği taşıyan “yeni benlik” algısının benimsenmesine imkân sağlayacak çeşitli durumlarla karşı karşıya getirmektedir. Matematik, fen ve okuma derslerinin ana konuları, çocukların duyuşsal beceri ve yeterlikleri göz önüne alınarak seçilmektedir. Çünkü eğitimciler, gençlerin gelişiminde hem duyuşsal hem de bilişsel boyuta aynı anda hitap

etmenin önemli bir gereksinim olduğunun farkına varmışlardır. Ruh ve beden arasında bölünmüş olan Kartezyen düşünce, bu okul yapısında tutunacak bilimsel bir dal bulamaz; burada eğitimciler, insan organizmasının bütüncül bir yapıya kavuşmasını sağlayacak olan içsel gelişime odaklanmışlardır. Dolayısıyla kendisine okulun siyasi kimliği sorulan bir eğitimcinin cevabı, “bizim siyasi duruşumuz yaşam hakkının bulunduğu noktadadır” olmuştur.

La Independencia, FARC örgütünün ve askeri güçlerin propaganda ya da diğer zararlı faaliyetleri yaygınlaştırmak amacıyla yaptıkları okul ziyaretlerini yasaklayarak kendi egemenliklerini sürdürme yoluna gitmişlerdir. Okulun kamusal bir alan olması nedeniyle resmi okul kıyafeti zorunluluğuna ve müfredat uygulamasına devam edilmiş, fakat duyuşsal eğitimin gerektirdiği etkinliklerin maliyetini azaltmak için birçok şirketten (devlet ve özel) parasal yardım talebinde bulunulmuştur. Okulun pedagojik programı resim, halk oyunları, kız erkek sporları, kültürel etkinliklerin yanı sıra güvenli ve dengeli bir okul ortamı yaratabilmek için öğrencilerin haklarını koruma gayretinde olan çalışma ekibinin paylaştığı ortak takım ruhundan oluşmaktadır. Okul çalışanları, iletişim, işbirliği ve anlayış gibi başlıca değerleri merkeze alarak ana derslerin ayrıntılı planlamasını yapmaktadırlar. Gün içinde kendiliğinden gerçekleşen öğrenmelerin temel kaynağı olan iletişimin, tutarlı ve eleştirel bir benliğin şekillenmesinde, bilişsel ve duyuşsal boyutların istenen düzeye ulaşması noktasında önemli bir işleve sahip olduğu dile getirilmektedir. Düşüncelerin paylaşıldığı tartışma ortamları ve düzenlenen eğlenceler, gençlerin duygularını ve düşüncelerini açığa vurmalarına olanak veren birer araç olarak kullanılmaktadır. Burada fikirlerin, duyguların ve ilgilerin ifade edilme sürecinde demokratik katılım ve sorumluluk bilincinin güçlendirilmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca karşılıklı güven duygusunu güçlendirmek ve iletişim sırasında ortaya çıkan fikir ayrılıklarına saygı gösterme erdemini hayata geçirebilmek için etkin dinlemenin önemi üzerine vurgu yapılmaktadır.

Okulun içinde çocuklar kendilerine temin edilen güven hissi ile günlük okul çalışmalarını yerine getirirken okul dışında yüksek topuklu, bağcıklı botların içinde 18 yaşında oldukları tahmin edilen iki genç giriş kapısını kontrol etmektedir. Bu gençler, Foucault'nın "ceza tiyatroları" kavramına yeni bir boyut getirmişlerdir. Çoğunun büyük ihtimalle kısa zaman önce La Independencia gibi bir liseden mezun olduğu bu askeri gençliğin varlığı, devlete toplumsal suç teşkil eden eylemleri kontrol etme ve "cezalandırma" imkânı sağlar. Ayrıca tanımlanan mevcut durum, bu derece geniş çapta silahlanmanın okula kadar yayılmasına neden olan sosyal unsurları tanımlayıp yok edilmesi yönünde tavır almayı sağlayacak bir alan yaratılmasına da destek sağlar. Fakat gerçekte bu silahlı gençlerin varlığı, özellikle savaş ve çatışmayı tanımlayan cinsiyet etmenleri ile ilgili çok daha derin anlamlar taşır. Böylelikle öğrencileri dış dünyadan "koruyan" devletin genç gardiyanlarının varoluş amaçları, okullarda hayata geçirilmeye çalışılan barışa duyarlılık, duyuşsal gelişim, işbirliği ve güven bileşenleriyle başlı başına bir zıtlık oluşturur.

Soleira, Colombo Frances ve La Independencia fiziksel, duygusal ve toplumsal açıdan birbirlerinden oldukça uzaktırlar. Kimi yönlerden her bir şehir kişinin kendi iç dünyasını harekete geçirerek dışsal gerçekliğin keşfedilmesini amaçlayan bir eğitim sistemi geliştirmeye çalışırken; bir yandan da kültürel tarih ve deneyimlerle bütünleştirilmiş bir "birey" ve "toplum" görünümü yansıtmaya yönelik çeşitli çalışmalarda bulunmaktadır. Bir grup için Aydınlanma Hareketi ve otoritenin temel dayanağı biçiminde algılanan bağımsız gerçeklik arayışı, baskıcı dini kurallara karşı bir direniş olmanın ötesine geçmez. La Independencia'ya göre ise askeri baskı ve sivil savaşın yarattığı aşağılık duygusu, bilinçaltının derinliklerinde silinmesi zor izler bırakmaktadır. Bu okulların eğitimcileri ve gençleri, kendi toplumlarıyla eğitsel anlamda kuracakları ilişki üzerine eleştirel bir düşünce süreci içindeyken bu tür süreçlerin altında yatan temel etmen olan

üretim mekanizmaları (toprak sahipliği ve sınıf çatışmaları) ya "doğrudan" ya da "dolaylı" biçimde düşünme kapsamına alınmaktadır. Süregelen sınıf mücadelesi karşısında bu okullar, "ötekine" saygı duymanın gerekliliğini ve bağımsız toplumsal gelişimin önemini savunurlar. Eğitimin açıkça politikaya alet edildiği bir ortamda, yaşamın gerçekliğinin ancak bu şekilde gün yüzüne çıkarılabileceğine inanırlar. Buna paralel olarak bu saygın okulların öğretim kadrosu, çocukların ve gençlerin kendi hayatlarına dair yaptıkları seçimlere saygı duyduklarını göstermek amacıyla önemli fedakârlıklarda bulunmaktadır. Eğitimcileri aynı ışık etrafında toplayan yalnızca gösterdikleri fedakârlıklar değildir; aynı zamanda okulda kazanılan deneyimlerin gerçek hayatla ilişkilendirildiği ve zalimliğin kol gezdiği bir toplumda insanlık tohumlarının nasıl tekrar atılabileceğine yönelik fikirleri içeren çeşitli etkinlikler aracılığıyla da öğretim kadrosunun bir araya gelmesi sağlanmaktadır. Barış ile şiddet, mantıksal düşünce ile tanrı inancı ve sevgi ile nefret arasında boy gösteren zıtlıklar, gerçekleştirilmeye çalışılan uygulamanın da sınırlarının çerçevesini belirlemektedir. Diğer bir deyişle pedagoji, müfredat, okul idaresi ve diğer değişkenler, kutuplaşma noktalarını birbirine yaklaştırmakla kalmaz; bunun yanı sıra özerk bir okul sistemi içerisinde toplumsal ilişkilerin nasıl yapılandırılacağına ilişkin yerinde kararlar almaları için okulları yönlendirir.

Kolombiya'nın oldukça kavgacı olan siyasi ikliminde, toplum yapısına önemli etkilerde bulunan politik soruları doğrudan cevaplamak bazı eğitimcilerin kolaylıkla yapamadığı bir iştir. Bu zor iş, öğrencilerin çoğu zaman demokrasinin anlamını sorgulama fırsatı bulamadıkları Amerika Birleşik Devletleri de dâhil olmak üzere dünyanın birçok bölgesinde eğitimciler tarafından tecrübe edilen bir durumdur. Aslında yaşanan zorluk, çağdaş Batı dünyası ve küreselleşen Kuzey Yarım Küre'de demokrasinin her ortama egemen olduğuna dair yaygın görüşten kaynaklanmaktadır. Buna göre, kamu kurumları arasında yer alan

okulların Fransız ve Amerikan devrimlerinden beri cumhuriyetin temel ilkeleri doğrultusunda varlıklarını sürdürdükleri düşünülür. Amerikan okullarında demokrasiye eleştirel bir bakış açısıyla yaklaşamamanın nedenleri arasında müfredatın belli sınırlar çizilerek daraltılması, kalıplaşmış değer yargılarının dışına çıkılamaması, toplum ile okul arasındaki kopukluk ve birçok gencin okul kurumuna olan genel ilgisizliği sayılabilir. Büyük bir kesim tarafından savunulan diğer bir görüş de Batı’da uygulanan temsili demokrasi anlayışının gerçek demokrasi ile birebir örtüştüğü ve buna paralel olarak Doğu’da ve Güney ülkelerinde aynı parlamenter süreçleri benimsemeyen ülkelerin “zalim” sıfatıyla damgalandığı yönündedir. Üretilmiş demokrasi modellerinden birine ya da birkaçına yoğunlaşmaktansa Kolombiya örneğinde olduğu gibi, gençlerin okul yaşamlarında derin izler bırakan toplumsal çatışma ile gerilimlerin hüküm sürdüğü bir ortamda eleştirel demokrasi ile demokratik okullaşma konularını ele alma taraftarıyım. Bunun için öncelikli olarak “modern” ve “müzakereci” demokrasi modellerinin içeriğini oluşturan temel ilke ve inançlardan bazılarına vurgu yapmak istiyorum.

Modern ve Müzakereci Demokrasi Aydınlanma idealini yeniden kazanma

Batı’da refah düzeyinin düşüp, hâkimiyet gücü medyanın tekeline geçtiğinden beri eğitimciler ve eleştirel düşünürler demokrasinin değişen yüzüyle fazlasıyla ilgilenir olmuşlardır. Eğitsel uygulamaların ve müfredatın gittikçe belli kalıplara sokularak standartlaştırılması, gençlerin şiddet eğilimini artırmakla kalmaz; yoksul gençlerin okula duyduğu ilgiyi köreltir (Bkz. Jaramillo, 2010). Bunun sonucunda ise demokratik okullaşma olgusuna yönelik önemli bir tehdit unsuru oluşur (Noddings, 1999). Okullaşma sürecinde öğretimin, dolayısıyla da öğrenimin belli sınırlar dışına çıkarılamaması, hem gençlerin ve çocukların zihin gücü kullanımı kısıtlar; hem de milyon dolarlık kazançların elde edildiği sınav endüstrisine azımsanmayacak büyüklükte maddi getiriler sağlar (Bkz. McLaren and Jaramillo,

2007). Ayrıca okullarda tüm dünyaya yayınlanan sabah haberlerinden tema içerikli müfredat paketlerinin reklamlarına kadar (Bkz. McLaren ve Fahramandpur, 2005) bu denli büyüyen işletmenin varlığı, kaygı ve paniğe sebep olmaktadır. Tüm bunlara ek olarak, hükümetin askeri eğitime ilişkin kısmen ılımlı tutumu yüzünden genç nesilde silahlanma kültürü baş göstermiştir. Henry Giroux (2009), bu durumu şöyle tanımlamaktadır: “Burada sınıflarımızdan televizyon alışkanlıklarımıza, hatta şiddet içerikli bilgisayar oyunlarından kanlı güreş sporlarına kadar yaşamımızdaki her alanda ahlaki duyarsızlık boy göstermekte olup, zalimliği ve şiddeti ön gören bir erkek modelinin yaratıldığı askeri kültürün izlerine her yerde rastlanmaktadır.” Dayanışma, silahlanma ve okullaşma arasındaki bağı kendi hâkimiyetinde bulunduran demokratik müdahale modelinde, hükümet denetimi olmaksızın işlevini sürdüren serbest piyasanın sosyal sorunlara çare bulduğu düşünülmekte ve bu modelin gençlerin “bireycilik” anlayışına dayanan demokratik duyarlılıklarını beslediği ileri sürülmektedir. Okullaşmaya karşı sürdürülen tüm askeri ve kurumsal saldırıların altında, ideolojik açıdan kendini haberler, yazılı basın ya da daha farklı iletişim biçimleri aracılığıyla canlandırma gayretinde olan kapitalist toplum mantığının öngördüğü eylemler yatmaktadır. İnsanlar üzerinden elde edilmeye çalışılan kapitalist kazanç ve toplumun değer yargıları ile ilgili yürütülen tartışmalarda, bireylerin düşünce yapısını şekillendiren okul ve medya gibi kurumlar aracılığıyla demokrasi kavramının içi boşaltılmaya çalışılmaktadır. Kendine eşlik eden medya şirketlerinin varlığı ile güçlenen kurumsal yapının toplumun görüşünü şekillendirip insanların yaşam algısına yön verdiği varsayımı, birçok sol görüşlü kişi tarafından mantığın aydınlığa kavuşarak gerçeğe ulaşmasına dayanan çağdaş demokrasi anlayışına doğrudan bir saldırı olarak nitelendirilmektedir.

Bu konular üzerine çalışmalar yürüten en önemli çağdaş sosyal teorisyen Jurgen Habermas’tır⁵.

5 Alan sınırlaması, Habermas’ın çalışmasını yeni sosyal hareketlerle ilişkilendirmemi engellemektedir

Douglas Kellner'in (2010: 4) belirttiği gibi Habermas için “medyanın işlevi, kamu alanı içinde arzulanan tartışma ortamları yaratma eyleminden tartışmaları medya kuruluşları tarafından beğenilip onaylanacak konular üzerinde yürütme çabasına dönüşmüştür”. Habermas’ın çalışmasında “sıradan insanların bir yandan toplumsal değişim için örgütlendiği, bir yandan da siyasi tartışmalara katılıp adaletsiz yönetime karşı savaş verdiği” 19. yüzyılda gerçekleştirilen demokratik devrimlerin varlığıyla karşı karşıya geliriz (Kellner, 2010: 6). Burada kamu ve medya kuruluşları, karşıt fikirlerin ve eylemlerin kendilerine yer bulup rahatça ifade edilebilecekleri bir özgürlük ortamı oluşturma noktasında büyük bir önem arz ederler. Habermas’a göre bu durum, halkın dikkatini farklı yönere çekerek toplumsal kabul oluşturma gayreti içinde olan güçlü kurum ve kuruluşların yapılarının gittikçe daha sarsılmaz bir görünüme kavuşmalarına neden olmaktadır. Diğer bir deyişle halk, medya tarafından mevcut sosyal ilişkilerin kendi maddi ve manevi değerleriyle uyumlu bir bütünlük oluşturduğu gibi yanlış bir anlayış geliştirmeye zorlanmaktadır. Böylelikle insanlar, piyasada üretim ilişkileri görüntüsü altında gizlenen düşük ücretli işçiliğin aslında piyasa işleyişini tüm gerçekliğiyle yansıttığını idrak

(1981; bkz. Edwards, 2004). Buna rağmen eleştirel demokrasi olarak diyalojik eylemin Habermas’ın sosyal hareketler ile ilgili çalışmasından ayrıldığını iddia ediyorum. Habermas’ın “sömürgeleştirme tezi” (Edwards 2004’de tartışıldığı gibi), genellikle “ileri kapitalist toplumdaki” liberal-ilerlemeci demokratik oluşumlarla ilişkili burjuva kamu alanında ortaya çıkan kültür, kimlik ve yaşam tarzını çevreleyen merkezi karşıtlıkları ima etmektedir. Diyalojik eylem için yönelmek istediğim sorular, modern devlet oluşumlarının özünde olan “sömürgeci” karakteri varsaymaktadır. Bir başka deyişle, aşağıda ele alınacak olan bu sosyal hareketler, sadece onların yaşam dünyasındaki devlet otoritesini, parayı ve gücü olumsuzlamamakta, ayrıca bazı temel epistemolojik kaygılara da değinmektedir. Kişi, toplum ve ulus kavramlarıyla ilgili bu kaygılar, “ileri kapitalist” sosyal düzenle bütünleşme sürecinde devlet aygıtına özgü sömürgeleştirici işlevden kaynaklanmaktadır. Güney’e özgü ve tek olan bu mücadelelerdeki bağlam ve tarihsel miras, bize çeşitli şekillerde demokrasi yapımını incelememiz için bir fırsat sunmaktadır.

edemeyecek noktaya gelmişlerdir. Yaşamlarını sürdürebilmek için maaş karşılığı emeklerini satanlar ile bu emeği satın alanlar arasında kendini gösteren eşitsizlik durumu, medya tarafından aslında basit bir sağduyusal eşitlik ilişkisi olarak sunulmaktadır. Böylelikle halk farkına varmadan, kendilerinden çıkar sağlamaya çalışan kişilerin görüşlerini benimsemiş olur.

Bu noktada eleştirel teorisyenler ve eğitimciler, “demokrasi mücadelelerinde sorgulayıcı zihniyetler” (Habermas, bkz. Kellner, 2010) oluşturabilmek ve “eğitimsel yönetimi [educational governance]” (Gutmann, 1993) geliştirebilmek için iletişimin hayati bir gereklilik olduğunu savunmuşlardır. Böylece toplumların yeniden şekillendirme sürecinde vatandaşların etkin katılımlarının sağlanması amaçlanmıştır. İletişim eyleminin tarihi, bilgi, toplum ve dayanışma arasındaki ilişkiye vurgu yapan eleştirel eğitim filozofu John Dewey’e kadar uzanır (Englund, 2000; Jaramillo, 2010). Dewey’in felsefesi, iletişimi demokratikleştirmenin bir yolu olarak fikir alışverişinde bulunmayı ve öğrencilerin aktif olarak sürece dâhil edilmelerini destekler. Düşüncelerin açıklığa kavuşmasıyla beraber kendi zihinsel gelişimimize katkı sunacak bir eleştirel düşünce yapısına da sahip olma imkânı elde edebiliriz (Jaramillo, 2010). Düşüncelerin aydınlığa kavuşmasıyla birlikte “yeniden şekillenen anlayış biçimimiz, kendi gelişim sürecimizin farkına varmamıza ve sorgulayıcı düşünce yapısına dayanarak açık uçlu tartışmalar geliştirmemize yardımcı olur. Bu nedenle gerçeklik, aydınlanmanın gerçekleşmesiyle ortaya çıkan bir durum değildir. Aksine aydınlanma, insanın mantık gücünü harekete geçirerek ulaştığı gerçeğin keşfedilmesiyle” (Baldacchino, 2008: 151) ortaya çıkan bir durumdur.

Gerçeğin keşfedilmesi biçiminde adlandırılan mantık, kişinin günlük yaşantılarının ve deneyimlerinin bir yansıması olarak karşımıza çıkar. Dewey’nin sözcükleriyle “mantık kesinliğin temelini oluşturur... Bizler bilgiyi uygulama

eyleminden soyutlayabildiğimiz takdirde sahip olduğumuz birikim, inanç düzeyinden bilgi seviyesine yükselecektir.” (1929: 26). Öğrencilerin “dışarıdan” edindikleri deneyimleri sınıf etkinlikleriyle bütünleştirmenin önemi üzerine vurgu yapan rasyonalist düşünceyi savunan bu demokratik okullaşma modeli, bilgi paylaşımı esasına dayanan siyasi özerklik arayışı içindedir (Englund, 2000). Amy Gutmann (Şu sıralar biyo-etik konularını araştırma amaçlı oluşturulan Obama yönetimindeki özel komisyonun danışmanlığını yapmaktadır.) gibi eğitim felsefecilerine göre katılımcı, bilinç ve sağduyu gerektiren eğitsel etkinlikler, “bir toplumun tüm yetişkin üyelerinin temel özgürlüklerini destekleyecek niteliktedirler” (Gutmann, 1993: 1). Gutmann, halkın toplumu şekillendiren siyasi süreçlere bilinçli olarak katılımına zemin hazırlayacak eğitsel faaliyetlerin eğitimciler tarafından ön plana çıkarılmasının, gelecekte önemli bir gereksinim olacağını düşünmektedir. Gutmann’ın (1996: 6) “bilinçli toplumsal yeniden üretim” olarak adlandırdığı ideal demokratik eğitim, demokratik toplumun temel yapıtaşını oluşturur. Birçok açıdan bu tür bir düşünme biçiminin, hükümet temsilcilerinin seçmenlerini çok da önemsemediği durumlarda varlığına ihtiyaç duyulacak bir güçler ayrılığı sisteminin gerekliliğine hizmet ettiği söylenebilir. Ayrıca “toplumun üyeleri olan bireylerin karşılıklı paylaşımlarının” (Gutmann, 1993: 6) artmasına paralel olarak kendini gösteren farklılaşmalar (hem düşünme biçimi hem yaşam şekli olarak), zamanla yadırganan olgular damgasından da kurtulacaktır. Gutmann’a göre (bkz. Gutmann ve Thompson, 2004) böyle bir hayali gerçekleştirebilmenin tek yolu, okullarımızda öğrencilere bilinçli, zeki ve saygın birer vatandaş olabilmenin müzakereci demokrasi anlayışı kazandırmakla mümkün olacağının kavratılmasıdır. Müzakereci demokrasi;

...vatandaşlar ve onların temsilcilerinin aldığı kararların yerinde verilmiş kararlar olduğunu kanıtlama ihtiyacı duyar. Hem vatandaşlardan hem seçilmiş kişilerden birbirlerini farklı biçimlerde etkileyecek

olan kanunların var olma zorunluluğunu kanıtlayacak bir çaba içine girmeleri beklenmektedir. Demokratik bir ortamda liderler, bu nedenle kararlarını gerekçeleriyle birlikte sunmalı ve vatandaşların bu kararların alınma nedenlerine dair sordukları sorulara yanıt verebilmelidirler. Müzakereci demokrasi, sorgulayıcı düşünme sürecinin gereklilikleri yerine getirildiği sürece gruplar arasında süren pazarlıklar ve yetkililerin emri ile gerçekleştirilen gizli operasyonlar gibi birçok karar verme şeklinin hayata geçirilmesine olanak tanır. Öyleyse müzakereci demokrasinin öncelikli ve en önemli özelliği *neden belirtme* ihtiyacını ortaya çıkarmasıdır (Gutmann ve Thompson, 2004: 7).

Yukarıda bahsi geçen yazarların eserleri arasında önemli farklılıklar bulunsa da -günlük yaşamadaki iletişim ilişkilerinin içeriğini oluşturan mantıksal tartışmalara dayanan Habermas’ın iletişim eylemi teorisinden (Kellner, 2010), Dewey’in demokrasi ve eğitim üzerine öne sürdüğü yarırcı sosyal görüşlere ve Gutmann ile Thompson’ın, Jefferson’un dünya görüşünü yeniden canlandırma çabalarına kadar- tüm bu düşünürleri bir arada tutan, ideal demokrasiye ulaşmak için kullanılan karşılıklı iletişim tekniklerine odaklanmış olmalarıdır. Benim de üzerinde duracağım bu noktada, diyalojik eylemi kendine odak noktası edinen eleştirel demokrasi üzerine çeşitli çıkarımlarda bulunmaya çalışacağım.

Radikal Demokrasi

Radikal demokrasi kavramı da post modern kuramsal çerçevede dilsel bir dönüşüm geçirmiştir. Örneğin Chantal Mouffe radikal demokrasiyi, “farklı demokratik mücadelelerin ilişkilendirilebildiği” yeni bir politik felsefe olarak tanımlamaktadır. Mouffe, radikal demokrasinin görevinin, “...örneğin, ırkçılığa, cinsiyet ayrımcılığına ve kapitalizme karşı mücadelenin birbiriyle kaynaşabileceği yeni öznel-pozisyonların yaratılması” olduğunu savunur

(1989: 42). Mouffe'ye göre bu, sosyal dünyada varsayılan öznel pozisyonların ve toplulukların çeşitliliği, diğerlerinden daha fazla önem arz eden bir mücadeleyi hiyerarşik sıralamaya koymadan ya da ayrıcalık tanımadan diğer bir mücadele ile ilişkilendiren “demokratik eşdeğerliliği” gerektirir. Bu paradigma kapsamında bireycilik, henüz bu zamana kadar toplumsal mücadelelerde görmeye alışkın olmadığımız çoğulculuk ve demokrasi ile eş anlamlı hale gelmektedir. Mouffe kuşkusuz radikal demokrasiyi felsefi açıdan tartışmaktadır ve ne öne sürdüğü demokratik ilkeler için makul dayanaklar göstermekte, ne de benimsenebilecek en iyi yönetim rejimiyle ilgili soruları yanıtlamaktadır. Mouffe'ye göre radikal demokrasi, aydınlanmanın ideallerinden, “üniter özne” mitinden ve toplumsal bütünlüğün özcü kavramlarından vazgeçmektedir. Benzer şekilde, Peter Selg (2010: 12), radikal demokrasinin tipolojik özelliklerini aşağıdaki gibi kaleme almıştır:

- 1) Kamu iletişimde anayasal özgürlükleri, hakları ve yükümlülükleri sorgulama yaygınlığı; 2) genel kitleyi kapsayıcı kamu yönelimi (vatandaşlık hakkı tanınmayanları, azınlıkları vs. kapsayan); 3) “muhalifliğe” ortak zemin açısından değinilmesi ve dolayısıyla değerlerin koşullu kabul edilmesi; 4) asıl kamusal gerçeklerin, tartışmaların ve değerlerin (rasyonel, tarihi, şartlı vs.) hayata geçirilme koşullarının yapı çözümü.

Önceden belirlenmiş “geleneksel formüllerden” kurtulmuş radikal demokrasiyi “radikal” yapan (Selg, akt. Laclau, 2004), onun “ezilenlerin” sesi olması ve aynı zamanda “bir bütün olarak toplum ve ezilenler arasında temel bir asimetriyi varsayan” popülist söylemlerden kaçınmasıdır (Laclau, 2005: 224 Selg'den alındığı gibi, 2010). Selg (2010: 15), Laclau'nun radikal demokrasi içindeki popülist eğilimlere yönelik olarak öne sürdüğü haklı uyarısının içeriğini genişletmiş ve bir “totaliter” ve “otoriter” popülizm tartışmasının içinde yer almıştır.

Eleştirel demokrasi olarak diyalojik eylem

Diyalojik eylem olarak eleştirel demokrasi, hem radikal demokrasinin post-modern kavramından, hem de liberal, müzakereci demokrasi-yapma modellerinden önemli biçimde ayrılmaktadır. Örneğin, öne sürdüğüm eleştirel demokrasi kavramında diyalojik eylem, insan sosyalliğini ve gelişimini kısıtlayan geleneksel mekanizmaları ve sosyal ilişkileri aşmak ve dönüştürmek için (insan praxis'ine vurgusuyla) uzlaşma inşasının ya da iletişimsel değiş tokuş alanının ötesine geçmektedir. Çatışma ve gerilim, doğası gereği ortadan kaldırılamayan bir süreç olan uzlaşma eylemi için kaçınılmazdır. Demokrasinin müzakereci modelinde uzlaşma, karar verme sürecinde sabit bir göndergeyi (fixed referent) ya da son noktayı ima etmektedir. Başka bir deyişle uzlaşma, çıkarların, bunlarla ilişkili nüfusa güya eşit bir şekilde dağıtılarak “iyilerin” ve “kötülerin” durumunun çözüme kavuşturulabildiği bir öznenötr iletişimsel sürecine dolaylı olarak imkân veren bir olgudur. Büyük olasılıkla uzlaşma için ahlaki zorunluluk ve tercihin, rakip sosyal aktörler arasındaki gerilimi azaltmak için yeteri kadar güçlü olduğu farz edilmektedir. Buna karşılık eleştirel demokrasinin diyalojik eylem modeli, insan varlığının “seçme, karar verme, mücadele etme, politik olma hak ve görevine” dayandığının anlaşılmasıyla başlar (Freire, 2001: 53). Eylem, kendi haklarını kullanma fırsatını değerlendirmeyi reddeden kişilerden geldiğinde ya da eleştirinin sahip olduğu konumdan dolayı başladığında, bu tür grupların uzlaşmaya varmada karşılaşılabilecek zorlukları kısmen tahmin edebiliriz. Her iki durumda da diyalojik eylem, baskın sosyal düzene karşı ve düzenin içinde hareket etmektedir. Çünkü insanlar, bilgi süreçlerinin sonuçlarını ve ürününü demokratikleştirmede sürece doğrudan müdahil olmaktadır. Böylelikle onların faaliyeti sadece rahatsız edici olmayacak, bunun yanı sıra yıllardır demokrasinin anlam kazandığı yüce diye görünen ilkelere de meydan okuyacaktır. Üstelik hangi koşullar altında kimin konuşabileceğiyle ilgili egemen kavramlara ve klişelere de meydan okuma imkânı ortaya çıkacaktır. Fakat tek başına

iletişim, bu ilkelerin biçimini değiştirmeye yeterli olmayacaktır; dolayısıyla demokratik ideallere ulaşmak için yönlendirilmiş eylem, fikir alışverişi paylaşımına eşlik etmelidir.

Eleştirel demokrasi kavramının doğası gereği, diyalojik eylem süreciyle uğraşan sosyal aktörlerin taraflılığına (tarafsız olmaya karşı) da değinilmesi gerekmektedir. Örneğin Iris Mayon Young (1990), liberal-ilerlemeci demokrasi modellerindeki tarafsızlığın altında yatan motifin, hegemonik sosyal ilişkileri destekleyen gizli bir motif olduğunu ısrarla savunmuştur. Young’a (1990: 112) göre tarafsızlık, “mantığın düzenleyici bir ideali olarak anlaşılmalıdır” ki Young, dürüstçe bunun “imkânsız” olduğunu iddia etmektedir. Young’ın (1990: 115) deyişiyle;

Tarafsızlık, bürokratik otoriteyi meşru kılar... Karar vericiler tarafsızlık için çabaladıkça demokrasiye gerek kalmaz; onların kararları herkesin çıkalarına en iyi şekilde hizmet edecektir. Bu nedenle tarafsızlık ideali, birçok işyerinin hiyerarşik örgütlenmesini ve pozisyonların ayrılmasının liyakata dayalı olması fikrini meşrulaştırmaya yardım eder. Tarafsızlığın imkânsız olmasına rağmen tarafsızlıkta ısrar etmek, aslında ahlaki müzakerelerin gerçekleştiği taraflılık bakış açısını gizlemeye çalışmaktır. Belirli tarihlerden, deneyimlerden ve ilişkilerden kaynaklanan yerleşik varsayımlar ve taahhütler, aslında olmayıp da varmış gibi düşünülen soyut kavramlar tarafından oluşturulan boşluğu doldurmak için yarışmaktadırlar; fakat şimdi bu kavramlar, insan doğası ve ahlak psikolojisiyle ilgili “nesnel” varsayımlar olarak iddia edilmektedir. Tarafsızlık ideali tikelin evrenselleştirilmesi eğilimini doğurmaktadır.

Diyalojik eylem olarak eleştirel demokrasi, tarafsızlığı savunmak yerine taraflılık bakış açısıyla temellenmektedir. Bir başka deyişle, sözde demokratik devletlerin yapısından geleneksel

olarak dışlanan (ve sömürülen) ikincil öznelerin sesi, yönetim ve sosyalliğin sözde tarafsız yanları altında yatan normatif yapıları ortaya çıkarmaktadır. Bu, insanların etnik-cinsiyet-sınıf konumlarından kaynaklanan bakış açılarını dillendirdikleri, Walter Mignolo’nun (2009) “bilgi jeopolitiği” diye adlandırdığı ve Young’ın (1990: 116) da desteklediği “asıl katılımcı yapıları” yansıtmaktadır. Üstelik bu, Arjantinli düşünür Rodolfo Kusch’un (2008) toplumu yöneten sektörlerden kaynaklanan tahakküm uygulamalarına karşı geliştirilen ezilenlerin “mantıksız” düşünce yapısını savunduğu durumla da benzerlik göstermektedir. Burada vurgulanan asıl nokta, sosyal adaletin bir gereği olarak bizim demokrasi anlayışımızı belirlediğimiz paradigmaların sorgulanmasıdır.

Diyalojik eylem, daha geniş bir eğitim projesinin bir parçası olarak, çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin gelişen düşünce-eylem süreçlerinde karşı karşıya kalacakları sınırları önemli biçimde daha önceden belirlememektedir. Freire (2001: 35) bundan, bilgimizin nesnesinin tam bir kavramasını elde etmek için gerekli olan “epistemolojik merak” bakışıyla bahsetmektedir. Bilgi sürecinin sonuçları zaten önceden tanımlanmışsa merakı teşvik edemeyiz. Bu, diyalojik eylemin tamamen karşıt olduğunu ya da bilimsel bilginin bazı belirli sonuçları içermediğini ileri sürmek anlamına gelmez. Buna rağmen diyalojik eylemin, yeni-Vygotsky’ci mantıkta “ilişkisel ontoloji” (Stetsenko, 2008a; 2010) olarak ya da Freire’nin terminolojisinde insanın dünya ile olan ilişkisini varoluş sürecinde önemli kılan “oluş (being-with)” (Freire, 2001: 55) mantığı olarak tanımlayan öznel boyutunun olduğunu önermektedir. Bu dünya ile “oluş”, Freire’nin diyalojik eylemin odak merkezini oluşturmaktadır; çevresiyle çok yakından ilişkili aktif ve duygularıyla hareket eden bir özneyi ima etmektedir. Bu bağlamda demokrasi, insanın eğitsel sürecinin bir parçası olarak özümselediği bir “şey”den çok daha geniş çevresinde geliştirdiği ilişkilere dönüşmektedir.

Eleştirel demokrasi olarak diyalojik eylemin, öğrenme açısından ya da bilişsel açıdan tam da bu şekilde anlaşılması gerekmektedir. Çoğu kez eleştirel eğitim geleneği hakkında bir şeyler okuyanlar, Freire'nin bize toplumsal ayırışma ile ilgili sadece bir manifesto önerdiğini sanmaktadır. Freire ve onun öğretim ve öğrenme ile ilgili fikirlerinden esinlenen yazarlar, çeşitli konulardan eleştirel bakış açılarını dile getirirlerken (örneğin; Karl Kosik'in Marx'ın bilinç-oluşturma seviyesinde kapitalizm eleştirisinin uzantısı; Amilcar Cabral'ın sömürgecilik karşıtı ve ulusçuluk yanlısı teorileri), Freire son tahlilde iletişimsel süreçte “aklın” ve “gerçeğin” özgürleştirici bir formuna değinmektedir. Bu süreç, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin kendi bakış açılarını ifade ettikleri tarihi ve maddi koşulların titiz bir sorgusunu gerektiren tartışmadaki farklı pozisyonlar arasında mutlaka bir diyalog gerektirmekteydi (Stetsenko, 2010).

Freire'nin diyalojik eylemi ile yeni-Vygotsky'ci ilişki ontoloji mantığı arasında benzerlikler bulabiliriz. Anna Stetsenko'ya göre, ilişki ontoloji “...ilişkiler ve etkileşim alanı içinde var olan sosyal ve psikolojik fenomenler sürecini, yani birbiri içine geçmiş fenomenleri” ima etmektedir (2008a: 477). Bu süreçler, ortak iletişimden önce gelen ortak yaşama dayanmaktadır. Stetsenko'dan yapılan diğer bir alıntıya göre;

Örneğin bu mantık içinde gelişme ve öğrenme, keşfedilmesi için doğru koşulları bekleyen bilişsel yeteneklerle donatılmış yalnız kendi kendine yeten bireylerin ürünleri olarak görülmemektedir. Bunun yerine gelişme ve öğrenme, bireylerin kendi dünyalarıyla ilişkili değişimlerinde var olan ilişki süreçler ve gelişen mantıklarıyla yönlendirilen süreçler olarak görülmektedir ve bu yüzden önceden programlanmış, sıkıca uygulanan kurallar kodu tarafından kısıtlanmış biçimde algılanmamaktadır (2008a: 477).

İlişkiel düşünme (ayrıca bkz. Paula Allman, 2007) “özne-nesne düalizmini dünya ile olan sürekli diyalog ve ilişki gelişimi üzerine yapılan vurguyla yer değiştirerek” özne-nesne düalizminin üstesinden gelmeyi amaçlamaktadır (Stetsenko, 2008a). Freire'nin görüşüne göre, bu tür düşünce hem tarım toplumlarında hem de sanayileşmiş toplumlarda sermaye-emek çelişkinin yarattığı insanlardaki birbirine yabancılaşma ve canavarlaşma duygusunun, yoksulların karşılaştığı merkezi çatışmaların üstesinden gelmeyi amaçlamaktadır. Hem Vygotskian hem de Freirian düşünce tarzında ilişkiel ontoloji, insan eylemi bağlamında daha iyi anlaşılmaktadır. Varela, Thompson ve Rosch'un (1993) bilişsel psikolojisinde bu, “somutlaşmış zihin” olarak anılmaktadır; Vygotsky ve Freire'nin görüşüne göre “somutlaşmış insan eylemi” akla gelmektedir. Her iki durumda da zihin, dinamik bir sistem olarak kavramsallaştırılır; “bireyler tarafından oluşturulan ve gerçekleştirilen eylemlerdir ve bu eylemler sayesinde bireyler dünya ile olan ilişkilerinin farkına varmaktadır” (2008a: 479). Eylem, özne ile nesne arasında olan bir ilişki anlamına gelmektedir. Eğer demokrasiyi, öğrenme gayesi olarak düşünürsek; o zaman ister istemez demokrasi, öğrenenlerin ne tür bir tavır takındıklarına bağlı olarak şekillenecektir. Bu eylem, “demokrasiye” sadece anlamını vermeyecek, aynı zamanda öğrencilerin deneyimleri, onların demokrasi ile olan ilişkilerini ele veren kültürel, tarihi ve dilsel özellikleri ortaya çıktıkça bilgi ile ilişkili diğer sosyal koşulların da ortaya çıkmasını sağlayacaktır.

Freirian mantığına göre, eğitim ortamında başlayan aktivite, öğrenci deneyimlerini çerçeveyeleyen daha geniş bir sosyal düzen ile ilişkilendirilmelidir. Öyle ki toplumsal bütünlük, özerk parçalarla ya da parçalar halinde izole edilemeyen daha geniş kapitalist toplum düzeni içinde birbiriyle ve birbiri içinde ilişkili insan aktivitesi olarak anlaşılmaktadır. Sosyal yaşam biçimimiz, hakikatin verilmediği fakat “oluştugu” bir dünyada hakikatin farkına varmak için

insanlık eylemine dayalı bir hakikat dünyasında su götürmez bir şekilde birbirine bağlıdır (Kosik, 1976: 7). Karl Kosik’e göre gerçekliğin somut algısının yardımıyla doğrunun nasıl anlaşılacağı, somutlaştırma sürecinden türetilir. Kosik’in (1976: 23) değerlendirmesine göre somutlaştırma, sosyal hayatın bütününden parçalarına ve parçalarından bütününe ilerlediği bir süreci ifade etmektedir. Sosyal dünya ile ilgili bu spiral devrim düşüncemiz, Freire’nin sıklıkla atıfta bulunulan üretimsel konularla meşguliyetinden “bütünün” “etkileşimli bileşenleri” olarak gerçeğin anlaşılmasını sağlayan kodlama/kodlamama tartışmaları gibi kendi diyalojik önermelerinde görülebilmektedir. Freire’nin (2007: 104) önerdiği “hakikatin gerçekten anlaşılabilmesi”, bireysel deneyimleri niteleyen parçalanmış bakış açılarının (örneğin; cinsiyet ayrımcılığı-etnik ayrımcılık-ırk ayrımcılığı vs.) bütün sosyal ilişkilerin içine gömülü olmasının anlaşılması ile gerçekleşecektir. Freire’nin önerdiği gibi bütünün bilgisi, onu oluşturan bileşenlerin somut gerçekliğin toplam bir görünümü olarak parçalara ayrılmadan önce oluşmalıdır. Bir başka deyişle Freire, baskı ve tahakküm özgüllüğünün eleştirel bir farkındalığına varmak için “kişisel deneyimin” yerini alabilen bir akıl yürütme biçimini geliştirme çağrısında bulunmaktadır (Jaramillo ve McLaren, 2009). İşte bu son noktada diyalojik eyleme dayalı eleştirel demokrasi, radikal demokrasiden ayrılmaktadır. İkinci durumda, farklılık teorileri, somut ayrıntılar ve sosyal değişim retorik için dile olan güven, Freire’nin ifade ettiği tahakküm ve baskının temel ilkeleri ile uyumlanmamaktadır. Baskı ve sömür kavramları, dünyanın çeşitli yerlerinde “sosyalizmin” evrensel kategorisinin yerine geçen demokrasinin aşırı müdahaleci ve bütünleştirici kalıntıları olarak görülmektedir. Her koşulda dilin kendisi, yönetim [governance] ve sosyal üretim sistemlerinin üzerinde belirleyici bir kontrol mekanizması olarak kalmaya devam etmektedir. Arundhati Roy, küresel alanda ilerleme, gelişme hatta direniş gibi kelimelerin kullanımını aşağıdaki gibi eleştirmektedir (Roy, 2004; 2009):

Bu dil hırsızlığı, kelimeleri gasp etme tekniği ve kelimeleri silahlar gibi konuşlandırma, asıl niyeti gizleyip kelimelerin gerçek anlamının tam bir karşısını ima etme, yeni dönem çarlarının en parlak stratejik zaferlerinden biridir. Bu dil hırsızlığı, kendilerinin aleyhinde konuşanları marjinalleştirip onları kendi eleştirilerini seslendirebilecekleri bir dilden yoksun bırakarak ve onları “ilerleme karşıtı”, “gelişme karşıtı”, “reform-karşıtı” ve elbette “ulusal-karşıtı” şüpheciler olarak yok saymışlardır (2009: 2).

Dil, bir dizi sosyal koşullara ve karşıtlıklara tepki vermeye, değişmeye ve evrimleşmeye devam eden tarihi sosyal kayıtlar ve aparatlar içinde dolaşmaktadır. Freire’nin kavramlarını insan deneyiminin yeterliliği açısından özcü olarak görmek yerine, eleştirel demokrasi için diyalojik eylem, katılımcı demokrasinin daha kapsamlı bir projesi içinde sosyal çabanın ayrıntılarını telafi edebilir. İnsan etkileşiminin “özü”, sosyalliği çevreleyen tarihi, ekonomik ve sosyal yükümlülükler bağlamında anlaşılır. Bu makalenin ana fikri, demokrasiye karşıt modeller üretmek için öz-düşünümü [self-reflection] ve yönlendirilmiş etkinliği sağlayacak şekilde düşünce ile eylem, bilme ile olma arasında devrim halinde olan diyalektiği sürdürmektir. Vygotsky’nin dediği gibi “söz senettir”⁶ (akt. Stetsenko, 2008b: 531).

Sonuç: Kolombiya örneğini yeniden değerlendirme

Şüphesiz ki 21. yüzyıl gitgide artan bir kutuplaşmanın yaşandığı bir çağı beraberinde getirmiştir. Kutuplaşma sadece toplum içinde ve toplumsal çapta ekonomik çıkarların dağıtılması açısından değil ayrıca dünya görüşü, dini inançlar ve siyasal doktrin açısından da yaşanmıştır. Kolombiya olayı, ülkenin genç nesillerinin kanayan yarası olmaya devam eden şiddet ve

⁶ Bu ifadenin orijinali “the word itself being a deed” şeklindedir. Ç.N.

militarizasyon seviyesi göz önünde tutulursa çok hassas bir noktaya değinmektedir. Soleira, Colombo Frances ve La Independencia'nın eğitimcileri, çalışmalarını demokrasi için diyalojik eylem açısından dile getirmemelerine rağmen, toplumun farklı sektörleri arasında oluşan baskı hiyerarşilerini ve iç çatışma entrikalarını nasıl müzakere ettiklerine dair bize eşsiz bir inceleme fırsatı sunmaktadırlar. Daha da önemlisi eğitimciler, sosyo-politik ekonomilerin darmadağın olmuş arazisi üzerinde nasıl gezdiklerini ve en azından askeri yardım ve eğitimde küresel süper güçlere olan bağımlılık gibi çeşitli faktörlerden etkilenen ulus-devlet oluşumlarının anlaşılmasında bize yol göstermektedirler. Eğitimciler olarak okulda ve toplumda demokrasinin anlamı üzerinde düşünürken öncelik verilmesi gereken bazı durumlar vardır. Bunlar; yaklaşık on yıldır süren çok taraflı savaşların yaşandığı bir çağda uluslararası birbiriyle bağlantılı olma; insanların doğal çevreyle, "ulus-devletlerle" ve birbirileri ile olan ilişkilerini yeniden şekillendiren sermayenin küreselleşmesi ve bilginin kendini üretme seviyesinde devam eden monolitik görüşlerdir. Kolombiyalı bu eğitimciler, öğrenmeyi yapmayla, öğrenci faaliyetlerini sosyal yetkilendirmelerle ve hissetmeyi bilmeyeyle birleştirmek için farklı faaliyetlerle işe başladılar. Bu faaliyetler, farklı seviyede acılar yaşayan içerik olarak özel koşulları olan toplumların durumu göz önüne alınırsa sistematik olarak geliştirildi ve yürütüldü. Tüm bu durumlarda amaç, gençlerin eleştirel düşünme kapasitelerini geliştirmek için gerekli koşulları ve fırsatları oluşturmaktır. Bu diyalog süreci içinde eğitimin arabulucu ve müdahaleci rolü ile yapısal-kurum arasında karşılıklı dayanışmayı sergilediler. Bu okullara devam eden gençlerin ve çocukların yaşadıkları göz önüne alınırsa eğitimciler, askeri çatışmaya eşlik eden rasyonelleştirme dinamiğine adeta meydan okudular. Yeni bir mantık geliştirme süreci (grup dayanışması ve insan gelişiminin duyuşal boyutlarıyla ilgilenme) ve kendi varlığı ve çevresini eleştirel düşünme, askeri çatışmaya eşlik eden rasyonelleştirmenin yerini aldı. En basit olarak, onlar eğitimsel olarak karşılaşılan

problemleri demokratikleştiriyorlar ve bunu da ciddiye alıyorlardı.

Okullarımızda ve toplumlarımızda eleştirel demokrasiye giden yol, eğitimi sadece ulus-devletin (ki birçok durumda sermaye ve militarizasyon ile eş anlamlı olan) bir işlevi olarak gören ya da hem öğretmenlere hem de öğrencilere katı roller ve işlevler atfeden egemen ideolojilerden epistemolojik bir kopuşa bağlıdır. Eğitimin egemenliğine olan ihtiyacın tanınması, eğitimin askeri-kurumsal-endüstriyel yapılardan (demokrasinin Habermasçı yorumu tarafından önceden tarif edilen) arındırılması ve demokrasi dilinin demokratik eylemlerle bütünleştirilmesi, eleştirel demokrasinin kalbini oluşturmaktadır. Sözde gelişmiş kapitalist demokrasilerdeki okulların ve toplumların Roy tarafından yöneltilen şu soruyu cevaplandırma vakti gelmiştir, "...demokrasiden sonra hayat var mıdır?" Gün, bu soruya "vardır" diye kafa tutanlardan bir şeyler öğrenme ve daha adaletli ve insancıl bir toplumsal yaşam için çalışma günüdür.

Kaynakça

- Allman, P. (2007). *On Marx*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Amnesty International, (2010). www.amnestyusa.org
- Baldacchino, J., (2008). 'The Power to Develop Dispositions': Revisiting John Dewey's Democratic Claims for Education. *Journal of Philosophy of Education*, vol. 42, (1), February, pp. 149-163.
- Edwards, G., (2004). Habermas and social movements: what's 'new'? *The Sociological Review*, vol. 52, s1, pps. 113-130.
- Englund, T., (2000). Rethinking democracy and education: towards an education of deliberative citizens. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 32, no. 2, pp. 305-313.
- Freire, P., (2001). *Pedagogy of Freedom*. New York: Rowman and Littlefield.
- Freire, P., (2007). *Pedagogy of the Oppressed*. 30th Anniversary Edition. New York: Continuum International Publishing.
- Giroux, H., (2009). The Spectacle of Illiteracy and the Crisis of Democracy, truthout, (September). Found at

<http://www.truth-out.org/091509A>

Gutmann, A., (1993). Democracy and democratic education. *Studies in Philosophy and Education*, vol. 12, pp. 1-9.

Gutmann, A., and Thompson, D., (2004). *Why Deliberative Democracy?* New Jersey: Princeton University Press.

Habermas, J., (1981). New social movements. *Telos*, 49, pp. 33-37.

Jaramillo, N., (2010). Liberal Progressivism at the Crossroads: Towards a Critical Philosophy of Teacher Education in *Transforming teacher education: What went wrong in teacher training and how we can fix it.*, Valerie Hill-Jackson and Chance Lewis, editors. Sterling, VA: Stylus Publishing.

Jaramillo, N., & McLaren, P., (2009). Borderlines: bell hooks and the Pedagogy of Revolutionary Change, book chapter in *Critical Perspectives on bell hooks*, edited by Lupe Davidson and George Yancy, Routledge: New York.

Kellner, D., (2010). *Habermas, the Public Sphere, and Democracy: A Critical Intervention*. Found at: <http://www.gseis.ucla.edu/faculty/kellner/papers/habermas.htm>

Kosik, K., (1976). *Dialectics of the Concrete: A Study on Problems of Man and World* (Boston Studies in the Philosophy of Science). Springer.

Kusch, R., (2008). *La Negacion en el Pensamiento Popular*. Buenos Aires: Las Cuarenta.

Lebowitz, M., (2010). *The Socialist Alternative*. New York: Monthly Review Press.

McLaren, P., and Farahmandpur, R., (2005). *Teaching Against Global Capitalism and the New Imperialism: A Critical Pedagogy*. New York: Rowman & Littlefield, 2005

McLaren, P., and Jaramillo, N. (2007). *Pedagogy and Praxis in the Age of Empire: Towards a New Humanism*. Netherlands: Sense Publishers.

Mignolo, W., (2009). Epistemic disobedience, independent thought and decolonial freedom. *Theory, Culture and Society*, vo.. 26, no. 7-8, pp. 159-181

Mouffe, C., (1989). Radical democracy: Modern or postmodern? Translated by Paul Holdengraber. *Social Text*, no. 21, pp. 31-45.

Noddings, N., (1999). Renewing democracy in schools. *Phi Delta Kappan*, vol. 80, no. 8, pp. 579-583.

Riano-Alcala, P., (2002). 'Remembering Place: Memory and Violence in Medellín, Colombia'. *Journal of Latin American Anthropology* . 7.1: 276 – 310.

Roy, A. (2004). *Public power in the age of empire*. Speech for American Sociological Association, San Francisco. Retrieved on April 19 from http://www.democracynow.org/2004/8/23/public_power_in_the_age_of.

Roy, A., (2009). What have we done to democracy? *Huffington Post*. Found at http://www.huffingtonpost.com/arundhati-roy/what-have-we-done-to-demo_b_301294.html

Selg, P., (2010). Toward a semiotic model of democracy. *AS/SA*, no. 25. Found at <http://www.chass.utoronto.ca/french/as-sa/ASSA-No25/Article2en.html>

Stetsenko, A., (2008a). From relational ontology to transformative activist stance on development and learning: expanding Vygotsky's (CHAT) project. *Cultural Studies of Science Education*, vol. 3, pp. 471-491.

Stetsenko, A., (2008b). Collaboration and cogenerativity: on bridging the gaps separating theory-practice and cognition-emotion. *Cultural Studies of Science Education*, vol. 3, pp. 521-533.

Stetsenko, A., (2010). Teaching-learning and development as activist projects of historical becoming: expanding Vygotsky's approach to pedagogy. *Pedagogies*, vol. 5, no. 1, January–March, pp. 6–16

Stevenson, N., (2010). Critical pedagogy, democracy, and capitalism: Education without enemies or borders, *The Review of Education, Pedagogy and Cultural Studies*, vol. 32, no. 1, pp. 66-92.

Yacoub, N., (2009). Number of internally displaced people remains stable at 26 million. *UNHCR: UN Refugee Agency*. Found at: <http://www.unhcr.org>

Young, I.M., (1990). *Justice and the Politics of Difference*. Princeton: Princeton University Press.

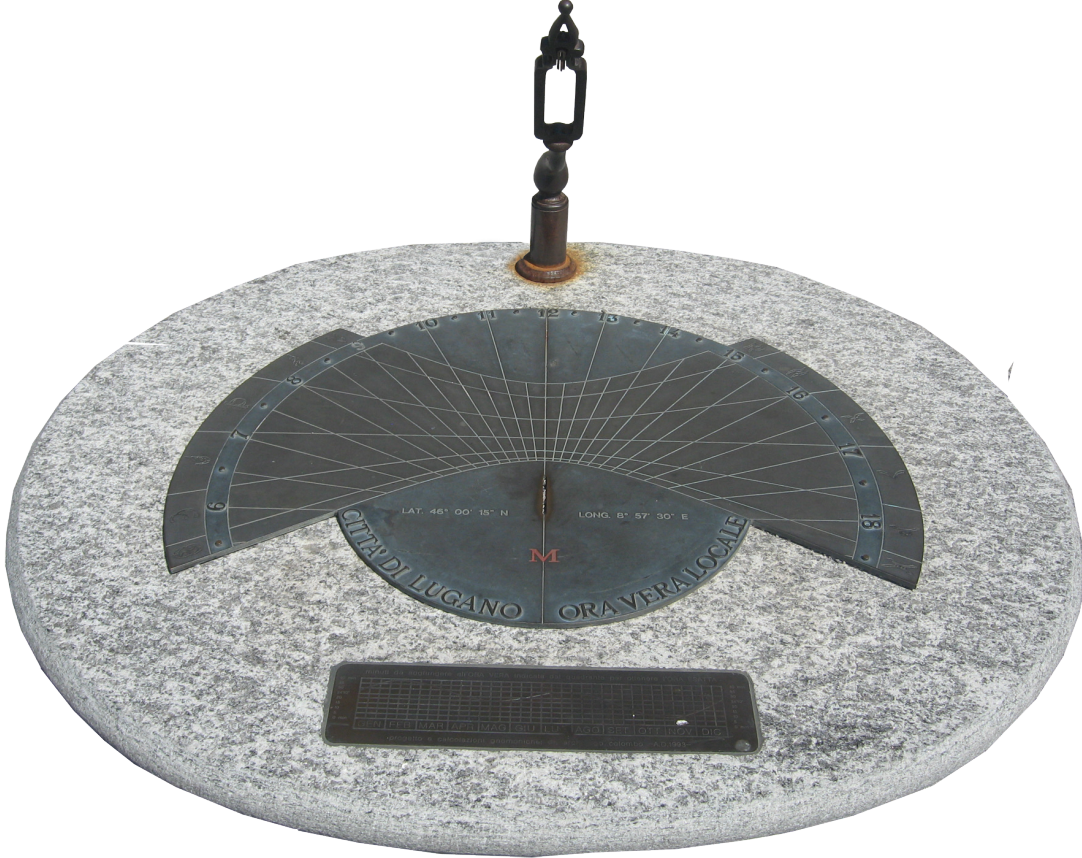
Varela, F., Thompson, E., and Rosch, E., (1993). *The Embodied Mind*. Cambridge: The MIT Press.

Bilimin tarihteki özgün rolü üzerine

İrfan Mukul*

*Mülkiyetin farklı biçimleri, varoluşun farklı toplumsal koşulları üzerinde birbirinden ayrı ve her biri kendine özgü biçimlenmiş duygular, yanılısamlar, düşünce biçimleri ve hayat görüşlerinden oluşan koca bir üstyapı yükselir.***

Marx



Bilimin tarihteki özgün rolü ve bilimin insanlık tarihindeki rolünün belirlenmesi, büyük bir tartışma konusudur. Bu konunun özellikle tarihsel materyalizm tartışmalarında merkezi bir yeri bulunmaktadır. Örneğin K. Marx ve F. Engels, yeni bir sosyal sistemle ilgili temel düşüncelerini açıkladıkları Alman İdeolojisi (1846) adlı kitaplarında, düşüncelerine yön veren tarihsel materyalizm öğretisini ana hatlarıyla açıklamışlardır. Marksist öğretiye göre toplumsal ve tarihsel gelişmenin ve ilerlemenin temel itici gücü **üretim güçleridir**. Çünkü onlara göre insan yaşamında ve onun toplumsal gelişimi sırasındaki en önemli faaliyet, üretim faaliyetidir.

Buradan hareketle, **“bilimin kendine özgü tarihi yoktur”** sonucuna ulaşılabilir. Ancak burada kastedilen üretim güçlerinden bağımsız bir bilim tarihinden söz edilmesinin zorluğudur. Aynı şekilde üretim süreçlerinden bağımsız düşünemeyecek politikanın, hukukun, sanatın, dinin ve siyasetin varlığından da söz edemeyiz. Başka bir ifadeyle bu görüşe göre asıl etkenlerin değişmesiyle ikincil etkenlerin de doğal olarak değişeceği söylenmektedir.

Bu görüşlere ya da tarihsel materyalizme yönelik eleştirilerin başında; tarihsel materyalizm öğretisinin, ekonomi ve üretim güçlerinin,

*Yrd. Doç. Dr. Sinop Üniversitesi

sosyal gelişmenin belirleyici gücü olmasından çok bilim, düşünce, sanat, siyaset vb. daha az önemli olduğu sonucuna varması ile tüm bunların sosyal yaşamda genel olarak belirleyici olup olmamalarıyla ilgilidir. Bununla birlikte diğer bir eleştiri de bu bakış açısının bir buçuk asır boyunca bilimin, düşüncenin, insan haklarının ve siyasi demokrasinin küçümsenmesine yol açmış olması ile bilimlerin ticaret ve sanayiye etkileme biçimdeki rolü ile ilgilidir.

Eleştirilere birinci itirazımız Engels'in sözleriyle: *"Materyalist tarih anlayışına göre, tarihte en sonu belirleyici öge, gerçek hayatın üretimi ve yeniden üretimidir. Ne Marx ne de ben bundan fazlasını hiçbir zaman öne sürmedik. Böyle olunca, eğer birisi, ekonomik etmenin biricik belirleyici öge olduğunu söyleyerek sorunu çarpıtırsa, bu önermeyi, anlamsız, soyut ve budalaca bir ifadeye dönüştürmüş olur. Ekonomik durum temeldir ama üstyapının çeşitli ögeleri sınıf savaşımının politik biçimleri ile bunun sonuçları, yani, başarılı bir çarpışmadan sonra, zaferi kazanan sınıfın oluşturduğu anayasalar vb. hukuksal biçimler ve hatta bu gerçek savaşların bunlara katılanların beyninde uyandırdığı yansımalar; politik, hukuksal, felsefi teoriler, görüşler ve bunların bir dogmalar sistemi halinde gelişmeleri de, tarihsel savaşların gidişleri üzerinde etkilerini gösterirler ve birçok hallerde bunların biçimlerinin belirlenmesinde baskın bir rol oynarlar. Bütün bu ögeler arasında karşılıklı bir etkileşim vardır; bütün sonsuz rastlantılar çokluğu (yani, iç bağlantısı o kadar uzak ve olanaksız görüldüğü için, yok ya da ihmal edilebilir sayabileceğimiz şeyler ve durumlar) ortasında ekonomik devrim en sonu kendisini zorunlu olarak belli eder. Böyle olmasaydı, teorinin, tarihin herhangi bir dönemine uygulanması, bir bilinmeyenli basit bir denklemin çözümlenmesinden daha kolay olurdu"*(1).

Hiç kuşkusuz bütün ögeler arasındaki karşılıklı

etkileşimi, doğa bilimlerinin ticareti ve sanayiye mi etkilediği, yoksa ticaret ve sanayinin doğa bilimlerini etkilediği sorusuna verilecek yanıtta görmekteyiz. Ünlü bilim tarihçisi Bernal'ın sözleriyle açıklarsak:

"Maddelerin insanların temel ihtiyaçlarını karşılayan araçlara dönüştürülmek üzere elde edilip biçimlendirilmesiyle önce teknik, ardından da bilim ortaya çıkmıştır. Teknik, bir şeyi yapmanın bireysel olarak edinilmiş ve toplumsal olarak sağlamlaştırılmış yoludur; bilim ise daha iyisini yapabilmek için, o şeyin nasıl yapıldığını kavranmasıdır. ...Ancak bilimsel etkinliğin nerede ne zaman gerçekleşeceği asla rastlantıya bağlı değildir. Serpilme dönemlerinin ekonomik etkinlik ve teknik ilerlemeyle çakıştığı görülmüştür. Bilimin izlediği yol – Mısır ve Mezopotamya'dan Yunanistan'a, İslam İspanyası'ndan Rönesans İtalyası'na, oradan Aşağı Ülkelere ve Fransa'ya, ardından Sanayi Devrimi'nin İskoçya ve İngiltere'sine -, ticaret ve sanayinin izlediği yolun aynısıdır. Daha eski çağlarda bilim sanayiye izlerdi; şimdi onu yakalamak üzere ve üretimdeki yerinin daha iyi anlaşılmasıyla birlikte başı çekmesi olası. Bilim tekerlek ve çömlektten öğrenilmişti; buhar makinesi ve dinamoyu yarattı"(2).

Öte yandan bilim bir ölçüde bir şeyin daha iyisini yapabilmek için o şeyin nasıl yapıldığının kavranmasıdır. Bir şeyin nasıl yapıldığının kavranması, üretimin ihtiyaçlarıyla bağlantılı olarak teknolojik ilerlemeleri, teknolojik ilerlemeler de yeni düşüncelerin gelişimi için gerekli dürtüyü sağlamıştır. Hatta bununla da kalmamış onları devrimcileştirmiştir de. Exxon gibi büyük şirketlerin petrol araştırmaları jeolojide büyük buluşlara yol açmasında olduğu gibi...

"1960'ların ortasında, Exxon'un Houston'daki ana laboratuvarında bir bilimci olan Peter Vail, okyanus zeminindeki lineer desenlerde bulunan düzensizlikler üzerine çalışmaya başladı. Vail, eski

Fransız kesintili evrim görüşüne yakındı, incelediği bu kırılmaların büyük jeolojik dönüm noktalarını temsil ettiğine inanıyordu. Gözlemleri, bütün dünya üzerinde aynı gibi gözükten tortul değişim desenlerini ortaya çıkardı. Jeolojik süreçlerin diyalektik yorumlanması lehine güçlü bir kanıttı bu... 1960'ların sonunda, okyanus zeminindeki derin-deniz sondajlarının bir sonucu olarak Atlantik Okyanusunda deniz yatağının hareket ettiği keşfedildiğinde nitelik niceliğe dönüştü. 'Orta Atlas Sırtı' (Atlantik'te deniz altındaki bir sıradağ), Amerika kıtasının Avrasya kara parçasından uzaklaştığını gösteriyordu. Bu, yeni bir teorenin, levha tektoniğinin geliştirilmesinin başlangıç noktasıydı. Ve bu teori jeoloji bilimini devrimcileştirdi"(3).

Bununla birlikte bilim, hissedilir biçimde ilk kez kent yaşamının doğuşuyla birlikte zanaatkarların ortak toplumsal geleneklerinden türedi. Bugünkü matematiğimiz ve yazımız tapınak hesaplarının tutulması ve kaydedilmesi ihtiyacından doğup kesintisiz bir gelenek halinde günümüze kadar geldi. Binlerce yıl boyunca ustadan çırağa geçen sayısal ve yazınsal bilim geleneği, nerede büyük ölçekli bir sistem ve örgütlenme gerekli olsa orada genişleyip dallara ayrılarak, günümüze kadar ulaştı. Bugün bu süreçler hiç kuşkusuz bize tarihte bilimin özgün rolü hakkında bir fikir vermektedir.

Marx, her toplumun egemen fikirlerinin egemen sınıfın fikirleri olduğuna dikkat çekmişti. Burjuvazinin en parlak dönemlerinde, uygarlığın sınırlarını genişleterek ilerici bir rol oynadığı dönemde bilimin oynadığı rol önemlidir. Oysa şimdi aynı burjuvazi bilimi dışlayarak gericiliği tercih etmektedir. Bunun nedeni, bugünkü küresel kriz ortamında çarpık sermaye birikiminin öncelikleriyle ilgilidir. Küresel finans kuruluşları, tasarruf kaynaklarını reel sabit sermaye yatırımlarına dönüştürmeyip, gene finansal spekülasyon oyunları ile kumarhane masalarında

çarçur edilmektedir. Bilimin bu türden ortamlarda yeşermesi ise mümkün görünmemektedir. Bugünkü bilim anlayışı ve tarihsel olarak ölmeye yazgılı bir sistemin temsilcileri bu gerçeği kavramakta zorlanıyorlar. Bugünkü düşünce tarzına hâkim olan burjuvazinin ve biliminin ana çelişkisi budur. Lenin bir keresinde uçurumun kenarındaki bir insanın akıl yürütemeyeceğini söylemişti.

** D. Harvey, Paris, Modernitenin Başkenti, Sel Yayıncılık.

(1) K. Mark, F. Engels, Seçme Mektuplar, Evrensel Basım Yayın.

(2) J. D. Bernal, Tarihte Bilim, Evrensel Basım Yayın, Cilt I.

(3) A. Woods, T. Grant, Aklın İsyanı, Tarih Bilinci Yayınları.

“Öğretmenlik mesleğinin dönüşümü ve devrimci öğretmen”¹ başlıklı yazı, her iki alana dönük belirllemeleri ve özellikle de devrimci öğretmenin “dönüştürücü aydın rolünü oynayabilmesi için” yapması gerekenlere ilişkin önerileriyle, üzerinde düşünüp sorgulamayı, yeniden değerlendirmeleri, hatta üretken tartışmaları gerektiriyor. Elbette gerçeklikten kopmadan...

Devrimci öğretmen sorunu

Önce sorularla başlayalım: Devrimci öğretmen kimdir? Yaşanan toplumsal koşullardan bağımsız olarak, salt “nelik” düzeyinde bir devrimci öğretmen var mıdır? Devrimci öğretmeni algılanır kılabiliriz, temel karakteristik özellikler nelerdir? Düzene muhalif olan her öğretmen devrimci midir? Var olan düzene siyasal, ideolojik ve sınıfsal-toplumsal anlamda karşıt düşüncelere sahip olmak bir öğretmeni okulda ve sınıfta devrimci kılmaya yeterli midir? Soruları daha da çoğaltmak, hatta bunlara daha temel anlamda “devrimci kimdir?”, “öğretmen kimdir?”, “öğretmenin amacı ve işlevi var mıdır, varsa nedir?”, “öğretmenlik nedir?”, “zamana ve değişen toplumsal koşullara yenilmeden, her şart altında sıfatını yitirmeden ilanihaye hem devrimci hem de öğretmen olarak kalmak olanaklı mıdır?” sorularını da eklemek mümkün. Ancak şimdilik bu kadarıyla yetinelim.

Yukarıdaki sorulara, herkes kendi kabulleri temelinde farklı yanıtlar verebilir de şöylesine bir belirlemeyle başlamak uygundur: Neliği ve gerçekliği temelinde ele alındığında, içerisinde yaşanan toplumsal koşullardan bağımsız olarak, zaman ve mekân üstü bir devrimci öğretmen yoktur. Her çağın, her toplumun devrimci öğretmeni içerisinde yaşadığı, var olduğu çağın ve toplumun rengini

¹ Prof. Dr. Meral Uysal, Eleştirel Pedagoji Dergisi, s. 19. Sf. 16.

taşıır. Tepkileri, karşı çıkışları, entelektüel anlamda siyasal, ideolojik, felsefi etkilenimleri, talepleri, hatta dünya görüşünün şekillenışı ve içeriği de dâhildir buna.

Bundan dolayı, devrimci öğretmen, yaşadığı zamanın, mekânın, çağın ve toplumun çocuğudur. Ancak, zamansal ve mekânsal anlamda verili toplumsal koşullara ve egemen siyasal, ideolojik anlayışa teslim olan da değildir. Fakat bunlara teslim olmamak, bunlara karşı çıkmak, hatta değiştirmeye dönüştürmeye yönelmek, bir insanın ya da öğretmenin, birilerince ya da kendisince “devrimci” diye nitelenmesine yetse de herhangi bir öğretmeni, hatta herhangi bir insanı çağının devrimcisi kılmaya yetmez. Çünkü çağının devrimcisi, çağının devrimci öğretmeni salt bunlarla karakterize olamaz. Dahası devrimcilik, her insan ve öğretmen için ilanihaye kaim olan değişmez bir nitelik değildir. Dünün devrimci öğretmeni, mevcut düşünce ve yaklaşımlarını bir biçimde sürdürüyor ya da koruyor olmasına rağmen şu veya bu nedenler, kaygılar ve saiklerle bir sonraki dönemin gönüllü ya da gönülsüz aymaz ve cefakâr bir işgüderine dönüşebilir.

Buradan hareketle, şu ayrımı yapmak gerekir: Birincisi, ne denli kategorize edilirse edilsin tek bir devrimci öğretmen kategorisinden söz etmek mümkün değildir. İkincisi ise kendisine atfettiği ya da birilerince ona atfedilen “devrimci” sıfatı ve savunduğu düşünceler temelinde her öğretmenin, okulda ve sınıfta devrimci öğretmen olması ve kalabilmesi de... Dahası taşıdığı bu sıfatın gereğini yapabilmesi de... Bu belirleme nelik düzeyinde ne denli çelişik algılanırsa algılsın, yaşanan öğretmen gerçekliğinin de ifadesidir.

Yukarıda söylenenleri daha açık ve algılanır kılabilmek için genellemelerden çıkıp günümüz Türkiye gerçekliğine bakalım: Günümüzde “devrimci”, “sosyalist” sıfatını taşıyan öğretmen çoktur. Öyle

*Felsefe Öğretmeni; <http://atalaygirgin.blogspot.com>

çoktur ki “Devrimci Öğretmen” adıyla dergiler çıkarıp binlerce satabilirsiniz. Öyle çoktur ki yüz binin üzerinde üyeye sahip Eğitim-Sen genel kurul delegasyonu, şube yönetim kurulları hep devrimci ve sosyalist sıfatını taşıyan öğretmenlerden oluşmaktadır. **Öyle çoktur ki şube ve genel yönetim kurulu koltuklarına ilişkin ittifak pazarlıkları bu sıfatlarla bağlantılı daha özel aidiyetler üzerinden yapılmaktadır. Peki, bu tablonun eğitimin gerçekleştirildiği okullarda ve içerisinde yaşanan toplumdaki karşılığı nedir? Tellaftuz edilen rakamlar ile bunun eğitim başta olmak üzere, toplumsal gerçeklikteki karşılığı arasında, doğrusal anlamda orantısal bir ilişki var mıdır? Eğer yanıtınız “vardır” ise karşılığı nedir, nerededir? Eğer yanıtınız “yoktur” ise bunun anlamı nedir?**

Yanıtı herkesçe, en azından konu üzerine düşünen, araştıran, kafa yoran herkesçe aşikârdır yu-
karıdaki soruların. Bundan dolayıdır ki şimdilik “Neden?” diye sormuyorum. Çünkü birçok kişinin malumu olduğu üzere devrimci, sosyalist sıfatını taşıyanların büyük bir kesimi okulda, sınıfta “devrimci öğretmen” değildir. Ne yazık ki yalnızca düzenin bir işgüderidir. Bir başka deyişle, yalnızca “düzenin duvarındaki tuğla”lardan biridir. Ve gerçeklikten bağımsız olarak taşınan hiçbir sıfat, hiç kimseyi bu durumdan arı kılmaya kadir değildir. Çünkü kişinin düşünce, söylem ve davranışını biçimlendiren, yön veren bir bilinç kılınamayan sıfatların, ilinek olmaktan öte bir hükmü yoktur. Öğretmenler açısından da özellikle yapılan iş bağlamında, “devrimci”, “sosyalist” sıfatları ilineğe dönüşmüştür. (Bu durumun aslında yalnızca öğretmenler için geçerli olmadığını da vurgulamak gerekir.)

Sendikada, evde, eş dost ya da kendisi gibi olanlarla ilişkisinde bu sıfatların gereğini yapan ya da yapma iddiasını taşıyan öğretmen, okulda ve özellikle de sınıfta bölünmüş bir bilinç haliyle arz-ı endam eylemektedir. Bunun nedenleri nelerdir? Bu bilinç haliyle varlığını sürdüren öğretmenin, taşıdığı ya da ona atfedilen sıfat ne olursa olsun “dönüştürücü aydın rolünü oynayabilmesi” nasıl mümkün olabilir ki... Bu durumdaki bir öğretmenin, daha başta kendisinin aydın olup olmadığı bir problem değil midir?

Devrimci öğretmenin encamı

Öğretmenin, özellikle de günümüzde devrimci öğretmenin hali pür melalini görüp anlayabilmek için Uysal’ın belirleme ve önerilerine kısaca göz atmak bazı aktarımlarda bulunmak yararlı olacaktır. Uysal, 70’li yıllarda, özellikle sosyalist öğretmenlerin, başta öğrencileri olmak üzere toplumda entelektüel olarak önemli ölçüde dönüştürücü bir rol oynadıklarını belirttikten sonra “Günümüzde öğretmenin aydınlanmacı ya da entelektüel olarak etkili olduğunu söyleyemeyiz” tespitini yapmaktadır. Ki devrimci öğretmen de bu genel ifadenin içinde yerini almaktadır. Şu tespit daha da ilginç ve üzerine ne denli tartışılabilir olsa da önemli bir hakikati vurguluyor: Günümüzde “eğitime dair bir sözü olmayan, zaman zaman dünya görüşü ve kendine dayatılan liberal değerler arasında savrulan bir öğretmen tipi var. Hatta dünya görüşü bu savrulmada bir fark yaratmıyor.”² Neden?

“Neden?” sorusuna verilebilecek birkaç temel yanıt var: Bunlardan birincisi, eğitimin ve öğretmenliğin neliği ve gerçekliğiyle ilgili. İkincisi ise toplumsal anlamda ekonomik, sosyal, siyasal ideolojik koşullarla... Üçüncüsü ise devrimci öğretmen bağlamında, onun öznel anlamda siyasal, ideolojik kabulleri, kararlılığı noktasında, düşünce, söylem ve davranış tutarsızlığı ile nesnel anlamda toplumsal ve örgütsel olarak tekbaşinalığıyla ilişkili.

Genel sistematik eğitim, belirleyicilerinin “Nasıl bir toplum istiyoruz?”, “Nasıl bir insan ve nasıl bir gençlik istiyoruz?” sorularına verdikleri ya da birilerince verilen yanıtlar temelinde içeriğini şekillendirdikleri siyasal-ideolojik, kültürel ve ekonomik olmak üzere üç temel işleve sahiptir. Öğretmen, eğitimin bu işlevlerinin gerçekleştirilmesi sürecinde öğrenciye uzanan son halkadır. Planlanan her şey, ön görülen her davranış ya da kazanım öğretmenden aynen ya da bozularak, değiştirilip dönüştürülerek öğrenciye geçecektir. İşte burası sorunun bam tellerinden biri, hatta en önemli noktasıdır. Uysal’ın, ders kitaplarındaki etkinliklere ve kılavuz kitaplara atıfta bulunarak “öğretmenin özerkliği”nin ortadan kaldırılmasından söz ettiği sorundur. Ancak sorun salt bunlara indirgenemeyecek denli önemlidir. Çünkü daha temelde öğretmenin memurluğu ve onun profesyonelleştirilmesi vardır.

² Uysal, yage, s. 19-18.

Daha temel bir çelişki ise öğretmenin memur, memurun öğretmen olmasıdır. Memur olan, bilinçli ya da bilinçsizce, gönüllü ya da gönülsüzce, özerkliğini de amirinin ya da bir hiyerarşi içerisinde amirlerinin ipoteğine vermeyi baştan kabul etmiş kişidir. Oysa öğretmenden memur olmaz. Memurdan da öğretmen elbette... Öğretmen memurlaştığı oranda, öğretmenliği teknisyenliğe, kendisi de sıradan bir teknisyene ve işgüdere dönüşür. Ve ne yazık ki, devrimci ve sosyalistinden milliyetçi ve İslamcısına dek mevcut öğretmen gerçekliğinin, genel anlamda, hal-i pür meali budur.

Bir başka önemli çelişki ise eğitimin birincil öneme haiz siyasal-ideolojik işlevi ile toplumsal-siyasal bir varlık olarak, kendi kabulleri, ideolojik tercihleri olan öğretmen arasındadır. Bu çelişkinin aşılması hem kolay hem de çok zordur.

Kolay olandan başlayalım: Eğer bireysel anlamda öğretmen eğitim anlayışı, dünya görüşü, siyasal-ideolojik yönelimi ve inançsal seçimi anlamında siyasal iktidar ve onun politikalarıyla uyumluysa, mevcut iktidarın eğitimden başlayarak, ekonomik, sosyal, kültürel, vb yaklaşım ve uygulamalarını meşru ve doğru görüyor ve bunları onaylıyorsa çelişkiden söz etmek bir yana, herhangi bir sorundan söz etmek bile (istisnalar bir yana) abesle iştigaldir. Bundan dolayı, bu tür çelişkiler yapay ve talidir. Aşılması da kolaydır. Çünkü öğretmen temelde, bilinçli ya da bilinçsizce düzenin öğretmenliğini, düzenin temel paradigmalarının kabulü noktasındaki öğretmenliği içselleştirmiştir. Sorunu, düzenle değil; aksine düzenin belirli bir zaman diliminde işgören siyasal iktidardaki partisi ya da hükümetiyedir. Bu tür öğretmenin, öğretmenliğin ve eğitimin işlevini bile sorgulayıp sorgulamadığı apayrı bir tartışma konusudur.

Aşılması zor olan, belki de hiç aşılamayacak düzeydeki çelişki ise öğretmenin, düşünsel düzeyde siyasal-ideolojik kabulleri, sınıfsal-toplumsal seçimleri itibarıyla, hem düzenin kendisi hem de onun paradigmalarıyla taban tabana zıt, karşıt bir noktada konumlanmış olma durumunda ortaya çıkandır. Bu konumdaki bir öğretmen ya düzenin ve onun egemenlerinin eğitim politikalarını belirleyenlerin, öğrenciyi siyasal-ideolojik, kültürel vb. düzeyde biçimlendirmek için kendisinden aktar-

masını istediği kazanım, davranış ve içeriğin önünde bir dalgakıran olup kendi kabullerinin gereğini yapacaktır ya da kendisinden istenenleri öğrenciye aktararak kazandırarak, hem kendisini ve kabullerini paranteze alacak hem de efendilerin sıradan ve gönülsüz bir işgüderine, hizmetkârına dönüşecektir. Böylesi bir durum, öğretmen açısından, düşünce, söylem ve davranış düzeyinde yaşanan bir bilinç bölünmesidir. Siyasal şizofrenik bir haldir. Yalnızca bu da değil; bütünsel anlamda düşünce, söylem ve davranış boyutunda gerçekleşen bu tutarsızlık ve çelişki, o öğretmenin, öğrencileri başta olmak üzere, başkaları karşısında inandırıcılığını ve kararlılığını gölgelemekten de öte söylediklerinin önemini ve ciddiyetini ortadan kaldıracaktır. Daha da önemlisi, kendi kendisiyle yaşadıkları ve özgüven yitimi olacaktır ki hangi savunma mekanizmalarının, hangi gerekçelerin, hangi akılsallaştırma girişimlerinin ardına sığınmak istenirse istensin bundan kaçınılamaz. Ama sonuçta bu çelişki, öğretmenin ruhsal sağlığı açısından bir biçimde aşılacak durumundadır ve yine bir biçimde aşılar. Elbette düzenin lehine... Mevcut siyasal şizofrenik bilinç hali, bilumum nesnel ve öznel gerekçeye dayandırılarak meşrulaştırılır.

Eee... Boşuna dememişler “Demokrasilerde çare tükenmez” diye... Okulda ve sınıfta sıradan bir işgüder, dışarıda ise ‘devrimci’ ve ‘sosyalist’ öğretmen... Ne güzel çözüm! Tıpkı; günümüzde ‘devrimci’liğin ve ‘sosyalist’liğin Yüksel (Ankara) ve İstiklal caddelerinde boy göstermeye indirgenivermesi gibi... Eğer buraların dışında siyasal ve örgütsel anlamda devrimciliğin, sosyalistliğin gereğini yapmaya yeltenirsen yandı gülüm keten helva... Velhasıl, günümüzde devrimci öğretmen çoktur, ama “keten helva”yı yakmayı göze alabilecek olanları parmakla sayılacak denli azdır. Ve bu azları, mumla aramayı göze alarak bulmak önemlidir. Çünkü onlar, binlerce kırmızı balık arasında birer “kara balık”tır. Yalnızca düzenin efendileri için değil, ne yazık ki devrimci öğretmenler için de...

Uysal’ın önerileri

Uysal’ın, “devrimci öğretmenin dönüştürücü aydın rolünü oynayabilmesi için” yapılması gerekenleri sıraladığı önerilere baktığımızda, aslında var olana ilişkin genel durumu da sergilediğini görüyoruz. Uysal’ın önerilerinin öncesinde yaptığı

şu tespit önemli: “Eğitime dair bir sözü olmayan, zaman zaman dünya görüşü ve kendine dayatılan liberal değerler arasında savrulan bir öğretmen tipi var. *Hatta dünya görüşü bu savrulmada bir fark yaratmıyor(abç).*”.

Uysal, “bu durum”un, “yeni öğretmen modeline karşı bir direnme potansiyelini içinde taşıyor” olma halinden hareketle, bunu dikkate alarak “direnme mekanizmaları üretilebilir” diyor. Ancak ne eski ne de var olan öğretmen modellerinin geçerliliği söz konusuken hatta hangi sıfatı taşıyan hangi öğretmenin hangi öğretmen modeli ya da modelleri üzerinden kendisine dayatılan “yeni öğretmen modeline karşı bir direnme” hattı üretebileceği bir sorunken “devrimci öğretmenin dönüştürücü aydın rolünü oynayabilmesi”nden söz etmek, açıklanmaya, temellendirilmeye muhtaç bir sorun olarak ortaya çıkıyor. Hele hele “devrimci öğretmen”in ne denli entelektüel ve aydın olup olmadığı apayrı bir sorunken...

“Devrimci Öğretmen”in veri olan gerçekliğinin bir biçimde farkında olan Uysal, önerilerinde de bunu sergiliyor. Yazısının sınırları içerisinde önerilerini, esas olarak beş noktada toplamış olan Uysal’ın söylediklerinden bir kısmı üzerinde durmak gerek:

- 1- Uysal’ın birinci önerisi ve buna temel teşkil eden tespiti devrimci öğretmenle diğer öğretmenler arasındaki ilişki ve iletişim sorununda düğümleniyor. Uysal şöyle diyor: “Devrimci öğretmenin kendisini koyduğu yer ile diğer öğretmenlerin onu koyduğu yer arasında bir paralellik yok.” Marx yıllar önce söylemişti, bir kişinin, bir partinin kendisi için ne söylediğine ne düşündüğüne değil, ne yaptığına bakmak gerek. “Devrimci öğretmen”ler için de geçerli bu... Onların kendilerine ilişkin ne düşündüklerinin, ne söylediklerinin, dahası kendilerine atfettikleri sıfatların, toplumsal gerçeklik karşısında, çoktan hükümü tatil eylenmiştir. Kavranması gereken temel sorunlardan birisi budur.

Keza Uysal’ın yukarıdaki sözlerinin peşi sıra yazdıkları da öncekiler kadar önemli: Aslında yaşama biçimleri farklı olmasa da devrimci öğretmenlerle diğerleri arasında

bir mesafe oluşuyor. Devrimci öğretmenler diğerleri ile ya bir mesafe oluşturuyor ya da okulun geliştirdiği bir alt kültürün içinde savrulup, farklı duruşlarını sergileyemiyorlar. Bu bir dayanışma kültürünün üretilmesini engelliyor. Topyekûn direnme olanaklarını yok ediyor.

Uysal’ın tespitleri, gerçeklikte yaşananın ifadesidir. Devrimci öğretmenin bu olmaması gerek; ancak günümüzdeki ‘devrimci öğretmen’ gerçekliği bu. Elbette bunun anlayış düzeyinde siyasal-ideolojik ve daha da önemlisi örgütsel nedenleri var. Ancak **asıl sorun, aslında ‘devrimci öğretmen’in okuldaki ve sınıftaki duruşunda diğerlerinden farklılığının kalmamasıdır. Lafzi düzeydeki farklılıklarının ise öğretmenler odasına sıkışıp kalması, orada da açıktan ya da gizliden sürdürülen bir gerilim nedeni olmasıdır. Bunlarla bağlantılı bir diğer sonuç ise mücadelenin okulda değil dışarıdaki gösterilere endekslenmesidir.** Neredeyse her eylemde ‘devrimci öğretmen’ okulu terk etmeyi seçmekte, diğerlerini en azından kendisiyle vicdani bir hesaplaşmaya zorlamamakta, dahası öğrencileri nezdinde sorgulanır kılmamaktadır. Mücadelenin ve dayanışmanın öncelikli alanının okul olduğu hakikatini unutmakta ya da bir yana bırakmayı seçmektedir. Elbette okul dışı kolay bir seçimdir. Ki asıl değiştirilmesi gereken örgütlenme ve mücadele anlayışlarından birisi budur.

- 2- Uysal’ın değindiği ve öneride bulunduğu nokralardan biri de müfredatın belirleyiciliği ve kılavuz kitapların yön göstericiliği. Bu konuda her şeye “rağmen sınıf içi demokratik mekanizmaların üretilmesinin mümkün olduğunu düşünüyorum” diyen Uysal, “Eşit söz hakkı vermenin dışında sınıf içi katılım mekanizmaları üretilebilir. (...) Hiçbir türlü ayrımcılığın olmadığı, ötekilerin oluşturulmadığı bir ortam yaratmanın olanaklı olduğunu dile getiriyor. Siyasal-ideolojik, hiyerarşik, vb. düzeyde

düzene muhalif olduğu varsayılan herkesin bunlara itirazının olmaması, hatta bunları yapıyor olması gerek Ancak Uysal'ın bu maddenin sonunda söyledikleri bir başka gerçekliğe işaret ediyor: Devrimci öğretmenlerin bu konuda yeterli duyarlılığı gösterdiğini söylemek olanaklı görünmüyor.

Bu elbette beklenmedik bir durum değil. Yukarıdan beri yazılanlar aslında buna, yani Uysal'ın da belirttiği duruma işaret ediyor. Yalnızca bu da değil, çok daha fazlası var yazılıp konuşulması, sorgulanıp eleştirilmesi, hatta yeniden değerlendirilmesi gereken. Ancak öncelikle şunu bilmeli ya da kabul etmeliyiz: İşin öznesi olduğu düşünülenlerin özneliğinin laf-ı güzâflıktan öte bir hükmü yoktur.

- 3- Uysal'ın değindiği noktalardan bir diğeri, hem eğitim hem de sendikal mücadele ve örgütlenme alanında örgütsel ve bireysel düzeyde kararlılığın, inandırıcılığın ve etik tutarlılığın test edileceği bir soruna ilişkin. Uysal, ne denli yumuşatarak söylemiş olursa olsun, aslında bu sorun, bu noktadaki çelişki ve tutarsızlıklar genelde öğretmenin, özelde ise kendisine “devrimcilik”, “sosyalistlik”, vb. sıfatlar atfeden ve aynı zamanda MEB’te çalışan öğretmenlerin suratına vurulmalı. Çünkü dershaneler ve özel dersler bağlamında kurulan ilişkiler, insanın insanı sömürüsüne dayanan kapitalist sömürü düzenine ve onun her şeyi metalaştırma anlayışının tezahürü altındaki eğitim sistemine karşı mücadele ettiğini söyleyenlerin yalnızca bireysel çelişki ve tutarsızlığı olarak görülmemekte, mücadelenin geneline teşmil edilmektedir.

Uysal, işin bu boyutuna değinmeksizin, olabildiğince esnek bir biçimde, “En azından öğretmenler (ki buradaki kasıt sözü edilen “Devrimci Öğretmen”dir) bu tür çalışmalarını okuldaki çalışmalarına göre ikincilleştirebilirler.” demekte ve bunu makul görmektedir. Ancak sonuç bu es-

nekliğe bile uygun değildir. Çünkü Uysal da “Gözlemler genelde tersi olduğunu gösteriyor.” demektedir.

Değindiğim bu üç nokta değil yalnızca, Uysal'ın olanla olması gereken, yapılanla yapılmaması gereken ayrımında “Devrimci Öğretmen”in hanesinde ne yazık ki hem negatifler yer almıştır. Bu bir rastlantı ya da kasıtlı bir yaklaşımdan kaynaklanmaktadır. Aksine bunun temel nedenlerinden biri, bugün ‘devrimci öğretmen’ sıfatını kendisine atfedenlerin düşünce, söylem ve davranışlarını koşullayan siyasal, ideolojik, örgütsel düzeydeki kabulleridir. Söz konusu düşünce, söylem ve davranışlarda açık ya da örtük bir biçimde dışa vuran ise söylemlerin aksine, mücadele ve örgütlenmede kararsızlık, güvensizlik ve daha da ötesi, etik tutarlılık ve inandırıcılıktan yoksunluktur.

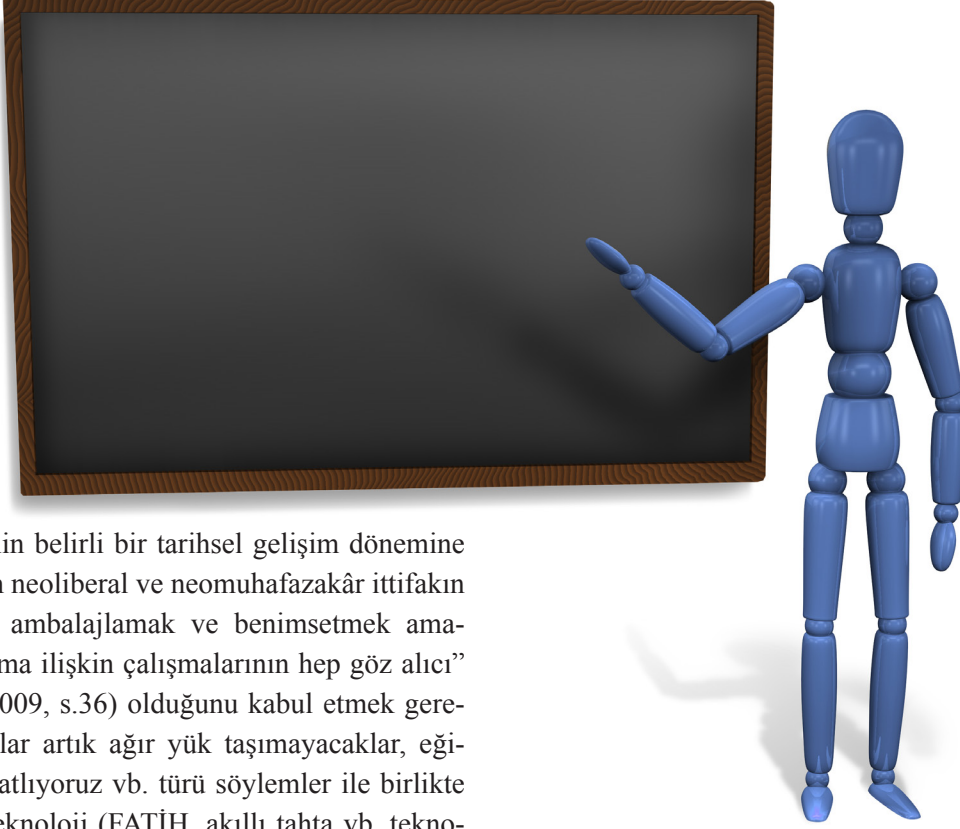
Kısa bir sonuç

Uysal'ın yazısına konu olanlar anlamında “devrimci öğretmen” çoktur. Okulda da sendika da onlar vardır. Ancak ortalıkta var olan ise bir “devrimci öğretmen heyulası”dır. Öncekiler bu heyulanın varlığına istinaden arz-ı endam eylemektedir. Ne var ki hiçbir heyulanın gerçekliği değiştirebildiği de görülmemiştir. Bundan dolayı heyulalarla varlık kazanan ya da kazandığını sanan değil, gerçekliği değiştirmeye kadir olabilecek, bunun için kararlı, inandırıcı ve etik tutarlılığa sahip bir biçimde örgütlenip mücadele edecek çağın devrimci öğretmenine ihtiyaç vardır. Ve o bugünün tutarsızlıklar içinde debelenip duran sözüm ona “devrimci öğretmen”i değildir.

“Çağın devrimci öğretmeni kimdir? Çağın devrimci öğretmeni olmak nedir? Çağın devrimci öğretmenin, devrimci öğretmeninden farkı nedir?” mi dediniz? Bunların yanıtları da bir başka yazıda...

Bir ıslah projesi olarak performans değerlendirme

Ergöl Adıgöl *
*



Kapitalizmin belirli bir tarihsel gelişim dönemine denk düşen neoliberal ve neomuhafazakâr ittifakın “fikirlerini ambalajlamak ve benimsetmek amacıyla reklama ilişkin çalışmalarının hep göz alıcı” (George, 2009, s.36) olduğunu kabul etmek gerekir. Çocuklar artık ağır yük taşımayacaklar, eğitimde çağ atlıyoruz vb. türü söylemler ile birlikte eğitimde teknoloji (FATİH, akıllı tahta vb. teknolojinin merkeze alındığı bir eğitim) kullanımının fetiş haline getirilmesi, velinin de politika geliştirme sürecine katkısı olması söylemiyle birlikte amaç ve işlevini gizleyerek şikâyet ve gözetim toplumunu kurumsallaştırarak merkezi düzeyde yasal dayanakla (genelge) Alo 147’yi çıkarması, performans değerlendirmenin tartışıldığı bir dönemde OECD ülkeleri içerisinde işe en geç giden öğretmenlerin Türkiye’de olduğu söylemleri, uygulamaların benimsetilmesine yönelik ambalajlama çalışmalarını işaret etmektedir. Bu ve benzeri meşruiyet zemini arayışlarını, Amin (2000)’in de gösterdiği gibi neoliberal uygulamaların egemenliğinin tehdit altında olduğunu ve güç dengelerinin değişimine bağlı olarak uzlaşma aramak zorunda oldukları yönünde değerlendirmek mümkündür. Amerika’da Wall Street’i İşgal Et eylemleri, İspanya’da, Yunanistan’da, Portekiz’de, Şili ve daha pek çok ülkedeki muhalif hareketler, neoliberal uygulamaların sonuçları hakkında kesin kanıt sunması bağlamında bu arayışların nedeni daha iyi anlaşılmaktadır.

Şu günlerde de Türkiye’de eğitim sistemindeki 4+4+4 gibi köklü dönüşümler arasında geri plana itilmiş gibi görünse de eğitim camiasının gündemini oluşturan önemli konulardan biri de standardizasyon ve performans değerlendirme olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır¹. Bir ambalajlama çalışması olarak “çalışan öğretmenle çalışmayan öğretmen belli olsun” biçiminde okul pratiğinde kısmen de olsa meşru bir zemine sahip bulunan performans değerlendirme ya da başka bir ifadeyle Performans Yönetim Sistemi bu söylem üzerinden tartışılmaktadır. Ancak bu uygulamanın ücretle ilişkilendirilecek olması², öğretmenler arasında endişeye yol açmış, dolayısıyla bu endişe öğret-

1 16 ilde (Osmaniye, Sivas, Kırıkkale, Hatay, Yalova, Bursa, Nevşehir vd.) pilot uygulama yapılmıştır. Bu uygulamaların sonuçları yine her zaman olduğu gibi beş yıldızlı otellerde değerlendirilerek son hali verilmeye çalışılmaktadır.

2 10.02.2012 tarihinde CNN Türk “Eğrisi Doğrusu” Programında Milli Eğitim Bakanı Ömer Dinçer’in, Taha Akyol ve Dicle Canova’ya yaptığı açıklamalarda dile getirilmiştir.

*Öğretmen

menler üzerinde henüz pilot uygulama aşamasında olmasına rağmen baskı durumuna dönüşmüştür. Aslında bu olgu yeni bir durumu ifade etmemekle birlikte³ performans değerlendirmenin ücretle ilişkilendirilmesi, değerlendirmenin “teknik boyutuyla” değerlendirme yöntem ve araçlarının neler olacağı, nasıl (müfettiş, yönetici, öğretmen, öğrenci, veliler gibi) ve neye göre, ne kadar objektif bir değerlendirmenin yapılacağını daha çok tartışılmasına yol açmıştır. Bu tartışmaların teknik boyutuyla okul pratiğinde daha çok okul müdürünün yapacağı değerlendirmede, öğretmenlerin okul müdürü ile olan ilişki düzeylerinin ön plana çıkacağı, öğretmen-öğrenci ve veli arasındaki pedagojik olmayan ilişki biçiminin veli ve öğrenci değerlendirmesini olumlu ya da olumsuz etkileyebileceği, okulun olanaklarının (finansman, araç-gereç vb.) değerlendirmeyi nasıl etkileyeceği, öğretmenler arasındaki farklı etnik köken ve siyasi düşüncenin değerlendirmede farklı sonuçlar doğurabileceği, ücretle ilişkilendirilmesi boyutuyla öğretmen performans değerlendirmesinde nesnel ölçütlerin geliştirilemeyeceği vb. çerçevesinde tartışıldığı görülmektedir.

Performans değerlendirme kısaca, bir görevde bulunan çalışanın görev gereklerini belirlenen nicelik ve niteliklere uygun olarak yerine getirmesi olarak tanımlanmaktadır. Palmer (1993, s. 9) performans değerlendirmeyi “bir yöneticinin, önceden saptanmış standartlarla karşılaştırma ve ölçme yoluyla, çalışanların işteki performansını değerlendirmesi süreci” olarak tanımlamaktadır. Bu tanıma göre **performans, bireyin ne yapabileceğinden ziyade ne yaptığıyla, diğer bir deyişle beklentiyle ilgilidir.** Piyasa ilişkileri içinde egemen güç tarafından belirlenen performans standartlarının hangi kesim lehine işlev göreceği bu bağlamda tartışma konusudur. Bu şekilde belirlenen standartları, öğretmenleri ve daha geniş kapsamda okul toplumunu neoliberal dönüşümün kimi zaman rızaya kimi zaman zora dayalı resmi ortağı yapma girişimi olarak yorumlamak gerekir. Eğitimde “verimlilik uzmanlarının!” öğretmenlerin okul ve sınıf içindeki her

anını, her hareketlerini en ince ayrıntısına kadar yönetmeyi amaçlayarak onu mekanikleştirme yönündeki bu türden bir çaba, Taylorizm’de olduğu gibi yabancılaşma olgusunu doğurabilecek, dolayısıyla çalışma motivasyonunu düşüren bir görünüm kazanacaktır. Performans standartları da beklentileri yerine getirme olarak sınırlandırıldığı ölçüde bu olgu uzun vadede, sadece verili olan kendisi için hazırlanmış performans göstergelerini karşılamaya edimi (talimatlara uygun olarak davranışların kodlanması) içerisinde öğretmeni niteliksizleştirme, öğretmeni “şey” dünyasının parçası yapma potansiyelini de kendi içinde barındırmaktadır.

Performans değerlendirmenin iki temel amacı bulunmaktadır (Palmer, 1993, s. 9): birincisi, iş performansı hakkında bilgi edinmek; ikincisi ise ücret artışlarına, disipline, ikramiyelere ve başka yönetsel etkinliklere ilişkin veri oluşturmak. Türkiye’de öğretmenlerin değerlendirilmesi genel olarak müfettiş değerlendirmesi yöntemiyle yapılmaktadır. Ancak son zamanlarda “denetlenmeyen öğretmenin kendisini geliştirmesi ve okulun amaçlarını gerçekleştirmesi mümkün değildir” biçiminde yeniden gündeme getirilen **performans değerlendirme, öğretmenlerin mesleki başarısızlığı üzerinde yapay bir vurgu⁴ yapılarak eği-**

4 Başarısızlık(!) standart testlerde kendisini gösterdiği ölçüde –PİSA, TIMSS gibi- sorumluluk öğretmenlere yüklenmiş ancak sistem bütünlüğü yaklaşımı ile eğitimin girdileri bağlamında mevzuat, yapılandırma müfredat, eğitime ayrılan kaynaklar, kalabalık sınıflar vb. tartışma dışı tutulmuştur. Bu anlamda toplam kalite yönetimi (TKY) gurularının “başarısızlığın % 80’i sistemden % 20’si çalışandan kaynaklanır” demesine karşın TKY uygulayıcısı MEB’in öğretmen üzerinden düzenleme yapmak istemesi oldukça ironiktir. Bu olgu, sorumluluğun öğretmenlere devredilmesi stratejisinden başka bir şeyi ifade etmemektedir. Eğitimsen verilerine göre Türkiye eğitim sisteminde bir öğrenci öğrenim hayatı boyunca (ilköğretim-orta ve yükseköğretim) yaklaşık 780-800 kez sınava girmektedir. Başarının sınav odaklı ve seçkin üst öğrenim kurumlarına girme olarak kurgulandığı bir yapıda kuşkusuz bu da yapısal bir soruna işaret eder. Sınavın bu kadar çok yapılması ve önemsenmesi, elemeye dayalı bir eğitim dizgesinde kaçınılmaz bir sonuçtur. Dolayısıyla son Dünya Bankası Raporu incelendiğinde, Türkiye’de ailelerin eğitimin finansmanı açısından OECD ortalamasından yaklaşık 2 kat daha fazla eğitim maliyetine katlandığı görülecektir.

3 2002 ve 2006 yılında MEB EARGED performans değerlendirme üzerine “Okulda Performans Yönetimi Modeli” adlı iki kitap çıkarmıştır.

timde reformların temel dayanaklarından biri haline getirilmeye çalışılmaktadır. Bu kanı, performans değerlendirme sistemine geçişin de gerekçesi yapılarak bu şekilde eğitimde kalitenin arttırılacağı, mevcut eğitimsel sorunların büyük bir kısmının çözüleceği inancı oluşturulmaya çalışılmaktadır. MEB, performans değerlendirmesi yapılan öğretmenin performans sonuçlarının yetkinlik belirlemede, destek ve danışmanlık sağlama anlamında öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinde, görevde yükseltilmelerinde, kariyer geliştirmelerinde ve performansa dayalı bir ödül sisteminin geliştirilmesinde kullanılacağını söylemekte. Ama performans sonuçlarının istihdam kararlarını desteklemede ve ücretlerin bireyselleştirilerek öğrenmenin iyileştirileceği ve eğitimde kalitenin arttırılacağı yönündeki inanç, kısıp bir sesle dile getirilmektedir. Bu anlamda Jenkins'in ABD için yaptığı saptamayı Türkiye eğitim sistemi için de yapmak olasıdır. Jenkins ABD eğitim sisteminin hiçbir veri olmaksızın değişimden değişime koştuğunu belirtmekte (1998, s. 35) ve performans değerlendirme sistemiyle ilgili olarak şu saptamayı yapmaktadır (1998, s. 45):

“Öğretmenlere performanslarına göre ücret verilmelidir. Diğer meslek-

Seçkin bir eğitim yaklaşımı eşitsizlik üzerine biçim kazandığından eğitimin amacı da bireyin yeteneklerini geliştirme veya insanı daha da insanileştirme süreci değil, okul bileşenlerini neoliberal bireyciliğin rekabet kısıpına alacaktır. Rekabet ise öğrencilerin yeteneklerine göre yapay sınıflandırılması sonucunu doğurur. Elendiğini düşünen öğrenci/birey ise “ne yapalım kapasitem bu kadarmış” türünden bir algı oluşturur ki, bu da insanlar arasında hiyerarşiye ve nihayetinde “rıza” dayanan toplumsal formasyonu ortaya çıkarır. İdeolojik hegemonyanın meşruiyet kazanmasını sağlar. Fırsat eşitliği gibi liberal söylemler de bunun uygun zeminini oluşturur. Ama herkese eşit eğitim hakkı ve bunu sağlamanın kimin görevi olduğu gerçeği göz ardı edilir. Sınav merkezli eğitim kurgusundan dolayı da eğitim piyasada alınıp satılabilen bir mala indirgenmiş olur. Dershaneler çoğalır, özel ders alan-almak isteyen öğrenci sayısında artış olur, merkezi sınav yapan piyasada şirketler türer, en önemlisi de PISA gibi uluslararası düzeyde sınav yapılarak bu süreç kutsanır. Bu süreçte bilginin(!) düşünme süreçlerimizde daha anlamlı ve kalıcı hale getirilmesi için ev ödevi denilen olgu da zavallı çocuklar için “pedagojik işkenceye” dönüşür.

lerde günde 10-12 saat çalışanlar, 6-8 çalışanlardan genellikle daha fazla para kazandıklarına göre, neden başarılı öğretmenlere de daha fazla ücret verilmesin? Çünkü bazı öğretmenler sıra dışıdır ve bunların kimler olduğunu hemen herkes bilir. Bazı öğretmenler ise vasattır; öğrencilerin gereksinimlerinin belki de yarısını karşılayabilirler. Oysa sıra dışı öğretmenler, öğrencilerin tüm gereksinimlerini karşılayabilirler, çok nadiren başarısız olurlar. O halde onlara neden daha fazla ücret ödenmesin?

Yukarıda dile getirilen ve performans göre ücret ödenmesini öneren yanlış mantık, eğitim reformunu destekleyen çoğu yanlış düşünceye benzemektedir; sistem düşüncesiyle tanışık olmayanlar, sistemin bazı parçalarını onararak tüm sistemi iyileştirebileceklerini zannederler.”

Kurumların yapısının ve içeriğinin neoliberal dönüşümüne bağlı olarak standardizasyon ve performans değerlendirme, Türkiye’de uzun bir süredir kurumsal performans düzeyinde uygulanırken (TKY, Stratejik plan, ISO, İKS vd.) bireysel düzey bunun tamamlayıcısı ve egemen güç açısından sistemin başarısı için gerekli bir koşul olarak karşımıza çıkmaktadır. Ama yine de gerçekçi düşünmek gerekir. Ücretle ilişkilendirilecek olması nedeniyle dikkatleri üzerine çeken performans değerlendirme sisteminin ücretle ilişkilendirilmiş olmasının çok ötesinde etki gücüne sahip olduğunu öğretmenler olarak görmemiz gerekir. Okul içi ilişkilerin daha rekabetçi ortama **evrilmesi ve esnek çalışma alışkanlıklarını dayatarak görevden göreve koşan mobil öğretmen camiasını yaratması**. Bu durumun bizim demokratik okul anlayışımız üzerinde ya da okulu oluşturan bileşenlerin demokratik gücüne dayanan yönetsel yapının bu ve benzeri uygulamalarla (örneğin Alo 147 gibi) demokrasi tahayyülümüzde ve okul içi demokratik ilişkilerin piyasa mantığı içinde nasıl bir dönüşüme yol açacağı gerçeğini göz ardı edemeyiz. Apple’ın *Demokratik*

Okullar kitabında (2011) belirttiği gibi performans yüksek tutarsanız eğer, öğretmenlerin demokrasisi isteyecek halleri kalmaz. Kurumsal performans değerlendirme araçları (TKY, Stratejik plan, ISO, İKS vd.), uygulamaya geçtikleri günden bugüne kadar hangi gerekçe ile olursa olsun bir dirençle karşılaşmıştır. Mevcut okulların sadece 300-400 kadarı (MEB TKY konusunda il düzeyinde ödüle başvuran okul istatistiklerini yayınlamakla birlikte bu rakamlar tam olarak gerçeği yansıtmamaktadır) ilgilenmektedir. Ancak burada sorunsallaştırılması gereken olgu, bu tür uygulamalara okulların ne kadar rağbet ettiği değil, düşünsel dünyamızda yarattığı meşruiyet ve “yeni okul” tasavvurudur.

Yukarıdaki anlatılar çerçevesinde standardizasyon ve performans değerlendirmeyi eleştirel bağlamda Foucault’cu “disipliner iktidar” yaklaşımı ile tanımlamak da mümkündür. “*Bireyleri sabitleştirmek, tasnif etmek, onlardan en fazla zaman ve en fazla gücü çekip almak, sürekli hareketlerini kodlamak, onları hiçbir boşluğu olmayan bir görünür-lük içinde tutmak, onların etrafında koskoca bir gözlem kayıt ve notlandırma aygıtı oluşturmak, onlara ilişkin olarak biriken ve merkezileşen bir bilgi meydana getirmek*” (Foucault, 2000, s. 335). **Bilgi işlem teknolojilerinin gündelik yaşamın parçası haline dönüşmesi ile birlikte performans değerlendirme sistemi de merkezileşen düzeyde tekno-denetim kültürünü daha da perçinleyen bir olgu haline bürünmüştür** (bu anlamda yakında ensemize çip bile takılabilir!). Dolayısıyla disipline dayalı bireyselleştirme, öğretmeni okul pratiğinde okulun bir mücadele alanı olarak, Apple (2004)’ın da belirttiği gibi inisiyatif bırakmaması ile karşı karşıya bırakabilecektir. Okul toplumunun belirlenen tekniklere göre nasıl iş görmeleri, nasıl düşünmesi ve davranması gerektiğine yönelik usuller dizgesi oluşturulacaktır.

Sosyal Darwinist bir dünyada, güçlü olanın ayakta kalacağı, çok stresli koşullarda çalışmayı dayatan ve çalışma güvensizliğinin yarattığı herkesin herkese karşı verdiği mücadele ve bunun ifade ettiği işten yoksun bırakma tehdidinin (Bourdieu, 2009) “atanamayan öğretmenlerin oluşturduğu hazır or-

dunun varlığı”⁵ ile de yeni bir durum ortaya çıkabilecektir. Bu sürecin okul pratiğinde sürekli kaygı duyan ve sürekli birbirini denetlemeye, kontrol etmeye yönelik (mekânsal ölçek boyutuyla okul çevresi ile merkezi düzeyde Bakanlık) bu uygulama eğitimde niteliği ve demokratik okul anlayışımızı nasıl etkileyeceği bu bağlamda tartışma konusudur. Bir diğer konu ise neoliberal çağda verimlilik havarilerinin bizlere sunduğu gibi performans değerlendirmenin çok da masumane amaçlar için kullanılmayacağını bilmemizdir. İşletme yönetim kurallarının bir “sektör” olarak eğitim kurumlarında⁶ bu katı uygulamaları okul bileşenlerini pedagojik ilişki/etkileşim kurma potansiyellerini en aza indirerek ilişki biçimini “niceliksel işlemlere” indirgeyebilecektir. Artık öğretmenler %’leri kadar değer görecektir, %’leri kadar adam yerine konulacaktır. Belki gelecek kaygısının son derece yüksek olduğu, yaşam boyu istihdamın olmadığı bir kültüre evrileceğiz. Bu bağlamda performans değerlendirme sisteminde kısa vadeli düşünüp, sürekli performansın yüksek çıkması konusunda becerilerini geliştirmeye çalışan, dışsal etkenlerden örneğin okulun içinde bulunduğu dezavantajlı durumlardan dolayı da potansiyelini gerçekleştirememesi endişesini de içinde hep taşıyan ama bu süreçte eğitimsel ilişkilerin yozlaştığı okul ortamında bulunabileceğiz.

Sonuç Yerine

Bu yazıda performans değerlendirme sistemi üzerine kısa bir değerlendirme yapılmaya ve ücretle ilişkilendirilmesinin çok ötesinde sonuçlar doğu-5 Son verilere göre atanamayan öğretmen sayısı 300 binin üzerindedir. Bu durumu Milli Eğitimi Geliştirme Projesi ile birlikte eğitim fakültelerinin dönüştürülmesi sonucu bu ülkede öğretmen yetiştirme sisteminin ne kadar plansız, programsız olduğunun da küçük bir göstergesi olarak karşılamak gerekir. Yeni mezun olacak ve muhtemelen atanamayacak öğretmen adayları ile birlikte bu sayının daha da yükseleceğini belirtmek gerekir. Ayrıca eğitimin 4+4+4 olması ile birlikte fazla konuma gelecek olan yaklaşık 50 bin sınıf öğretmeni sayıları bu rakamlara dâhil edilmemiştir.

6 Daha önce sağlıkta uygulandığı gibi şu an eğitim kurumlarında hiçbir farkı olmadan uygulamaya geçirilmeye çalışılmaktadır. Örneğin ücrete dayalı performans değerlendirme ve Alo 147 gibi benzeri bir uygulama sağlık kurumlarında yıllardır uygulanmaktadır.

racığı ve demokrasi anlayışımızda nasıl bir dönüşüme yol açabileceği konusunda tartışma açmaya çalışılmıştır. Eğitimin çok ciddi sorunlarının olduğunu söylemeye gerek yok. Mevcut haliyle sistemin devam etmesi mümkün görünmemektedir. Hiç kimse eğitimin mevcut haliyle devam etmesinden de yana değil. Daha önce de belirttiğim gibi başarısızlığın büyük bir kısmı, sistemin nasıl kurgulandığı ile ilgilidir. Sistemin bazı parçalarını yanlış onararak düzeltilmesi de olanaklı değil. Neoliberal politikalar da doğası gereği eşitlikçi çözüm olanakları sunmaktan uzaktır. Bu anlamda **Eleştirel Pedagoji** dergisinin 4-5. sayısında belirtildiği gibi eğitim sisteminin mevcut sorunlarının ve çözüm adına getirdiği uygulamaları bulup eleştirmekten öte (doğal olarak bu analiz ve eleştirilerin de mutlaka yapılması gerekir) eleştirel eğitimciler eğitim sorunlarına alternatif çözüm önerileri getirmeyi de hedeflemelidirler. Şunu da belirtmek gerekir: Bu ve benzeri tartışmalar eleştirel düşünen kesim tarafında daha çok kapitalizmin belirli bir tarihsel gelişim dönemine denk düşen, kapitalizmin en acımasız-en çıplak uygulaması neoliberal politikalar ve bu politik uygulamaların referans gösterilmesi üzerinden yapılmakta, bunun sonucunda eleştirilerin kapitalizm yerine neoliberalizm karşıtlığı olarak algılanmasına neden olabilmektedir. Bu durum kapitalist sistemin farklı dönemlerde farklı politikalar geliştirme kapasitesini ve onun eşitsizlik yaratan özünün göz ardı edilmesi sonucunu doğurabilmektedir.

Kaynaklar:

- Amin, Samir (2000). *Dönüşüm Halindeki Dünya Sistemi*. Özgür Üniversite Defterleri 1. 1. Basım.
- Apple, Michael W. (2004). *Neoliberalizm ve Eğitim Politikaları Üzerine Eleştirel Yazılar*. Çev. F. Gök vd., Ankara: Eğitimsen Yayınları.
- Apple, Michael W. ve James A. Beane (2011). *Demokratik Okullar: Güçlü Eğitimden Dersler*. Dipnot Yayınları. 1. Baskı.
- Bourdieu, Pierre (2009). “Sınırsız Sömürü Ütopyası: Neoliberalizmin Özü”, *Neoliberal İktisadın Marksist*

Eleştirisi (Editörler: Gülsüm Akalın, Uğur Selçuk Akalın). Kalkedon Yayınları, s. 23-31.

Foucault, Michel (2000). *Hapishanenin Doğuşu*. İmge Yayınları, 2. Baskı.

George, Susan (2009). “Neoliberalizmin Kısa Tarihi”, *Neoliberal İktisadın Marksist Eleştirisi* (Editörler: Gülsüm Akalın, Uğur Selçuk Akalın). Kalkedon Yayınları, s. 33-47.

Palmer, Margaret J. (1993). *Performans Değerlendirmeleri. Kişisel Gelişim ve Yönetim Dizisi 9*. Rota Yayınları.

Jenkins, Lee (1998). *Sınıflarda Öğrenmenin İyileştirilmesi*. KalDer Yayınları, No: 18.

Onüçüncü Akdeniz Araştırmaları Toplantısı “Dijital Çağda Gençlik ve Yurttaşlık Atölyesi” izlenimleri

Hasan Hüseyin Aksoy*



Avrupa Üniversitesi Enstitüsü Robert Schuman İleri Çalışmalar Merkezince (European University Institute The Robert Schuman Centre for Advanced Studies) düzenlenen 13. Akdeniz Araştırmaları Toplantısında gerçekleştirilen 16 farklı konudaki Atölye Çalışmasından biri olan “Dijital Çağda Gençlik ve Yurttaşlık” konulu atölye, eleştirel akademisyenler Linda Herrera ve Peter Mayo’nun yönlendiriciliğinde, 21-24 Mart 2012 tarihinde İtalya, Floransa, Montecatini’de gerçekleştirildi.

Toplantının ana temasının bağlamı içinde, Orta-doğu ve Kuzey Afrika ülkelerindeki (MENA Bölgesi) gençliğin dünyada devrimci bir rüzgar estiren ve “Arap Baharı” adıyla anılan hareketi içinde dijital alanın, sosyal ağ’ın yeri ve nasıl işlediğine dair betimleme ve analizler öne çıkmıştır. Atölyede, bu bölgesel bağlam dışında Türkiye’den ve başka bazı ülkeler bağlamından da örnekler içeren çalışmalar sunulmuştur.

Bu çalışmada , yazarın da Türkiye bağlamı içinde gençlik hareketleri, yurttaşlık ve dijital alanın analizi ve bir durum çalışması olarak “öğrenci kolektifleri” üzerinden yaptığı değerlendirmeleri içeren bir bildiri sunduğu toplantının izlenimleri ve sunulan çalışmalarda öne çıkan bazı noktalar paylaşılmaktadır.¹

¹ Toplantı sonunda yazarlardan, Türkçe bir dergide yayınlanmak üzere bir özet değerlendirme ve izlenim yazısında çalışmalarından kesitler sunmaya sözlü olarak izin alınmıştır.

Akdeniz Araştırmaları Toplantısının “Dijital çağda Gençlik ve Yurttaşlık” temalı atölyesi için çağrışı Peter Mayo’nun “e-postası” yoluyla aldım ve bu gündemimde olan bir teknoloji konulu çalışmanın yönünü belirlememe de aracılık eden bir çağrı oldu. Toplantının işleyişinin de akademisyenler ve üretken tartışmalar yapmaya istekli eğitimciler açısından önem taşıdığını bilerek, toplantı tartışmalarının içeriği dışında metodolojisine dönük de bazı notları burada paylaşmaya çalışacağım. Ancak, eleştirel eğitimciler arasında henüz tüketilmemiş, bence gerçek anlamda henüz başlamamış olan bir tartışmaya işaret etmesi bakımından, dijital alanın gençlik ve yurttaşlık bakımından yeri ve daha geniş bir bağlamda çeşitli ülke örnekleri sağlayan çalışmalardan söz etmeyi öne çıkarmanın uygun olduğunu düşündüm.

Akdeniz Araştırmaları Toplantısı hakkında genel bilgiler

Onüçüncü kez gerçekleştirilen Akdeniz Araştırmaları Toplantısı asıl olarak Akdeniz bölgesi ülkelerinden bilim insanları arasındaki diyalogu ve Akdeniz üzerine odaklanan teorik ve görgül araştırmaları güçlendirmeye adanmıştır. Mümkün olduğunca Orta Doğu, Kuzey Afrika, Güney ve Güney Doğu Avrupa ile ilgili konuları, onların birbirleri ve Avrupa ile ilişkilerini de kapsamaktadır. Hukuksal, tarihsel, ekonomik ve sosyo-politik konulara odaklanmaktadır. Amaçlardan biri de genç akademisyenlerin daha deneyimli bilim insanları ile etkileşimli bir çevrede karşılaşmasını ve daha ileri bir araştırma için işbirliğini desteklemeyi ola-

*Doç.Dr., Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi
aksoy@education.ankara.edu.tr

naklı kılmak şeklinde belirtilmektedir. Merkez, bu araştırmaların edit edilmiş kitaplarda, dergilerin tematik sayılarında ve Akdeniz Programı Çalışma Yazıları serilerinde yayın ve dağıtımını teşvir etmektedir. (MRM Programı Web Sitesi)²

Toplantının açılış bölümünde yapılan toplantının tarihine ilişkin anlatılarda, özellikle parasal nedenlerle bu tür çalışmalara katılamayan akademisyenler için eşitsizlikleri azaltmayı sağlayan bir ortam yaratması için, katılım ücreti alınmaması yanı sıra kurumsal destek alamayan katılımcıların yol bedellerinin karşılanması, ekonomik konaklama sağlanan yerleri tercih etmeleri de dikkate alınabilecek bir yanı oluşturmaktadır. Toplantının bir sonraki mekanının Mersin olduğu ve Mersin Üniversitesi ile ortaklaşa yapıldığı, ayrıca atölye çalışmaları programlarının başlıklarının da belirlenmiş olduğunu Eleştirel Pedagoji okuyucularına buradan duyuralım.³

Atölye çalışmalarının metodolojisi

Toplantının ana metodunu Atölye Çalışmaları oluşturmaktadır. Bu metoda göre, toplantı duyuruları yapmadan önce, atölye duyuruları yapılmakta ve iki atölye yöneticisi aday konuları ve bağlamlarını tartıştıkları bir öneri ile atölye çalışmalarının kabul edilmesi için Akdeniz Araştırmaları Toplantısı yönetimine başvuruyorlar. Kabul edilen atölyeler ilan edilerek, her bir atölye için 10-12 kişi arasında bildirinin kabul edileceği bir bildiri çağrısı yapılıyor. Bu başvurular özetler olarak yapılıyor, ancak toplantıdan bir süre önce, bildirileri kabul edilen adaylardan tam metinleri alınarak, toplantının web sitesinde her katılımcının erişebilmesine açık hale getiriliyor. Atölye çalışmaları başladığında, katılımcıların kendilerinin dışında diğer bildirileri de okumuş olmaları beklenmektedir. İki gün süren sunular sırasında ve sonrasında yapılan değeren-

dirmeler yoluyla bildiriler üzerinde oldukça geliştirici ya da onaylayıcı, cesaret verici dönütler sağlanması olası olmuştur. Ayrıca, bazı katılımcılara her bir katılımcının bildirisinin sunumu sırasında yöneltilen sorular ve önerilere ilişkin not alması ve aldığı notları moderatör ve bildiri sahibine sunması rolü verilmiştir. Moderatörlerden Herrera'nın ve Mayo'nun yaptığı kısa bir teknik ve bağlama dair açıklama sonrasında, her katılımcının kendisini tanıtmaları sonrasında oturumlar başlamıştır. Her katılımcı yaklaşık yarımşar saat süre içinde bildirisini sunarak, soruları yanıtlamıştır. Sunu ve değerlendirmelerin bitiminden sonra, bu çalışmaların nasıl değerlendirileceği, kitap, dergi özel sayısı ya da bağımsız olarak çeşitli dergilerde yayınlanması gibi seçenekler gözden geçirilmiştir. Yazarın katıldığı grup çalışmasının bir kitap ile sonuçlanması kararlaştırılmış ve bir çalışma ve yazıların düzeltilmesi sürecinin takvimi belirlenmiştir.

Bu deneyimin mimarları olarak Linda Herrera ve Peter Mayo'yu belki ayrıca belirtmek gerekir. Herrera'nın açılışta yaptığı konuşma içinde geçen "herkesin birbirinden öğrenmesi olanağı yaratması" toplantının bir başka anlamını ortaya sermektedir. Burada çalışmaların başlıklarının çevirisi ile sunular içinde göze çarpan bazı notların paylaşılması ile yetinilecektir.

Toplantı bildirileri

Atölyede sunulan bildirilerin başlıkları atölye gündeminin tematik odağını ve coğrafi bağlamını açık olarak göstermektedir. Bildirilerin başlıkları yazar adları ve geldikleri kurumlar ya da konumlarının bilgileri ile birlikte şöyledir:

1. Linda Herrera (University of Illinois) ve Peter Mayo (University of Malta), Arab Hareketi, Dijital Gençlik , Eğitim Krizi ve İş (The Arab Groundswell, Digital Youth, & the Crisis of Education & Work)
2. Miranda Christou (University of Cyprus) ve Elena Ioannidou (University of Cyprus) . İnternet Yoluyla İdeolojik Alanların ve Uluslararası Ağların Oluşturulması (Constructing Ideological Spaces and Transnational Networks through the Internet).

2 Programın kuruluşu hakkındaki ve diğer bilgilere http://www.eui.eu/DepartmentsAndCentres/Robert_Schuman_Centre/Research/InternationalTransnationalRelations/MediterraneanProgramme/MRM/Index.aspx adresinden erişilebilir.

3 Programa bildiri başvuruları 15 Eylül 2002'de kapanacak olup, <http://www.eui.eu/Documents/RSCAS/Research/Mediterranean/MRM2013/CallforPapersMRM2013.pdf> adresinden ayrıntılı bilgiye erişilebilir.

3. Mira Nabulsi (Bağımsız Araştırmacı), Filistin İnternet Aktivizmi. Kimlikleri Tartışmak, Hakları Öne Sürmek, Bir Gençlik Hareketinin Katalizörü mü? (Palestinian Online Activism: Negotiating Identities, Reclaiming Rights, Catalyst of a Youth Movement?)

4. Catherine Cornet (University of Tor Vergata Roma - Ecoles des Hautes Etudes en Sciences Sociales Paris) 11 Eylül Sonrasında Arab Gençliği Kültürünün Sosyal Ağlar ve Yeni Medya Yoluyla Dijital Demokratikleştirilmesi (The Digitally-Mediated Democratization of Arab Youth Culture through the Social Networks and New Media After 9/11)

5. Rehab Sakr (Freiburg University) Sanal Yurttaşlık ve Dijital Yurttaşlık: Mısır Devriminden Bir Deneyim (Between Virtual Citizenship and Digital Citizenship: an Experience from the Egyptian Revolution)

6. Amro Ali (Australian National University) Devrim Yükseltmesi: Alexandria Dijital Gençliği Örneği (Revolution Upgrade: The Case of Alexandria's Digital Youth)

7. Demet Gülden Lüküslü (Yeditepe University) Türkiye'de Günümüz Genç Kuşağının Siyasal Tutumlarının Anlaşılması İçin Zengin Bir Kaynak Olarak İnternet (Internet as a rich source for understanding political attitudes of contemporary young generation in Turkey)

8. Charis Boutieri (King's College London) Sanal Öğrenme, Sanal Yakınlık: Fas'ta Yeni Ortaya Çıkan Gençlik Sosyalliği (Virtual Learning and Virtual Intimacy: Emerging Youth Socialit(ies) in Morocco)

9. Shima El-Sayed Hatab (University of Essex), Mısır Devrimi: "Teknolojik" Devrimden Daha Bütüncül Bir Kavrayışa (Egypt's Revolution: From "Technological" Revolution Towards More Comprehensive Understanding) Hisham Soliman (Cairo University), Dijital Bir Dönemde Gençlik ve Yurttaşlık (Youth and Citizenship in a Digital Era)

10. Sonali Pahwa (Northwestern University in Qatar), İnsanın Kendi Blogunun Olması: Mısır İnternetinde Kadınların Yerleri (A

Blog of Ones Own: Women's Homes on the Egyptian Internet)

11. Chiara Diana (Ph.D candidate, IREMAM, France), Dijital Bir Çağda Mısırlı Çocukların ve Genç Kuşakların Siyasal Dünyalarını Kurma (Building Political World of Egyptian Children and Young Generations in a Digital Era)

12. Dina El Sharnouby (American University in Cairo), Gençlik: Problem mi Çözüm mü? Devrimden Önce Mısır Gençliğinin Kavramsallaştırılması (Youth: Problem or Solution? Egyptian Youth's Conceptualization Before the Revolution)

13. Hasan Hüseyin Aksoy (Ankara Üniversitesi). "Teknolojide Yetkinlik Ne İçin? Ezilmeye Karşı Mücadele Eden Üniversite Gençliğinin Dijital Alanı Kullanma Deneyimleri" (Technology Competency for What?: Experiences of University Youth Using Virtual Space for Struggle to Oppression)



14. Alessio Surian (University of Padova) Gençlik 2.0: Faustiyen Bir Pazarlığın Ötesi (Youth 2.0: beyond the Faustian Bargain).

Atölye katılımcılarının geldiği kurumlar ve ülkeler atölye katılımcılarının yaşadıkları coğrafya, eğitim alanları ve düzeyleri, profesyonel ardaalanları, yaşadıkları deneyimler ve kuşak farklılığı gibi diğer özellikler açısından da zengin bir farklılık içerdiği söylenebilir. Bu farklılıklar arasında, inanç ve siyasal söylemler arasındaki farklılıkları da belirtmek uygun olur. Ancak bu farklılıkların eleştirel bir perspektif altında ne denli büyük bir zenginlik sağlayabileceğini gözlemlemek olanağını sunması,

bu çalışmanın sağladığı önemli kazanımlardan biri olarak belirtilebilir. Bununla birlikte, “uluslararası bir dil olarak İngilizce”nin herkes için aynı eşitlikte “uluslararası” olmaması, katılımcılardan biri olarak benim zaman zaman konuya ilişkin kavrayışla ilgili değilse bile “yabancı dil olarak İngilizce” bilgisinin sınırlamalarına tabi kaldığımı fark ettiğimi, bunu hissettiğimi paylaşmak isterim. Bir öğrenme mekanının, katılımcılara eşit bir eğitim mekanı olarak tanımlanmasının egemen dil ile katılımcıların o dile uzaklığı arasında doğrudan bir ilişki olduğunu çok farklı bir bağlamda deneyimlediğimi de ayrıca belirtmem gerekir.

olmuştur. Toplum ve iktidar aynı olduğu halde dijital dönem yeni bir kuşağın ortaya çıkışını, sosyal inşayı açıklayan bir değişken olarak ele alınıyor. Tarihsel anın bir ürünü olarak ortaya çıkan ve gözlenen bir kuşaklar arasındaki değişimden bahsedilmektedir. Öte yandan, bu değişimle ilişkili olarak bir çok teknoloji kavramı, sosyal ağ kullanma, blog kullanma, sosyal media, bilgisayarlar vb. yanında, facebook, twitter, youtube gibi bazı somut internet uygulamalarının da sıklıkla bahsi geçmektedir

Yurttaşlık kavramı, sanal yurttaşlık, dijital yurttaşlık gibi konulardaki tartışmaların mevcut yurttaş-

lık kavramlarına nasıl yeni biçimler kazandırdığı üzerinde açıklamalar sunan Şakr’in çalışmasında, dijital çağ yurttaşlara yeni olanaklar ve sorumluluklar yarattığı gibi devlete de yeni sorumluluklar, görevler yüklemektedir. Örneğin Şakr’in paylaştığı sunu, dijital bir dönemde yaşayan bireylerin yurttaşlık haklarını otoriter



Atölyede öne çıkan başlıklar

Çalışmaların her birinin özetini ya da temel önermelerini paylaşmak bu çalışmanın sınırlarını aşmaktadır. Ancak, burada, ilgili atölye çalışması sunularının bağımsız içeriklerini sırayla paylaşmak yerine öne çıkan birkaç kavram ve yaklaşıma değinmekle yetinilecektir.

Teknoloji kullanımının kuşaklar arası bir farklılığı açığa çıkaran bir gösterge olduğu bazı çalışmalarda belirtilmiştir. Bu anlamda, toplantı, farklı kuşaklarda olmanın sadece farklı yaş gruplarına dahil olmanın dışında, düşünme, araç kullanma ve topluma dahil olma biçimleri açısından da farklılıklar içerdiğini ortaya koyan tartışmalara sahne

bir yönetimde kullanamadıkları durumlarda, sanal yurttaşlığa yönecekleri Mısır deneyimiyle yoluyla paylaşılmıştır. Öte yandan sanal yurttaşlığa göre çok daha somut kazanımları içeren dijital yurttaşlık şu öğeleri içermektedir: Dijital erişim, dijital ticaret, dijital iletişim, dijital okuryazarlık, dijital etik, dijital yasalar, dijital haklar ve sorumluluklar, dijital sağlık ve dijital güvenlik. Bu kavramsal çerçeve içinde belirtilen öğelerin hepsi devlete yurttaşlarına karşı yeni sorumluluklar yüklemektedir.

Yine, aktif yurttaşlık ve siber yurttaşlık kavramları yakın dönemde Mısır’da devrim talebiyle ortaya çıkan gençlik hareketleri bağlamında toplantıda

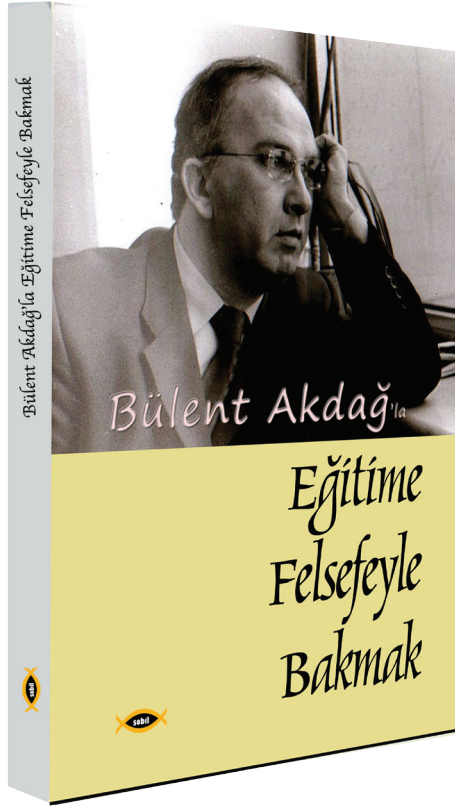
bir bildiriye konu edinilmiştir. Bu çalışma da, internet araçlarının yurttaşlık alanı içerisinde yeni bir yurttaşlık inşa etmesinin gerekli olmadığına ancak yeni yurttaşlık deneyimleri sağlamasının değerine, Mısır devrimi yoluyla dikkat çekmiştir. Bildiri başlıklarından da fark edilebileceği gibi, atölye bildiri-leri içinde diğer devrimci gençlik hareketi yaşanan ülkeler yanı sıra, özellikle Mısır'ın adının sıklıkla geçtiğini ve Mısır'ın analizler bakımından daha çok dikkat çektiğini belirtmek uygun olacaktır.

Türkiye' deki gençlik hareketlerinin anlaşılmasına katkı sağlamaya dönük iki çalışma da toplantıda yer almaktadır. Bunlardan Lüküslü'nün çalışması özellikle 1980'den sonraki, apolitiklikle ilişkilendirilen nitelemelere uğradığını belirttiği genç kuşağın anlaşılması konusunda yardımcı olacak geleneksel kavramların dışındaki kavramlara dikkate çekmektedir. Çalışma, geleneksel politika , açık ve deklare edilmiş direnişler yoluyla ifade edilmeyen güçlü hoşnutsuzluklar barındıran gençliğin anlaşılmasında “zorunlu uyum” (necessery conformism) kavramının karşılığı olan yaşam pratiklerini görmeye yönelen bir çerçeve sunmaktadır. Bu çerçeveden hareketle, günümüzdeki gençliğin bir kısmının ortaya koyduğu eleştirel ve direnişçi yönün görünebilmesi için siyasal tepkiler olarak görülmesi gereken günlük pratikler arasında yer alan internet ve sosyal medya alanlarının önemli bir veri kaynağı sunduğu ortaya konmaktadır.

Yazarın sunduğu çalışma da, özellikle gençliğin sınıfsal karakterinin “proleter” ,mülksüz bir yanı bulunduğuna dikkat çekerek, gençliğin bir sorun ya da müşteri olarak ele alınmasının yaygın kullanımına karşıt olarak, sınıf ilişkilerinin bir parçası olarak bundan etkilenen ve bunun bir parçası olan bir toplumsal grup olarak ele alınması gereğine değinmiştir. Çalışmada, Türkiye ve dünyadaki sosyal hareketler içinde gençliğin konumu ve gündemin değişimine dair bir saptamalar yanı sıra, kapitalizmin vaat ettiği hemen hiçbir şeyi yerine getirmemesi nedeniyle ortaya çıkan hoşnutsuzluk, küresel direniş grupları, antikapitalist hareketlerin gelişimine ilişkin değerlendirmelere yer verilmiştir. Çalışmanın teorik çerçevesine bağlı olarak, “ezilenlerin” yanında ve özellikle eğitim hakkı bağlamına dayalı bir aktivizm ortaya koyan üniversite öğrenci hareketlerinden “öğrenci kolektiflerinin”

dijital alanı kullanma yaklaşımı, bu toplulukların dijital alandaki faaliyetlerinin gözden geçirilmesi ve görüşmeler yoluyla elde edilen verilere dayalı olarak paylaşılmıştır.

Toplantı gündemine bağlı olarak, oldukça uzun süre farklı sunularla gözden geçirilen gençlik hareketlerinin demokratik bir toplum beklentisini gerçekleştirmedeki yeri, otoriteyi reddeden yanları ve bunu yaparken kullandıkları araçların özellikle dijital alandaki genişliği, gündelik yaşamın bir parçası olarak genç yurttaşların kendilerini ifade ederken kullandıkları dil, araç ve alanın değişimi kapsamlı bir incelemeyi giderek daha çok hak eder gözükmiştir. Burada betimlenmeye çalışılan Atölye çalışmasının dijital bir çağda gençliğin direnişçi ve eleştirel yanına önemli bir odaklanma yaratmış olduğu ve farklı ülke bağlamları, analiz çerçeveleri ve kavram setleri ile yeni ortak çalışmalara önemli bir kapı açtığını söylemek mümkündür.



2010 yılında genç yaşta kaybettiğimiz Bülent Akdağ, özellikle eğitim felsefesi alanındaki çalışmalarıyla bilinen bir felsefeciydi. Eğitimle ilgili yazılar ve araştırmalar yaparken, bu süreçte hazırladığı/hazırlanmasına katkılarda bulunduğu internet sayfaları ve çeşitli dergiler bulunmaktadır. Aynı zamanda Alternatif Eğitim Derneğinin kurucuları arasında da yer alan Akdağ'ın doktora tezi de eğitim felsefesiyle ilgilidir (Hilmi Ziya Ülken'in Eğitim Anlayışı -SOBİL yayıncılık, bu çalışmayı da kitap olarak yayımlayacak). Ölümünden sonra dostları yazılarını Bülent

**Akdağ'ın kitabı hakkında bir süre önce Cumhuriyet Kitap Eki'nde yayınlanan yazımın gözden geçirilmiş ve genişletilmiş halidir.*

***Yrd. Doç. Dr. Çukurova Üniversitesi, Felsefe Grubu Eğitimi ABD, mgunay@cu.edu.tr*

Akdağ'la Eğitime Felsefeyle Bakmak adıyla yayınladılar. Ben de bu yazımda söz konusu kitabın bazı yönlerine ve dolayısıyla Akdağ'ın eğitim felsefesine yaklaşımına değinmeye çalışacağım.

İnsanın kendini nasıl ve ne ölçüde gerçekleştirebileceğine yönelik bir eğitim anlayışının insanı temele alarak kurulabileceğini belirten Akdağ'a göre "Bir eğitim felsefesinin kuruluşunda merkeze alınan kavram 'insan'dır ve 'insan'a ilişkin belli bir bakış açısı oluşturmadan eğitime ilişkin felsefi bir yapı kurmak da olası değildir."(2011: 15) Ancak dayanacağımız insan ideali ve tasarımı da pekçok unsurun bulgularına dayanır. Bu noktada eğitim felsefesinin toplumsal gerçeklikle uygun düşmesi gerektiğini belirten Akdağ'a göre "bir eğitim felsefesi, bilimin verilerinden, sosyal-kültürel araştırmalardan, toplum analizlerinden, antropolojinin, psikolojinin ve sosyolojinin bulgularından hareketle kabul edilebilecek bir 'insan ideali'ne yönelik kurulabilir. Bugün olduğu gibi öykünmeci, eklektik ve indirgemeci bir tutumla toplumsal gerçeğimize uygun bir eğitim felsefesinin kurulamayacağına işaret etmek gerekir"(2011: 17-18).

Eğitim felsefesinin eğitim politikalarının zeminini oluşturduğunu ifade eden Akdağ'a göre "İnsanı hangi bilgiler, gerçekler ve değerler ile biçimlendirmek istiyorsanız ona uygun politikalar oluşturmak zorundasınız. Bu bağlamda, eğitim sistemine yön veren yetkenin, açık ya da örtük olarak sahip olduğu eğitim felsefesinin ne olduğu önemlidir"(2011: 8).

Bir eğitim sisteminin çeşitli belirleyici unsurları mevcuttur. Akdağ, söz konusu unsurlar arasında şunları sayar: Çağın/dönemin insan anlayışı, felsefeler, değerler, bilim, hükümetler ve kurumlar/kuruluşlar(s.20). Eğitim felsefesinin kuruluşunda özellikle belli bir insan anlayışının merkeze alınması söz konusudur. Bunun nedeni ise Akdağ'a göre "bir eğitim felsefesinden söz ederken insanı belli bir biçimde 'görme tarzı' işaret edilmektedir. (...) İnsan nasıl görülüyorsa ona göre bir sistem kurma çabası ortaya çıkmaktadır"(s. 20). İnsanı belli bir biçimde görme tarzlarının her birinde belli bir "insan doğası" anlayışı da bulunur. Akdağ, insanı görme tarzlarının insan doğasına yaklaşımlarıyla eğitim sistemi arasındaki bağıntıyı ise şöyle ifade eder: "Bu bağlamda insan, doğası gereği saldırgan mı uysal mı, bencil mi özgeci mi, otoriter mi demokratik mi, bireysel mi, toplumsal mı, ruhsal bir varlık mı, maddesel bir varlık mı ya da doğası gereği iyi mi kötü mü şeklinde birçok karşıt kutup oluşturmak mümkündür. Bu antinomiler psikoloji, sosyoloji ya da felsefe ile temellenen pek çok pedagojik yaklaşımı öngörmektedir"(s. 20-21).

Bu bağlamda Akdağ, Tanzimat'tan günümüze kadar geçen dönemdeki eğitim felsefelerinde karşılaştığımız çeşitli insanı görme tarzlarını ve insan tiplerini inceler. Akdağ'ın yaptığı dönemleştirme ve sınıflama çerçevesinde *insanı görme* tarzları şöyle sıralanmaktadır: Tanzimat'tan Cumhuriyete İnsan İdeali "pozitivist-bilimci insan", Cumhuriyetten çok partili döneme insan ideali "ilerlemeci-ulusalcı-batıcı insan", 1950'lerden 70'lere insan ideali "pragmatist insan", 1970'lerden 90'lara insan ideali "yurttaş insan", 1990'lardan günümüze insan ideali "Avrupa yurttaşı-postmodern-küresel insan"(2011: 21-27).

Cumhuriyetin ilk yıllarına ilişkin Akdağ'ın saptamaları şöyledir:

"Cumhuriyet, yeni bir toplum yaratmayı amaç edinip kendine uygun yeni insanı gündeme getirmiştir. 1924 Anayasası'nda çizilen

perspektifle eğitim yeni bir programlamaya bağlı olarak düzenlenmiştir. Yeni ekonomi-politikaya uygun düşen bu düzenleme, temelini 'laisizm' ve 'batılılaşma' anlayışına dayandırmıştır"(s. 22). Cumhuriyetin tarihsel süreç içindeki kuruluş ve gelişme dönemleriyle, daha sonraları giderek belirginleşen karşı çıkışlar ve kurucu düşünce ve iradede uzaklaşma olarak değerlendirilebilecek anlayışlar ve girişimler eğitim alanında da kendini gösterir. Özellikle 1950'ye doğru, Akdağ'a göre bir "sapma"dan söz edilebilir. "Cumhuriyetin ilk yıllarında uygulama alanına konulan ve Aydınlanma geleneğinden gelen modernleşmeci yaklaşımdan 1946'dan sonra sapmalar yaşanmıştır. Akıl ve bilimi yol gösterici olarak gören pozitivist-ilerlemeci Atatürkçü eğitim felsefesi yerini 1946'lardan sonra metafizik ve mistik yaklaşımların egemen olduğu bir eğitim anlayışına bırakmıştır"(s. 25). Bu bağlamda, çağdaş bir eğitimin ve toplumsal bir aydınlanmanın ancak laiklik ve bilimsel ölçütler temelinde gerçekleştirilebileceği düşüncesinin, pek çok düşünür ve aydınımız tarafından da ele alındığını saptamak mümkündür.¹

Eğitim felsefesinin, bir ülkenin eğitim gerçeğinin temel zeminini oluşturduğunu belirten Akdağ, bu zemine dayandırılan çalışmaları şöyle açıklar: "onun üzerine eğitim politikaları şekillendirilir; eğitim politikalarına dayanarak eğitim planlaması somutlaştırılır; eğitim planlamasıyla da eğitim uygulamalarına meşruluk kazandırılır. Eğitim gerçeğinin temel bağlantı kategorilerinin temelinde eğitim felsefesi bulunmaktadır. Ancak sorun, toplumsal yapıya ve insan gerçeğine uygun eğitimin ne olduğuna ilişkin felsefi yaklaşımların tartışılmaması ve buna bağlı olarak da doğru politikaların oluşturulamamasında

¹ Cumhuriyet'in aydınlanmacı doğrultuda geliştirmeye çalıştığı eğitim sisteminin ve uygulamalarının laiklik ve bilimsel ölçütler temelindeki değerlendirilmesi konusunda Servel Tanilli'nin *Nasıl Bir Eğitim İstiyoruz* kitabına bakılabilir. Özellikle s.71-79. (Amaç Yayınları, 1988, İstanbul)

düğümlenmektedir.”(s. 8) Bu nedenle ülkemizde eğitimle ilgili sorunları tartışırken sonuç durumundaki şeylerden çok bunların temelinde yer alan felsefi yaklaşımları göz önünde bulundurmak gerekir.

Akdağ, Türkiye’de eğitim sisteminin temel sorunları arasında, yönetsel, teknik ve sosyal/ideolojik sorunları ve çözüm yollarını da araştırır. Yönetsel bağlamda MEB’in Descartes’çı Fransız rasyonalizminin katı merkezîyetçi yapısını kuruluşundan bugüne kadar sürdürdüğünü vurgulayan Akdağ’a göre “Okul yöneticilerinin eğitim durumları, becerileri, akademik başarıları ölçü alınarak seçilmesi yerine, siyasi kadrolaşma çerçevesinde belirlendiği açıktır.”(s. 64) Bu sorun karşısında Akdağ’ın pratik bir çözüm önerisi dikkati çeker “Demokratik bir eğitim yönetimi sistemi kuruluncaya dek eğitim yönetimi ve denetimi alanında lisans üstü eğitim yapan eğitimcilerin okul müdürlüklerine doğrudan atanması bir geçiş süreci anlamında çözüm olabilir. Aksi taktirde siyasi kadrolaşmanın güdümünden kurtulamayan bir eğitim yönetimi sistemi varlığını devam ettirecektir.”(s. 65)

Akdağ, eğitim bilimleri literatüründe “eğitimde etik” boyutunun eksik olduğuna, eğitimin etik yönünün yeterince ele alınmadığına dikkati çeker ve bu bağlamda özellikle son yıllarda ilköğretimde uygulanmaya başlanan “yapılandırmacı öğretim yaklaşımı”nı tartışır. Söz konusu yaklaşımla birlikte öğretmen ve öğrenci arasındaki etik ilişkinin ortadan kalkabileceğine yönelik kuşku belirdiğini vurgulayan Akdağ’a göre “Yapılandırmacı yaklaşımın ortak değerler yerine bireysel olarak kurgulanmış değerleri öngörmesi öğretmenin öğrencisiyle kurduğu etik ilişkiyi ortadan kaldırmakta, eğitim ve değerler yerine anlık öğrenme diyaloglarını kılavuzlama etkinliğini koymaktadır”(Akdağ 2011: 30).

Eğitimin geleceğinin ne olacağı ya da başka bir deyişle gelecekte eğitimin ne/nasıl olacağı sorusu da, günümüzde eğitim felsefesi tartışmalarının

önemli bir gündem maddesidir. Eğitim kuram, uygulama ve sistemlerine tarihsel açıdan baktığımızda, yalnızca mevcut eğitim sistemini ve sorunlarını değil, geleceğe yönelik kaygı, beklenti ve ihtiyaçları da göz önüne almak vazgeçilmez bir gerekliliktir. Akdağ’a göre “Önümüzdeki on yıllarda eğitim alanında meydana gelecek değişiklikler modern okulun, üç yüzyılı aşkın bir süre önce kitapların basılmasıyla ortaya çıkışından bu yana görülen değişikliklerden daha büyük olacaktır”(Akdağ 2011: 33).

Eğitimin geleceğine ilişkin sorunların daha çok teknolojik gelişmelerle ve öğretim teknolojileriyle sınırlı olarak ele alındığı bir dönemde Akdağ “etik bir örgüt ortamı”ndan da söz eder. “Eğitim örgütünün tüm üyelerinin katılımı ve uzlaşması ile evrensel değerler doğrultusunda örgütteki tüm davranış ve uygulamalara yön verecek etik ilkeler belirlenmelidir. Eğitim örgütünün ve özelde okulun işleyişini biçimlendirecek yasal düzenlemeler de bu etik ilkelere uygun olarak belirlenmelidir”(2011: 33).

Akdağ, eğitim örgütlerinde ve eğitim ortamlarında bireylerarası ilişkilere dayalı bir işleyiş ve süreklilik olduğuna dikkati çekerek söz konusu örgütlerde etik durumların yoğunluğunu belirtir. Bu nedenle “yönetici ve öğretmenlerin etik bir bilince sahip olması ve bunu öğrencilerine aktarması ve bunun için model olması önemlidir”(2011: 33). Etik kavram ve değerlerin insan haklarıyla ilişkili olduğu da unutulmamalıdır. Bu bağlamda Kant’ın evrensel ahlak yasasını hatırlatan Akdağ, etik bilincin işlevi ve gerekliliğini şöyle açıklar: “Böylece insanı merkeze alan, insan olanaklarını ve haklarını koruyan iş ilişkileri ve süreçleri, eğitim etiğinin başlangıcını oluşturabilir”(2011: 34). Ancak etik bilincin oluşumu, insan haklarıyla bütünleşmesi ve böyle bir bilinç temelinde eğitim süreçlerinin işleyebilmesi için de yapılacak pek çok şey, çözülecek pek çok sorun olduğu da yadsınamaz. Akdağ, bu bağlamda pratik bir çözüm olarak, “eğitim örgütlerinde çalışan tüm personelin ‘insan hakları’ eğitimi konusunda sürekli bir hizmet

İçeride eğitimde bulunmaları” gerektiğini önerisini ortaya koyar(2011: 34).

Yaşadığımız çağda insanın değerinin unutulduğunu ve insanın araçsallaştırıldığını vurgulayan Akdağ, eğitimdeki pragmatist eğilim ve uygulamaları da eleştirir. Ona göre, “bugün eğitim alanında doğru olana ve yapılması gerekene ‘metalaştırılmış yararlılık’ açısından bakılıyor. Bu durumda, eğitim yönetimindeki etik ölçünün hümanist bir ‘insan’ anlayışı olabileceğini söylemek zordur”(2011: 39).

Akdağ’ın eğitim felsefesi çalışmalarında insanı merkeze alan bir yaklaşımın bulunduğunu görebiliriz. Onun insan felsefesi ve etikten yola çıkan çalışmalarında “insan doğasını doğru kavrayabilme”nin önemini sık sık vurguladığını saptayabiliriz. Elbette felsefede ‘insan doğası’ kavramı tartışılmakta ve bu konuda çeşitli yaklaşımlar bulunmaktadır. Ancak eğitimle ilgili sorunların büyük bir bölümünün de insandan ya da insan doğasından ne anlaşıldığıyla ilgili olduğunu söylemek mümkündür. İnsan doğasına ilişkin kabullerin, insanın değerinin çevresini de belirlediğini belirten Akdağ’a göre, “İnsanın değeri, onun bilme, düşünme, karar verme, amaçlı hareket etme, çalışma gibi özellikleri olan bir varlık olmasından gelmektedir. İnsan bu özelliklere sahip bir olanaklar toplamı olarak görüldüğünde bu olanakları hem geliştirmek hem de kısıtlamak konusunda karar vermek ve bu yönde tutum takınmak olasıdır. Çünkü insanın sahip olduğu olanaklar insanın kötü bir doğası olduğu fikriyle temellendirildiğinde otoriter bir yönetim tarzı, bu olanaklar insanın iyi bir doğası olduğu fikriyle temellendirildiğinde ise demokratik bir yönetim tarzı benimsenmektedir”(2011: 42).

Eğitimin ‘insanlaşma’ süreci değil de kişileri araçsallaştırma ve tüketim toplumunun birer parçası haline getirme süreci olmasını eleştiren, eğitim eşitliğinden söz edebilmek için sosyal adaletin sağlanması gerektiğini belirten Akdağ, demokrasi ve eğitim ilişkisini de ele alır. Ona göre “Eğitimin demokratikleştirilmesi toplumun

demokratikleşmesinden ayrı tutulamaz. Eğitim sistemi ‘kurtarılmış bir ada’ durumunda olamaz, topyekun toplumsal sistemin bütün dinamiklerinde yaşanacak bir demokratik dönüşümün sonucu olarak eğitim sistemi de sosyal eşitsizlikten bütünüyle kurtulabilir”(s. 67).

Eğitim sistemiyle ilgili tartışmaların gündemde olduğu bir zamanda, eğitim felsefesi açısından yaşanan süreci anlamak ve değerlendirmek gerekir. Nasıl bir eğitim istiyoruz sorusu, nasıl bir insan ve toplum istiyoruz sorusundan bağımsız değildir. Siyasal iktidarın muhafazakâr ve dinsel ideolojisini temel alarak eğitim sistemini yeniden düzenleme çabası, geleceğin Türkiye’sini yeniden biçimlendirme niyetini ortaya koyar. İktidarın “insanı görme tarzı”nın temel nitelikleri ve insan-toplum anlayışının belirleyicileri üzerinde düşünmek, eleştirmek ve bunun karşısında olması gerekenleri ortaya koymak felsefeciler başta olmak üzere, eğitimle ilgili herkese düşen bir sorumluluktur.

Akdağ’ın kitabı, eğitimle ilgili tarihsel ve güncel sorunlara felsefeyle bakan ufuk açıcı bir çalışma olarak değerlendirilebilir.

...Bülent Akdağ’la Eğitime Felsefeyle Bakmak, Yayınına Haz. Ünal Özmen-Kemal İnal, Sobil Yayıncılık, s. 216.



Eğitimde özelleştirmenin yeni adımları

(Okullar Hayat Olsun, Eğitim Kampusları Projesi ve 4+4+4 kademeli eğitim sistemi)

Toplam Kalite Yönetiminin en özet hali, kamusal alanın tasfiye edilip kamu hizmeti felsefesi yerine kalite felsefesinin getirilerek her şeyin ticarileştirilmesi ve elbette eğitiminde alınır satılır bir hale dönüştürülmesi uğruna yapılan bir dizi faaliyetlerdir.

1980'lerden sonra eğitimde neoliberal dönüşüm politikaları hızla hayata geçirilmeye başlanmıştı. Fakat AKP hükümetiyle birlikte eğitimde yapılan proje ve uygulamalar akıllara zarar hale gelmeye başladı. Yazımızın ilk bölümünde eğitim çalışanları arasında yapılan ve eğitimde özelleştirme uygulamaları karşısındaki tutumlarını ölçmeye yarayan anket çalışması ve değerlendirmesi, devamında ise özelleştirme uygulamalarının yeni adımları olan Okullar Hayat Olsun, Eğitim Kampusları Projesi ve 4+4+4 Kademeli Eğitim Sistemi tartışmalarına kısaca açıklık getirilmektedir. Bu konulara ne kadar hâkimiz, eğitimde özelleştirmeye karşı olup TKY'yi ve benzer uygulamaları olumlu bulmak ya nılsamaları bu uygulamalar karşısında kalkansız savaşa giden süvari misali bizleri korumasız bırakıyor...

**Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Tezsiz Yüksek Lisans Programı Öğrencisi*

Okullar hayat olsun projesi

“Okullar Hayat Olsun Projesi” uygulama protokolü 13.12.2011 tarihinde Milli Eğitim Bakanı, Orman ve Su İşleri Bakanı ve Türkiye Belediyeler Birliği Başkanı tarafından imzalandı. Projenin temel amacı, “Okulların bundan böyle, velilerin mahallenin ve çevrenin hizmetine açılması, öğrenciler ve yetişkinler için birer ‘hayat boyu öğrenme merkezi’ ve eğlenme ve dinlenme aktivitelerine imkân veren, yaşayana güvenli alanlar” haline dönüştürülmesidir. Okullarda eğlenme!

Projede yerel yönetimlerle işbirliği, okul bahçelerinin peyzaj ve ağaçlandırılması gibi birtakım makyajlarla asıl yapılmak istenen gizlenmekte ve projenin nasıl uygulanacağı muğlâklığını korumaktadır.

Genelgenin içeriği okunduğunda, asıl içerik konusunda bilgiler netliğe kavuşmaktadır. “Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak faaliyet gösteren tüm okulların eğitim öğretim saatleri dışında, hafta sonlarında ve yaz aylarında derslikleri, kütüphaneleri, bilgi teknoloji sınıfları, çok amaçlı salonları, konferans salonları, spor salonları ve okul bahçeleri toplum hizmetine açılacaktır.” Oldukça halkçı bir proje, bunun neyini eleştireceksiniz? Peki, ülkemizde okulların büyük bölümü ikili eğitim yapmaktadır, yani ders çıkışları çoğunun akşam altı hatta yedileri bulmaktadır. Ayrıca okulların hafta sonu ile yazın da açık olacağı ve halkın eğleneceği (!), dinleneceği (!) yerlere dönüştürülecek okullarda bu hizmeti kim nasıl verecektir? İkili eğitimin yapıldığı okullarda, çoğu idareci sabah yedi, akşam yedi günün 12 saatini okullarda geçirmekte, akşam herhalde mahallenin bekçisini oraya dikecek haliniz yok. Ayrıca okulların çoğunda kadrolu hizmetli ya hiç yok ya da (1500–2000 öğrencinin olduğu okullar dahil) bir-iki kişiyi geçmemektedir. Okulların çıkış ziliyle birlikte ertesi gün okulu eğitim-öğretim için hazır hale getirmek için canla başla çalışan bu insanlar akşamları 22:00’ye kadar kalacak ve hafta sonları da okul temizliğinden sorumlu tutulacaklar. Anlaşılan 7/24 şeklinde çalışmamızı isteyen Milli Eğitim Bakanı, bu şaheser projeyi hazırlarken herkesin fikrini almış! (Orman ve Su işleri Bakanı ve Türkiye Belediyeler Birliği Başkanı)

Her zaman olduğu gibi eğitim emekçilerine, eğitim işkolunda örgütlü sendikalara danışılmadan alelacele hazırlanmış bir proje. Üstelik halkın okulun imkânlarından yararlanarak eğlenmesini (!) ve nasıl olacaksa okul-çevre ilişkisinin en üst seviyede yakalanacağını iddia eden bir şey bu müthiş proje! Daha önce de uygulanmış diğer projeler gibi içi

boş ve anlamsızdır aslında.

Okulları ticarethane, velileri ise birer müşteri olarak gören anlayışın esas uygulamaya çalıştığı şey, okullarda yapılan harcamanın ve ödeneğin tamamen kesilmesi olacaktır. Eğitimde özelleştirmenin adım adım çalışanlar ve veliler tarafından bizzat içinde bulunarak asıl amacın görmezden gelinmesi için yapılmaktadır. Müşterilere hoş gözükme içinde benzer uygulamalar hep yapılıyor. Ayrıca bilgisayar teknolojisi, konferans ve spor salonlarındaki birtakım teknik donanım ve özel bilgi gerektiren alanların öğretmenlerinin de bizzat okulda olması istenecek, belki de akşam nöbetleri çıkacak. Ama bu proje bu tür sorunları çözmeden nasıl yapılacaktır? Bakanlığın derdi bu değil ki. Geçmişte yapılan ve günlerce basın önünde makyajlanarak anlatılan onca projeden ne çıktı? Bu kadar çağdaş ve önemli olarak önemsenen bu ve benzeri projelerin sonunda ortaçağ mantığıyla velilerden para toplama, bağış ve katkı payıyla sonlandığını biliyoruz. Bu hazin son hiç de müşteri (!) memnuniyetiyle örtüşmüyordu. Şimdi diğerlerinden çok farklı ve eğitimde çağı yakalama, okullarda özgün politika üretilecek gibi ucube, cilalı sözlerin havada kalacağı aşikârdır. Tebeşir, kâğıt, fotokopi gibi eğitimde olması gereken en temel ihtiyaçların parası bile öğrencilerden toplanmaktadır. Okul idaresi işini gücünü bırakıp okulun ihtiyaçlarını nasıl karşılayacağını düşünmektedir. Günümüzde okulların elektrik, su, yakıt gibi ihtiyaçları karşılanmamaktadır. İşte bundan böyle de karşılanmayacağının ilk işareti “Okullar Hayat Olsun Projesi”dir.

Eğitim kampüsleri

Milli Eğitim Bakanı Ömer Dinçer’in adı, “EĞİTİM KAMPUSLERİ” projesinde de aktif olarak geçmekte, gittiği birçok yerde bu projeden bahsetmektedir.

Eğitim kampüslerinin önemli yasal dayanaklarından biri, MEB tarafından Mart 2009’da çıkarılan “Eğitim Kampüsleri Yönergesi”dir. Yönergede-

ki kampus tanımı şu şekilde yapılmaktadır; “*Milli Eğitim Bakanlığına bağlı değişik tür ve derecedeki birden fazla okul ve kurumlar ile bunlara bağlı pansiyon, yatakhane, yemekhane, laboratuvar, kütüphane, spor alanları, rehberlik ve sağlık ünitesi, konferans salonu, çok amaçlı salon ve benzeri yerleri içerisinde bulunduran alanı ifade eder*” denilmektedir.

Aynı yönetmeliğin Mali Hükümler başlığı altındaki 11. maddesinin 6. fıkrasında da kampusların *okul ve kurumlarının bünyesinde döner sermaye işletmelerinin kurulması* istenmektedir. Yine aynı yönergenin Çeşitli Hükümler başlığı altında 12. maddesinin 1. fıkrasında “*kampusun güvenlik, temizlik, yemek, taşıma benzeri hizmetleri; ilgili mevzuat hükümleri çerçevesinde hizmet satın almak suretiyle özel sektöre yaptırılabilir*” ibaresi yer almaktadır (Tebliğler Dergisi:2009).

Kampusların önemli yasal dayanaklarından bir diğeri de AKP Hükümetinin Kasım 2011’de çıkardığı Kanun Hükmünde Kararnamedir. Bu dönemde çıkarılan **652 sayılı KHK’nin İnşaat ve Emlak Grup Başkanlığı** başlığı altındaki 23. maddesinde şöyle denilmektedir:

“*Bakanlığın ihtiyaç duyduğu her türlü tesis ve hizmet binaları ile ihtiyaç duyulan okul ve eğitim yerleşkesi, sosyal donatı gibi eğitim tesislerini, Hazinesin mülkiyetinde bulunan arazi, arsa ve binaların gerçek bedeli üzerinden devri karşılığında ve/veya bedeli Bakanlık bütçesinin ilgili tertiplerine bu amaçla konulan ödeneklerden veya döner sermaye gelirlerinden karşılanmak üzere, **kiralamak, satın almak, yapmak, yaptırmak** (abç. BB) veya düzenlenen protokoller çerçevesinde Toplu Konut İdaresi Başkanlığına veya inşaat işleri ile ilgili araştırma, proje, taahhüt, finansman ve yapım işlemleri konusunda görevli ve yetkili kamu tüzel kişiliğine sahip diğer kamu kurum ve kuruluşlarına doğrudan yaptırmak ve bu amaçla yapılacak iş ve işlemleri yürütmek.*”

Ayrıca bu kampuslar, “*Yapılmasının gerekli ol-*

duğuna Bakanlık tarafından karar verilen eğitim öğretim tesisleri, Bakanlık tarafından verilecek ön proje ve belirlenecek temel standartlar çerçevesinde, kendisine veya Hazineye ait taşınmazlar üzerinde ihale ile belirlenecek gerçek veya özel hukuk tüzel kişilerine kırk dokuz yılı geçmemek şartıyla belirli süre ve bedel üzerinden kiralama karşılığı yaptırılabilir” denilmektedir.

Bu yasal düzenlemelerinin ardından Ömer Dinçer basında bu konu ile ilgili bir dizi açıklamalarda bulunarak “Eğitim Kampusları“ projesini anlatmaya başlamıştır. Proje ilk etapta şehir merkezlerinde yer alan ortaöğretim kurumlarının (meslek lisesi, normal lise, fen lisesi, öğretmen lisesi vb) şehir dışına taşınarak “**Eğitim Kentleri**” adı altında birleştirilmesini hedefliyor. Binlerce öğrencinin istihdam edileceği kampuslar kurulacaktır. Bu kampuslar kamu özel ortaklığı ile özel bir şirket ya da şirketler grubu tarafından yapılacaktır. Hem de hazine arazisi üzerine kurulacak bu kampuslar için şirketler herhangi bir toprak bedeli ödemeyecekler. Söz konusu şirket ya da şirketler bu kampusta eğitim öğretim donanımını sağlamaktan, kantin, yemekhane, yatakhane, temizlik, güvenlik vb. hizmetlerde 49 yıl süreyle sorumlu olacaklardır.

Eğitim-öğretim dışında eğitimle ilgili tüm hizmetler bu proje ile özel sektöre devredilecek, böylelikle binlerce öğrenci ve ailesi özel sermaye için sürekli müşteri konumuna getirilecektir. Ankara ilinde bu doğrultuda Ankara Valisi, Belediye Başkanı ve ATO (Ankara Ticaret Odası) tarafından Eğitim Kent Projesi için protokoller hazırlanmış ve bazı anlaşmalar imzalanmış durumda. Ankara Valisi Alaaddin Yüksel tarafından basına yapılan açıklamada “İlkokul ve anasınıflarını şehrin içinde bırakarak diğer tüm eğitim kurumlarını şehrin kuzey, güney, doğu, batı kısımlarına taşıyacağız. Öğrencileri yeraltı treni sistemi ile önümüzdeki yıllarda taşıyacağız. Kampuslarda 30-40 okul olacak. Onun içinde de yüzme havuzları, alışveriş merkez-

leri, sağlık üniteleri vb. olacak.” dedi. Bu açıklamalar üzerine 24 okullu Keçiören Ovacık Eğitim Kampusunun kurulacağı yer pilot uygulama olarak belirlenen Ankara üzerinden bu tartışmalar sürerken Antalya ilinde projenin hayata geçtiğini kısa sürede medyadan öğrendik. Antalya Büyükşehir Belediye Meclisinin 09.05.2011 gün ve 277 sayılı kararı ile Kepez Santral Mahallesi'ne 215 dönümlük arazi üzerine kampus kurulması kararı verilmiş. Hem de içerisinde anasınıfları ile ilköğretim okulları da dâhil edilerek.

Yukarıdaki yasal dayanaklardan ve açıklamalardan anlamaktayız ki eğitim müthiş bir talanın eşiğindedir. Okullar şehirlerin dışına taşınarak öğrenciler gettolara hapsedilecek, sermayeye kar alanları yaratılacaktır.

Bu proje ile ulaşımdan tutun da öğrencilerin beslenme ihtiyaçlarına kadar sermayenin kar alanlarına döndürülmek istenmektedir. Eğitim-öğretim dışında, yani öğretmenlerin ücretlerinin bakanlık tarafından ödenmesinin dışında (tabii ki binanın kiralanması demek içindekilerin de kiralanmasının yolunun açılması demektir) tüm ihtiyaçların okul bünyelerinde kurulacak döner sermayeler tarafından karşılanacak olması, eğitimde yapılan özelleştirmeyi gözler önüne sermektedir. Öğrencilerin bu kampuslara taşınma işlemi servis şirketlerine inanılmaz bir rant kapısı açacaktır. Ayrıca şehir merkezlerindeki okul binalarının da kimlere peşkeş çekileceği kör gözlerin bile görebileceği açıktır. Bu denli kapsamlı bir uygulama gösteriyor ki, artık eğitim aşama aşama değil, açıktan ve son derece içinden çıkılmaz yöntemlerle alınan satılan bir mal haline dönüştürülmüştür (Sosyalist Kamu Emekçileri Bülteni:2012).

4+4+4

2010 yılında yapılan 18. Milli Eğitim Şurası Kararları bir hayat buluyor. Bu proje son dönemde öne çıkan zorunlu temel eğitimin kademelendirilerek 12 yıla çıkarılması projesidir.

4+4+4'ten oluşan kademeli zorunlu eğitim, ortaokulları yeniden devreye sokacak. İlköğretim iki kademedan oluşacak. Birinci kademe 4 yıllık bir süreci kapsayacak ve öğrenciler sınıf öğretmenleri tarafından okutulacak. İkinci kademe ise yine 4 yıl olarak kurgulanmıştır. İkinci kademe “Ortaokul” olarak planlanacak ve dersler branş öğretmenleri tarafından verilecek. İlk dört yıl, 1. kademeyi bitiren **10 yaşındaki çocuklar** tercihleri ve istekleri doğrultusunda bitirdikleri eğitim kurumuna devam edebilecekleri gibi “alan” derslerinin ağırlıkta olacağı başka kurumlara da geçiş yapabilecekler. 1. kademenin ortaokul olarak kurgulanan ikinci 4 yıllık bölümünün müfredatında öğrencilerin yönlendirilmeleri için “alan” derslerine ağırlık verilmesi planlanıyor. Son 4 yıllık eğitim de lise eğitimi olarak şekillenecek ve Temel Eğitim kapsamına alınarak zorunlu hale getirilecek.

4+4+4'ten oluşan kademeli zorunlu eğitim projesinin amacının ilkinin, dinci gerici partilerin ve cemaatlerin beslendiği kurumlar olan İmam Hatip okullarının önünün açılması olarak belirtmek gerekir. Bu okullarda “biat” ve “kul” kültürü ile eğitilecek öğrenciler düşünmekten, sorgulamaktan uzak kaderci mantıkla yetiştirilecekler. 10 yaşından sonra İmam Hatip okullarının orta kısımlarına kayıt yaptırabilecektir. Bu öğrencilerin pedagojik olarak kendi iradesiyle meslek seçimine yönelemeyeceği ortadadır. Ayrıca bu sistemle öğrenciler karma eğitimin dışına çıkarılarak cinsiyetçi kültürün dayanakları sağlamlaştırılmaktadır. Eğitim-Bir-Sen Genel Sekreteri Ahmet Özer de, “Karma eğitimle ilgili sıkıntılar devam ediyor. Bunun zorunluluğunun kaldırılması lazım. İsteyen çocuğunu kız okulunda okutsun, isteyen erkek okulunda. Vatandaş bir dayatma olmamalı” açıklaması ile de eğitimdeki gerici dönüşümlerin devamının olması gerekliliğini dile getirmektedir. Türkiye İmam Hatipliler Derneği Genel Başkanı Abdullah Ecevit Öksüz’ün “İmam Hatipliler için 4 yıllık bir zaman yeterli değildir. Daha fazla olması gerekir” sözleri ise evlere şenlik türündendir.

Amaçlardan ikincisi de sermayenin ihtiyaçları doğrultusunda mesleki eğitimin yaygınlaştırılmasıdır. Küçük ve Orta Büyüklükteki İşletmeler Derneği (KOBİDER) Başkanı Nurettin Özgenç, değişikliği olumlu bulduklarını belirterek; “Son 4 yıllık dayatmayı doğru bulmuyoruz. Eski sistem çıraklık kavramını tamamen ortadan kaldırdı. Meslek liseleri nicel olarak güç kaybetti. Bu modelle işletmeler işgücü kaynaklarını arttıracaklardır” diyerek bir yandan değişikliği olumlu bulurken öte yandan lisenin zorunlu olmasına, ucuz işgücü temininde sıkıntılar doğurabileceği gerekçesi ile karşı durmaktadır. Mesleki Eğitim Kültür ve Sanat Derneği Başkanı Sami Nogay da yeni sistemle ilgili yürüyen tartışmalara katılarak, “Biz 1998’den bu yana çırak bulamıyoruz. 15 yaşındaki çocuk çıraklığa gitmek istemiyor. Kesintili olması durumunda hem usta hem kalfa ihtiyacımız karşılanmış olacak” diyerek tartışmaya dâhil olmuş oldu.

Yine Eğitim Bir Sen Genel Sekreteri Ahmet Özer, söz konusu sistemin, piyasanın ihtiyaç duyduğu nitelikli ara eleman yetiştirilmesi konusunda da olumlu yanları olacağını belirterek, öğrencilerin sermayedarlar için ucuz işgücü olarak kullanılmalarının olumluluğundan dem vurmaktadır.

Mesleğe yönlendirme dini eğitim veren okullarla değil, Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler, Teknik Bilimler vb. okullarda yapılabilir. Bu okullarda okuyan öğrenciler “staj” adı altında sermayedarların sömürsüne bırakılmamalı, öğrenciler ilgi alanlarına yönelik gelişebilecekleri imkân ve şartlarda eğitim almalıdırlar (Sosyalist Kamu Emekçileri Bülteni:2012 agy).

Görüldüğü gibi bu proje sadece Laik eğitimin bal-talanması projesi değildir. Özel şirketlerin memnuniyetleri göz önüne alındığında projenin özünde kime hizmet edeceği gün gibi ortadadır. “15 yaşındakiler çırak olmak istemiyor, 1998’den beri çırak bulamıyoruz.” türünden şikâyetleri dile getiren Mesleki Eğitim Kültür ve Sanat Derneği Başkanı Sami Nogay gibi zihniyetler de, eğer bu tasarı

yasalaşırsa 11 yaşında çırak bulacak ve muradına erecekler. Dertleri ucuz emeğin çocuklar üzerinden sağlanması olacaktır.

Sonuç

Her geçen gün içten içe çürüyerek bir enkaz haline getirilmiş eğitim sistemimiz eğitim emekçilerinin çabaları ile okullarda yürütülmeye çalışılmaktadır. İlköğretimden başlayarak tam anlamıyla bir yarış içine sokulan çocuklarımız ve gençlerimiz arasındaki eğitim rekabeti, dershanelerle daha da artmış, oluşan dersane sistemi okullarda verilen eğitimin niteliğini tamamen yitirmesine, en temel işlevlerini bile yerine getiremez duruma gelmesine neden olmuştur. Okul öncesinden yükseköğretime kadar özelleştirme uygulamaları kendini iyiden iyiye göstermekte, özellikle üniversitelerde çözüm bulunmazsa içinden çıkılmaz bir hal alacaktır. Toplum bu uygulamalardan etkilenmesine rağmen giderek muhafazakârlaşan yaşam ve düşünce nedeniyle, en temel haklarından biri olan eğitim hakkının avuçlarının arasından kayıp gitmesine seyirci kalmaktadır.

Eğitim, tüm dünya çapında evrensel bir insan hakkı olarak kabul edilmektedir. Bunun altında yatan en önemli etken, eğitimin insan kişiliğinin tüm yönleriyle gelişmesinde çok önemli bir faktör ve insanların kendilerini gerçekleştirmeleri ve özgürleşmeleri ile doğrudan ilişkili bir süreç olmasıdır. İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi’nde eğitimin cinsiyet, ırk, etnik yapı ve ulus gibi ayrımlar gözetilmeksizin her bireyin hakkı olduğu açıklanmıştır.

Eğitimin temel bir insan hakkı olması, devletin herhangi bir ayırım gözetmeden herkese, eşit ve nitelikli eğitimi parasız olarak sunmasını gerektirmektedir. Her tür ve düzey eğitim, sınıf, ırk, renk, cinsiyet, dil, din, politik görüş, ulus, etnik köken gibi ayrımlar yapılmadan herkese sağlanmalıdır. Neoliberal eğitim politikalarıyla birlikte eğitim bir hak olmaktan çıkmakta, alınıp satılabilen bir

meta haline dönüşmektedir. Hem gelir dağılımında meydana gelen bozulmalar hem de kamu harcamalarının bu politikalarla birlikte azaltılması eğitim haklarına çift taraflı zarar vermektedir. Eğitimin yalnızca parası olanların faydalanabileceği bir ayrıcalığa dönüşmesine yol açmaktadır. Bununla birlikte eğitimde bu ayrıcalıklar toplumda var olan eşitsizliklerin artarak yeniden üretilmesine yol açmaktadır. Eğitim, hiçbir ayırım gözetmeksizin tüm insanların gelişmelerini sağlayan en temel haktır. Bu nedenle herkesin nitelikli, kamusal eğitim hakkından yararlanabilmesi ancak kamusal hizmet anlayışı çerçevesinde gerçekleşebilir.

Yapısal sorunları olan eğitim sistemini günü birlik politikalarla geçiştirmek, ülkenin geleceğine vurulmuş en büyük darbe olacaktır. Eğitim sistemimiz, özellikle yoksul ailelerin yaşadığı bölgeler açısından daha büyük ihmallerin, derin eşitsizlik ve yoksullukların yaşandığı bir durumdadır.

Türkiye Cumhuriyeti hükümetleri imzaladığı eğitim hakkıyla ilgili ve eğitimde ayrımcılığın önlenmesine ilişkin uluslar arası anlaşmalar ve Anayasa ve ilgili yasalardaki hükümler gereği, eğitim hakkının kullanımının önündeki engelleri aşmak üzere etkin çalışmalar yürütmek zorundadır. Eğitime ilişkin çalışmaları gerçekleştirirken, “eğitim hakkı”na ilişkin ilkeleri göz önünde bulundurmak gerekir.

Ülkemizde eğitimin özelleştirilmesinin sonuçları, gittikçe trajik bir sonu yaklaştırmaktadır. Anayasada bulunan maddeler alenen hiçe sayılarak parası olanın bu haklardan yararlanacağı düzenlemeler yapılmaktadır. En trajik olan ise başta eğitim çalışanları olmak üzere toplumun büyük bir kesiminin bu sonuçlara rağmen özelleştirmenin, özel olanın eğitimi kaliteleştireceği söylemine inanmış olmalarıdır. Bunda yapılan çalışmaların, özünden uzak bir takım manipüle davranışların elbette büyük etkisi vardır. Kalite çemberlerinde görüldüğü gibi işin bizzat parçası olarak yapılan özelleştirmelere ve sonuçlarına aslında ortak olunmuştur.

Eğitim sektörünü kâr aracı olarak gören özel okulların eğitime sağlayacakları bir katkı söz konusu değildir. Aksine alıp götürecekleri çok fazladır. Ülkemizde, olması gereken eğitim amacından uzaklaşılmasında ön ayak olacaktır bu kurumlar. Bu kurumlar bizlere küresel sömürgeciliğin gereği bireyci, irade teslimini erdem sayan kuşakların yetiştirmesini sağlayacaktır. Bu ise Türkiye’nin ihtiyacı olan en son şeydir.

Küçük hayaller ölmesin

Didem Gülen Arslan*

Çocuklar

*Çocuklarınız sizin çocuklarınız değildir;
Onlar, Hayat'ın kendine duyduğu özlemin oğul ve kızlarıdır.
Sizin aracılığınızla gelirler ama sizden gelmezler,
Ve sizin yanınızda olmalarına rağmen, size ait değildirler.
Onlara sevginizi verebilirsiniz ama düşüncelerinizi değil,
Çünkü onların kendi düşünceleri vardır.
Bedenlerine ev sahipliği yapabilirsiniz ama ruhlarına değil,
Çünkü onların ruhları, sizin rüyalarınızda bile ziyaret edemeyeceğiniz
Yarının evinde yaşarlar...*

Halil Cibran

Bu şiirle başlamak istedim yazıma çünkü hep bilmeden de olsa aynı duyguları paylaşmışım şairle. Bizim olmayan çocuklarımız ve onların görünmeyen ruhları. Onları bulduğumuz evrende, ülkede, sistemde yok edişimiz; ruhlarını zedeleyişimiz. Dünyaya getirdiğimiz evlatlarımızın büyüdükçe içine itildikleri eğitim sistemi ruhlarını, hayal güçlerini ve çocukluğunu yok eden bir döngüdür. Onlara renk renk kalemler veririz ama pembe yaprak olmaz yaprak yeşildir, yeşile boya deriz ve hayal gücü denen o muhteşem insan özelliğini ortaya çıkmadan boğarız!

Her haziran gibi geçtiğimiz haziranda da bir sınav vardı, SBS. Çocuklarımızın her biri aynı seviyede mi bakmak, değilse aynı seviyeye çekmek için. Henüz okula gelir gelmez okulun kazanılmak zorunda olunan birçok yarıştan ibaret olduğuna

şartlandırırız. Hiç çekinmez kıyaslarız; “Bak Ali sınavdan yüz almış, sen neden seksen aldın? Sen ondan akıllısın, daha çok çalışmalısın o top oynamıyor, çocukça şeylerle uğraşmıyor sürekli ders çalışıyor test çözüyor” diyerek Mehmet’i Ali yapmaya kalkışırız.

Bizler kendi ezikliğimizi kendi eksiklerimizi çocuklarımız üzerinden gidermeye çaba gösterdik. Biz doktor, mühendis, hâkim olmak istedik olmadık; öyleyse, bizim olmadığımızı onlar olmalı. Onlar suretimiz olmalı, kendilerinin değil bizim hayallerimizi kurmalılar. Oysa Milli Eğitim Bakanlığının öğrenciler için ne de güzel amacı vardır;

(2.) *Beden, zihin, ahlâk, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek;* (<http://www.meb.gov.tr>)

*Öğretmen, dgulenarslan@gmail.com

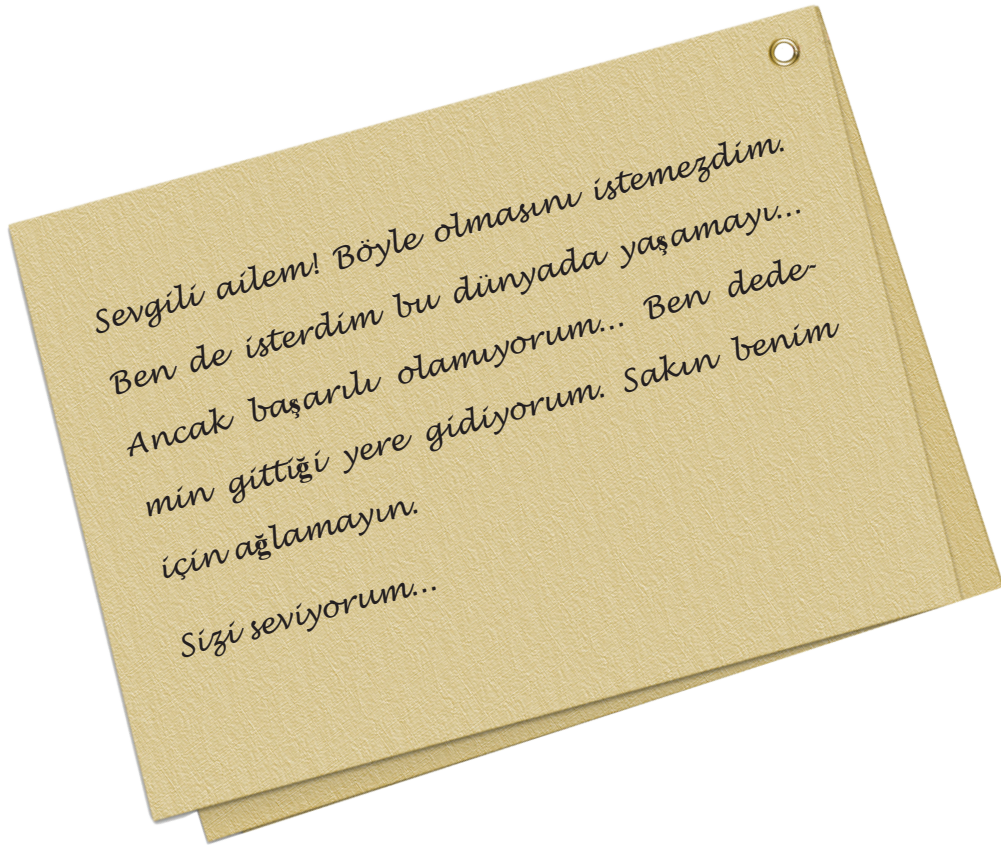
Pek güzel! Peki neden çocuklarımızın *ruh ve duygu bakımlarından dengeli* kişilik geliştirmelerini engelleriz; neden *gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere* sahip olmalarına engel oluruz...

Bunları bu yazımda paylaşmak istedim çünkü biliyorum ki çocuğunu okula gönderen hiçbir anne baba yasalarla ilgilenmez; eğitimde fırsat ve imkân eşitliğinin anlamı hakkında kafa yormaz. Her aile elindeki sermayeden en iyisi sonucu almaya çalışır. İlkokuldan sonra SBS, liseden sonra ÖYS, ÖSS; üniversiteden sonra KPSS... Ve bu sınavların gölgesinde Milli Eğitim Bakanlığının kendi sayfasın-

da yayınladığı amaçlarla ters düşüşü. Bizim olmayan çocukların üstünde oluşturduğumuz başarıma hırsı. Ve sonuçta sınavın stresiyle yaşayan bütün bir geleceğini o sınavlara bağlayan, bağlamak zorunda bırakılan ve bizim olmayan ruhların bu dünyadan göçüp gidişi. Geçenlerde bir SBS yaşadık ve bu SBS ile birlikte gazetelerde internette bizim olmayan çocuklarımızın canlarına kıyış hikâyelerini, geride bıraktıkları mektuplarını okuduk, ağladık, üzüldük ama aynı sistemde bilgisayarın başından kalkıp gazeteye kapatıp bir kenara koyup “hadi biraz test çöz, seneye sende sınava gireceksin dedik...

Ve,

2012 SBS kurbanı Nazik Kırâç, intihar etmeden önce mutfak masasına şu notu bıraktı:



Sınav mı? Ölümcül dövüş mü?

Esra Akbaş*

“Samsun’un İlkadım İlçesi’nde üniversite sınavına girecek lise öğrencisi genç kız, aniden rahatsızlanması sonucu kaldırıldığı hastanede yaşamını yitirdi.”

(Anadolu Ajansı, 02 Nisan 2012)

Böylesine ağır bir heyecana tazecik kalbi dayanamamış. “Aaa Halime baksana kız sınav heyecanından ölmüüüş.” “Amaan ne var bu sınavları bu kadar abartacak!” Vee gördüğünüz gibi biz ne yaptık? Hiçbir şey olmamış gibi yolumuza devam ettik. Peki, Damla’cığım öldün de bu ülkede ne değişti? Ateş sadece ve sadece düştüğü yeri yakıyor!

Anadolu Ajansı’nın yukarıdaki haberini önce televizyonlardan izledim ve aklıma ilk gelen “Ölümcül Dövüş” oyunu oldu. 90’larda atarisi olan-olmayan neredeyse herkesin oynadığı, oynamasa bile çocuğunun haykırılarından aşına olduğu bir oyun vardı: “Mortal Combat”. Türkçesi, ölümcül dövüş. Oyunda rakiplerini yenip amacına ulaşmaya çalışıyorsun ve bu yolda öldürmek de serbest. “Vur, kır, parçala ama bu maçı kazan!”. şimdi size de tanıdık geldi mi?

Gözüne korkuluk batıyor, yine de sınava giriyor. Sınava gelirken trafik kazası geçiriyor, yine de sınava geliyor... Sınav, sınav, sınav... Ömrümüz sınavlarla boğuşmakla geçiyor. Cana mal olacak kadar önemli mi peki bu sınavlar? İnsan hayatının bile yok sayıldığı katı bir sisteme her yıl milyonlar dahil oluyor. Şunun bir gerçek olduğunu unutmamak gerekir: milyonların katılmak istediği ama sınırlı sayıda kişinin seçilmesi gereken yerlerde en kullanışlı yöntem sınavlardır. Bazen özellikle KPSS için mülakat olmalı diyen sesleri duyuyorum. Keşke böyle bir şey mümkün olabilseydi ama olamaz, olmamalı, çünkü en çok “tanıdık kayırma” olaylarına da bu durumda şahit olurduk. Başka bir yolu olmalı, başka, başka başka...

Mesela, en azından kapsamı farklılaşan sınavlarda, kapsamına uygun sorular olsa. Liseye geçiş sınavına giriyorsun Türkçe, matematik. Üniversiteye geçiş sınavına giriyorsun, sadece paragraflar değişmiş ya da matematikteki sayılar. Kamuya giriş sınavlarına, o sınavına, bu sınavına giriyorsun yine aynı. Aynı kitabı ezberleye ezberleye bitiremedik. Hammallık yapmaktan öteye geçemedik. Bir kişi hayatında en azından 20-30 sene aynı kitapların hammallığını yapsa yeter. Her bir sınavı kolaylıkla atlatır. Çünkü öyle sınavsız giriş yok. Parayla değil, sınavla. Hiç olmadı garanti 4 senede bir sınav var! Özgürlük mü? 10 senedir taşıdığım bu kokuşmuş kitaplarla mı?

Peki, sınavlarla dolu bir sistemi sizce nasıl özgürleştirebiliriz? Henüz kilosı yirmi beşken, öğrenci on kiloluk çantalarla sokaklara düşüyor. Oyun oynamak bir eğlence değil, çocuk için bir gerekliliktir ve hatta elzemdir. Bu yaşta sırtta yükü ver taşısın “yük hayvanı” gibi. Oyuna ne gerek var, gitsin daha önemli şeylere zaman harcasın, mesela matematik. Zaten şu hayatta ona en lazım olacak şeydir matematik eminim. Ayrıca oyunla niye vakit öldürsün ki. Zekası geriler vallaaa!!! Evet, bunlar annelerden, babalardan hatta artık devlet büyüklerinden duymaya başladığımız yanlış, dayanaksız sözler. Piaget boşuna mı gelişimi evrelere ayırırken “oyun çağı” diye bir çağından bahsetmiş. Bir evreyi tam tamamlayamadan geçen çocuk ömür boyu tamamlayamadığı evrenin eksiklikleriyle yola devam ediyor. Peki, sizce eğitim sistemi öğrenciden bu aldıklarını ileriki zamanda tamir edebiliyor mu? Elbette hayır. Torna tezgâhında demirin şekillenmesi kadar sert, kaba ve çabucak oluversin, bir an önce sonuca varalım istiyoruz. Peki, süreç ne olacak?

Sürece ne olursa olacak işte, erişki farkına bakan yok ki. Sisteme ilk girdiğinde başarı puanı elli olan bir

* İngilizce Öğretmeni

çocuk sistemden çıkarken başarı puanını altmışa yükseltmişse eriş farkı ondur. Sisteme girerken başarı puanı doksan olan bir başka çocuğun ise sistemden çıkarken başarı puanı doksan beş ise bu öğrencinin eriş farkı beştir ve altmışa ulaşmış öğrenciden daha başarısızdır. Çünkü sistemden aldıkları diğer öğrenciye kıyasla daha az. Biz ise altmışa ulaşmış öğrenciyi hemen başarısız, işe yaramaz; ne yaparsak yapalım olmuyor, doksana ulaşamıyor diye fişleriz. Başarının ölçütü nedir ki? İşte ülkemizde “barbiana” olmadığı için aileler başarısız olarak etiketlenen çocuklarını hemen okuldan alıp sanayiye veriyorlar ve dedikleri şu: “Ustam! Eti senin, kemiği benim.” Peki, sanayide kimse çalışmayacak mı? Elbette çalışacak ama zorla o işe, “işe yaramaz” olarak etiketlenip de yerleşmek yerine “benim kendimi rahat hissettiğim meslek bu, ben bu işi yapmak istiyorum” diye bireysel olarak özgür bir seçimde bulunmak daha kıymetlidir.

Bugün sokaklarda “it kopuk” olarak tabir ettiğimiz, selamından sakındığımız akranlarımızın ilkokul senelerini hatırlarsak, bu duruma onları ya ailenin ya da öğretmeninin ittiğini rahatça görebiliriz. İki öğrenci de aynı suçu işler ama öğretmenin gözde öğrencisi her zaman daha az cezayla kurtulurken, “işe yaramaz” öğrenci her türlü suçun potansiyel azmettiricisidir. Bunları pek ala biz de sıralarda öğrenciyken gördük. Gelelim ailelere! Ailelerin birçoğunda ya çocuğuna aşırı güvenme ya da aşırı güvensizlik durumu söz konusu. Bu da ayrı bir sorundur ki eğitimin altını üstüne getirmeye bire birdir. Baba oğluna der ki: “ senden bir baltaya sap olmaaaaz. Bunu aklına sok. Önüne ekmek koysalar ben yoksam aç kalırsın sen!” Bunu duyan siz olsanız nasıl bir duyguya kapılırdınız acaba? İşte bu sözleri babasının da dediği gibi aklına yerleştiren birey her gün aynada kendisine “benden bir baltaya sap olmaz zaten” deyip okula ve hayatta başarabileceklerine motive edemez kendisini. Böylece öğretmen de “işe yaramaz” etiketini yapıştırdığı öğrencisini kazanmak yerine çoktan kaybedilenler listesine eklemiştir. Yazık gitti! İşte ülke, işte dünya! Ve hatta insanlık bir bireyini daha kazanmaktan mahrum bırakıldı.

Gerçek manada bir “at yarışı”dır sınavlar. Bireylerin

insanlıktan çıkışını çıplak gözle görmeniz işten bile değildir. Tıpkı evrim teorisi gibidir. Önce dört ayak, kambur sırt derken iki ayak üzerinde dik bir vücut. Şimdi ise dört ayak üzerinde kambur sırta geri dönüşün başlangıcındayız. Çocuklar taşıdıkları yükü evrim geçiriyor. Bu at yarışına ucundan kıyısından şöyle bir bakıp çıkanlardan olduk. Kendimizden 5-6 yıl sonraki nesli görünce evrimin izlerini farkediyoruz. Çünkü sırttaki yük taşınabileceğin üstünde, vücut taşıyor artık, bükülüyor omuzlar.

İşte acınacak halimiz! Minibüste anne-kız hemen yanımda seyahat ediyorlardı. Sohbetlerine kulak misafiri olmak zorunda kaldım çünkü anne, kızını “yiycek” gibi konuşuyordu. Bu arada kızın sırtındaki çantanın ağırlığından bahsetmeyeceğim bile! Kızcağız annesine aldığı notu söyleyince annenin ilk sorusu “ bizim o komşu Nebahat’ın oğlu kaç aldı?” “O benden “1”!!! puan düşük aldı”. “Afferim benim kızıma. Şimdi eve gidelim. Yarın o istediğin kazağı da alacağım. Sen bu gece on ikiye kadar çalışsan yeter. Bir dahaki sınavda aranızdaki farkı arttır. Hadi benim akıllı kızım.” E daha n’apalım yani. Bu eğitim sistemini daha da berbat etmek için daha napalım?

En başta öğrenmeyi çocuk kendisi istemeledir. Öyle onu geçmek, bunu geçmek gibi oyunlar bir yıl bilemedin iki yıl idare eder. Yarışmaktan bıcarsın. Sonra “son yıllarda ergenlikteki gençler arasında intihar vakalarında artış var.” Çok normal! İnsan değil miyiz biz yahu?

Bir yaşam kazanmaya çalışırken kaybettiğimiz hayatımızı geri kazanmamıza imkân yok işte. Olmuyor! Zaman geri gelmiyor. Belki biraz varoluşçuluk, biraz realizm... İnsan olmak nedir ki? Çocuklarımıza kaybettiğimiz çocukluklarını nasıl geri vereceğiz? Kusursuz olmaları için baskı yaparken onları bir yarışa iten biz değil miyiz? Peki kusursuz olacaklar da ne olacak?...

Eskilerde - Şimdilerde

Ufuk Yılmazgil¹

Eskiden, okullarda bilimsel bilgi yarışmaları ve münazaraları yapardık. Şimdilerde ise Peygamberlerin hayatıyla ilgili yarışmalar yapar olduk. 19 Mayıs'ları, 29 Ekim'leri bayram diye kutlardık, şimdilerde "kutlu doğum haftasını" kutlar olduk.

Eskiden, "günaydın, merhaba, iyi günler" diye selamlaşır -esenleşirdik. Şimdilerde ise "es-selamünaleyküm, hayırlı günler" diye selamlaşır -esenleşir olduk. O kadar olduk ki cep telefonunda bile alo'yu kaldırdık, konuşmaya "es-selamünaleyküm ve rahmetullah" diyerek başlıyoruz.

Toplum olarak evrime inanmadık fakat büyük oranda "bedevileşme süreci" ni tamamladık. Ama bir sorunumuz var; arabalarla değiştireceğimiz develeri nereden bulacağımızı henüz bilmiyoruz.

Eskiden, otobüste, dolmuşta, okulda, sırada, sınıfta yan yana otururduk. Yolda- bayırda-parkta el ele tutuşur yürürdük de Tanrı bir şey demezdi hiç. Şimdilerde Tanrı kızmaya başladı, o yüzden "haremlik-Selamlık" yapar olduk.

Eskiden, anamız-bacımız başını örterdi de gelenekten sayardık. Şimdilerde ne kadar dindar olduğumuzu göstermek için örtünür olduk. Saçı örteriz de streç pantolon, ruj, sürme, rimel ne çelişkidir anlamaz olduk.

Eskiden, Kuranı abdestsiz elimize bile almazdık, ya boynumuza ya da yüksek yerlere asardık. Şimdilerde "maarif vekaleti" okunması zorunlu temel eserler kategorisine alıverdi. Her zaman her yerde elimizde taşımamız boynumuzun borcu oldu.

Eskiden "fikri hür, vicdanı hür" yazar-çizer, aydın ve sanatçılarımız vardı. Yandaş olmak ayıp sayılırdı. Şimdilerde "dik durmak" için bir yere yanaşmak gerek oldu. Herkes farklı şeyi aynı düşünür oldu. Herkes bir adım öne çıkma yarışına başladı.

Eskiden, sağımızda -solumuzda sağcımız-solcumuz vardı. Hepimiz bir başka bakardık dünyaya.

1 Öğretmen/ufukylgil@hotmail.com

Dünyanın yoksulları için üzüldük, açları için savaşırdık. Şimdilerde dünyanın üstünü bıraktık, altına bakar olduk. Yoksul ve açları da "takdiri ilahi"nin insafına terk eyledik.

Eskiden emperyalizme, faşizme karşıyken şimdi bunlara karşı olanlara karşı olduk. Eskiden, Atatürk'ü severdik, sayardık, onunla övünürdük. Şimdilerde ise Abdülmecit'i över, Fetullah Gülen'i sayar olduk.

Eskiden 1915'den utanırdık. Şimdilerde ise 1938'lerden özür diler, 1915'lere dil uzattırmaz olduk.

Eskiden kadınlarımız, kızlarımız bizimle eşdeğerdiler. Şimdilerde ise "bizim malımız" oldular. İstedığımız gibi kullanır, gerektiğinde döver, gerektiğinde "rızasıyla" tecavüz eder, gerektiğinde de sokak ortasında öldürebilir olduk.

Eskiden dinimizin rengi yeşildi, inancımızın dozunu da kendimiz ayarlıyorduk. Şimdilerde ise Amerikan Strateji Uzmanları ayarlar oldu; artık dinimizin rengi yeşil değil "kan kırmızısı", inancımızın dozu ise "ılımlı" oldu.

Eskiden millet ile ümmeti birleştirmezdik. Geleneksel ile modern karıştırmazdık. İnsanları da bu kadar ötekileştirmezdik. Şimdilerde ise milletin yerine ümmeti, modernin yanına gelenekseli koyduk. Ötekileri de hepten düşman belledik. Çünkü öğrendik ki, varlığımızın yegane temeli buymuş...

Eskiden, muhafazakâr denilince tutucu anlardık. Şimdilerde muhafazakarlığı demokrasiye yorar olduk.

Eskiden, az da olsa bir devlet adamlığı ciddiyeti vardı. Şimdiler de ,devletin sahipliği şımarıklığı var oldu.

Eskiden, jandarmamız vardı, jandarma kurşunu alırdı canımızı. Şimdilerde ise polisimiz var. Orantısız güç, ileri demokrasinin vazgeçilmezi oldu.

Eskiden, vatandaş ayı oynatırdı, hayvan hakları savunucuları ayağa kalkardı, Şimdilerde ise bakanlar vatandaş oynatmaya başladı. Bu gidişle hepimizin oynatmasına az kaldı.

Bugün “sütü bozuk” çıkanların

AKP iktidarı döneminde Türkiye genelinde ana sınıfından 5’inci sınıfa kadar ilköğretim okullarında “**Ücretsiz Okul Sütü**” dağıtımı başlatıldı. Ücretsiz Okul Sütü projesi, birçok ilden gelen “**zehirlenme**” haberleri yüzünden öğrenci ve velilere şok yaşatmış, **Diyarbakır**’da başlayan zehirlenmeler **Sivas**, **Edirne**, **İstanbul**, **Konya**, **Samsun**, **Adana**, **Kırıkkale**, **Eskişehir**, **Sakarya** ve **Antalya**’ya uzanmıştı. Ülke genelinde **1193** öğrenci hastaneye kaldırılmış ve birçok ilde süt dağıtımı durdurulmuştu. Bu gelişmeler üzerine birçok öğrenci velisi çocuklarına okulda dağıtılan sütleri içmemesini tembihlemişti. Hükümetin bazı Bakanları kamera önlerinde “**süt içme şovları**” yapmış, “**zehirlenme psikolojik**” diye açıklamalarda bulunmuşlardı. Bu arada Aydın Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğü okullara bir yazı göndererek “**sütler öğrencilere verilmeden önce öğretmenler tarafından tadına, rengine ve kokusuna bakılarak kontrol edilmesini**” istemişti. Eğitimciler ve çeşitli toplum kesimleri konuyu miting alanlarına da taşımış, “**sütünüz bozuk çıktı**” pankartları taşımışlardı.

Ülkemizde ilköğretim (eskiden ilkokul) çağındaki çocuklara süt dağıtılmasının tarihi 40-50 yıl öncesine dayanır. **1963-1973** yılları arasında öğrencilere içirilen süt değil, “**süt tozu**” idi. Benim yaş kuşağım hatırlayacaktır. **ABD – Vietnam Savaşı** sırasında Vietnam’da savaşan askerlerine gönderdiği gıdaların bayatlamış olanlarını “**Türkiye öğrencilerinin beslenmeleri için**” Türkiye’ye gönderiyordu. Ve biz süt içiyoruz diye, Amerikan süt tozunun ısıtılmış olanını içerdik. Anlaşılan öğretmenlerimiz de bu “bozuk süt tozlarının” bize içi-



geçmişte de “süt tozları bozuk” çıkıyordu...

rilmesine pek sıcak bakmamışlar. Ama bedelini ağır ödemişler. Bakın nasıl?

1972 yılının Ocak ayı. Yer: Ordu ili **Fatsa** ilçesi.

İlkokul Öğretmeni **Hakkı**

Yüksekyıldız, öğrencilerine dağıtılan Amerikan süt tozunun bozuk olduğundan şüphelenir. Çünkü süt tozu içen öğrencilerin bağırsakları bozulmakta ve mide şikayetleri artmaktadır. Hakkı öğretmen şüphesini gidermek için okuldan aldığı bir kilogram civarındaki süt tozunu tahlile gönderir ve bozuk olduğunu belgeletirir.

Bunun üzerine öğrenci velileri dilekçeyle okul müdürlüğüne başvurarak bozuk süt tozlarının çocuklarına içirilmemesini isterler. Velilerin bu hareketinden rahatsız olan ilgililer, öğretmen Hakkı Yüksek yıldız hakkında soruşturma başlatırlar. **Hakkı** öğretmen Kastamonu’nun **Cide** ilçesine sürülür. Ancak, huzursuzluk bir türlü dinmez. Başka okul velileri de tahlil sonucu bozuk çıkan süt tozlarının çocuklara içirilmemesi için dilekçelerle başvuruda bulunurlar. Bu kez de **TÖB-DER** üyelerinden **Kemal Gençay**, **Recep Ali Kaymaz** ve **Recep Akay** hakkında soruşturma başlatılır. **Kemal Gençay** Kırşehir ili **Boztepe** kasabasına, **Recep Ali Kaymaz** Sivas ili **Koyulhisar** ilçesine ve **Recep Akay**’da Rize ili **Yığıtler** köyüne sürgün edilirler.¹

Böylece egemenlere hizmet eden “sütü bozuklar”, halkın evlatlarını bozuk Amerikan süt tozundan korumak isteyen öğretmenlere zulmettiler. Kendinin değil, halkının çıkarlarını savunan öğretmenlere saygıyla...

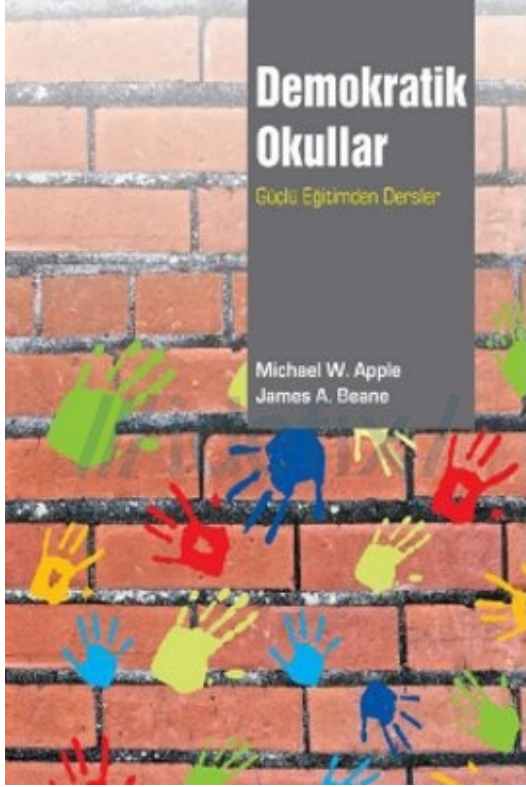
1 TÖB-DER Bülteni. Sayı 20. 28.2.1972, sayfa 3

Demokratik Okullar

(Michael W. Apple- James A. Beane)

Fevziye Sayılan

“Çocuklarımızın yaşamları ve gelecekleri tehlikededir. Gelin, harekete geçmek için başkalarını beklemeyelim.” (s. 259).



Michael W. Apple ve James A. Beane’in ABD’deki demokratik okul deneyimleri ile ilgili kitabı tüm dünyada eğitim alanında en çok satan kitaplardan biri. Bu ilgi dünyanın her tarafından insanların çocukların ve gençlerin nasıl bir eğitim almasına yönelik arayışlarının yanında, son dönemde giderek artan devlet okullarının akıbeti ile ilgili kaygıları da yansıtıyor. Demokratik okullar, bir yüzyıldan daha uzun bir geçmişe sahip ve John Dewey, George S. Counts, Harold O’Rugg gibi eğitimcilerin fikirleriyle şekillenen Amerikan ilerlemeci eğitim geleneğinden beslenen, ancak son dönemde neoliberal dönüşüm karşısında ayakta kalmakta zorlanan beş okul etrafında gelişen demokrasi ve alternatif eğitim arayışlarını sunuyor. Bu deneyimler bir yandan köklü Amerikan ilerlemeci eğitim geleneğinden besleniyor, diğer yandan dünyanın dört bir yanında olduğu gibi neoliberalizmin eğitimsel ve toplumsal yıkımına karşı yerel direnişten güç alıyor.

Apple ve Beane bu okulların, okul iklimini iyileştirmek ve çocukların özgüvenini yükseltmeye odaklanan hümanist ve çocuk merkezli ilerlemeci okul türlerinden farkını şöyle vurguluyorlar: *“Demokratik eğitimciler, sadece okuldaki sosyal eşitsizliklerin şiddetini azaltmanın değil, aynı zamanda bunları yaratan koşulları değiştirmenin arayışındadırlar. Dolayısıyla okuldaki antidemokratik uygulamalara, ırkçılığa, adaletsizliğe, yoksulluğa, eşitsizliğe karşı sağlam durmaları gerekir.”* Demokratik bir eğitim programının adalet, eşitlik, insan onuru, iktidar konularında örtük bir programa sahip olması ve egemen kültürün dışında kalanların bilgisinin içerilmesi hedefinin altını çiziyorlar. Okullarda demokrasinin yaratılmasının genel ve özel koşullarından kaynaklanan engellerin daha tutkulu çalışmalarla aşılabileceğine ilişkin belirgin bir iyimserlik de göze çarpıyor. Engeller ne olursa olsun, okulda ve sınıfta demokrasinin temelini atılabileceğine inanıyorlar. Amerikan sistemi içinde ilhamını Amerikan ilerici eğitim geleneğinden alan öğretmenlerin, yöneticilerin, velilerin, ilerici gruplardan aktivistlerin ve öğrencilerin demokrasiyi yaşama geçirmek için gösterdiği yoğun çabanın başarıya ulaştığı devlet okullarının varlığından beslenen bir iyimserlik bu. Ancak günümüzde geniş çaplı demokratik okullar düşüncesi kuşatma altında. Sermayenin ve piyasanın ihtiyaçları doğrultusunda, insani kapasiteyi standardize etmeyi hedefleyen ve bunun için okulları ve programları tek tipleştirme baskısına karşı koymada zorlanıyorlar.

Kitap yedi bölümden oluşuyor. Birinci bölümde Apple ve Beane, “Demokratik Okullar Davası” başlığı altında demokrasinin anlamı, demokratik okul, öğretmenler ve demokrasi konusunda farklı deneyimleri birbirine bağlayan kavramsal bir çerçeve sunuyorlar. Demokratik okul hedefi, eleştirel eğitim mücadelesinin ve ilgili literatürün önemli konularından biri. Bir yandan sınıflı ve eşitsizlik üreten bir sistemin kara kutusu olarak görülen okul-

**Michael W. Apple- James A. Beane. Demokratik Okullar: Güçlü Eğitimden Dersler. Dipnot Yay. Ankara. 2011*

ların demokratikleşmesinin olanaksızlığına yapılan vurgular, diğer yanda eğitimin göreceli özerkliği ve kültürel alan olarak özgün karakteri nedeniyle dönüştürücü potansiyelinin önemine dikkat çekenler. Her ne kadar yazarlar, bu konudaki arka plan tartışmaya doğrudan girmeseler de, ‘demokrasinin içi boş bir kabuk’ haline gelmesine özellikle Amerikan demokrasinin yaptığı katkının ve ‘demokrasinin’ sermayenin egemenliğini sürdürmesinin nasıl dayanağı haline geldiğinin farkındalar. Bu nedenle Apple ve Beane’in siyasi demokrasiden çok, “demokratik yaşam biçiminin” temelini oluşturan fikir ve değerlerin eğitim yoluyla yaratılmasına odaklanarak, demokrasinin içeriğinin bu yolla genişletilmesi düşüncesine bağlı olduklarını görüyoruz. Apple ve Beane için demokrasi bir süreç ve bu süreçte okulun rolü kritik ve okullarda demokrasi mümkün. Aynı zamanda devlet okullarının demokrasi için vazgeçilmez olduğuna ilişkin güçlü bir vurgu var. Bu süreçte öğretmenlerin okul kültürüne ve gençlere demokratik yaşam biçimiyle ilgili değerleri kazandırmasının ahlaki sorumluluğu olduğunu, “kendilerini demokratik okullar yaratılmasına adanmış öğretmenlerin bunun *sadece gençlerin eğitilmesinden daha fazla şey içerdiğinin farkında olduklarını,*” demokrasiyi yaşatan pratiklerin okullarda hayata geçirilmesinin, öğrencilerin kararlara katılma, kendi öğrenmeleri üzerinde denetim ve kontrol sağlama, müfredatı kendi öğrenme ihtiyaçlarına uyarlama becerileri kazanma gibi yönlerinin olması gerektiğine dikkat çekiyorlar. Demokratik okul mücadelesinin iki yönü var: Okuldaki hayatın demokratikleşmesi ile çocuklara ve gençlere demokratik deneyimler kazandıracak bir müfredat oluşturmak. Koşullar ne olursa olsun, elimizdeki kitapta kendilerini okulların içindeki öğrenmenin yönünü eleştirel mecraya çekmeye adanmış öğretmenler var. Sonraki beş bölüm beş farklı okul deneyimiyle ilgili ve bu okullarda öğretmenlik yapan yazarlar tarafından bir anlatı biçiminde sunulmuş. Devlet okullarında demokrasiyi hayata geçirmenin ve daha demokratik okullar inşa etmenin mümkün olduğuna inanan bu öğretmenlerin, ister klasik isterse meslek lisesinde olsun, okul bilgisinin dünyayı dönüştürmek için nasıl kullanılabacağı sorusu ile samimi biçimde ilgili olduklarını görüyoruz.

Bob Peterson tarafından sunulan ilk anlatı,

Wisconsin’den Fratney Okuluyla ilgili. Peterson, doksanyıllık eski bir okulun yıkım ve taşınma kararına karşı öğrenciler, öğretmenler, yöre halkı ve yerel eğitim yöneticilerinin elbirliği ile yeni bir okul yaratma sürecinde şekillenen yeni programı anlatıyor. Okul elde etme mücadelesi, yeni bir okul binasıyla birlikte, yeni bir yaklaşım ve program yaratma mücadelesine dönüşüyor. İkidilli (İngilizce-İspanyolca), çok kültürlü, ırkçılık karşıtı ve katılımcı bir okul kültürü ve program yaratmak için yola çıkıyorlar. Fratney tipik bir işçi sınıfı okulu ve aynı zamanda öğrencilerin çoğunluğunu İspanyol ve Afrika kökenli öğrenciler oluşturuyor, yani Amerikan sistemi içinde çifte kavrulmuş baskı ve ezilme deneyimine sahip toplumsal gruplarla birlikte yola çıkıyor eğitimciler. 1988’den bu yana sürdürülen ırkçılık karşıtı ve sosyal adaletçi eğitim programı göçmenlere ve İngilizce konuşmayanlara yönelik tepkilerin arttığı ve neoliberal mali kesinti programlarının yürürlükte olduğu bir dönemde okulun sosyal çevresinden destek almakla birlikte, asıl olarak toplumsal dönüşüme gönülden bağlı öğretmenler tarafından sürdürüldüğünü anlıyoruz.

Brian Schultz’un üçüncü bölümde “Onların Hissettiğini Hissetmek” *Cabrini Green’de Demokrasi ve Eğitim Programı*” başlıklı anlatısı ise, Chicago Illinois’den bir okulla ilgili. Cabrini Green, Chicago’nun en yoksullarının yaşadığı, yoğun çeteleşme ve suç odağı haline gelmiş bir toplu konut bölgesinde bir okul. Aynı zamanda yaşadıkları yerler giderek orada yaşayan yoksullardan daha değerli hale geldiği için orta sınıfa verilmek üzere kentsel dönüşüme açılan toplu konut alanında kendi haline terk edilmiş bir devlet okulu. Kentsel dönüşümün ortasında yıkılmayı yüz tutmuş Cabrini Green okul binasının yerine yeni bir bina almaya yönelik yerel topluluk mücadelesi ile demokratik eğitim için bir çerçeve geliştirmeyi hedefleyen eğitimcilerin girişimleri birleşiyor. Sosyal sınıf, bilgi ve öğrenme arasındaki ilişkinin ve gizli müfredatın farkında bir avuç öğretmen tarafından geliştirilen demokratik eğitim programı, yoksul siyah Amerikalı öğrencilerin kendi yaşam dünyalarını tanıma ve kendi potansiyellerini açığa çıkarma hedefiyle sürdürülüyor. Yetersiz toplumsal çevre desteği ve kısıtlı mali koşullar altında bunu yapmaya çalışıyorlar.

Dördüncü bölümde Barbara L.Brodhagen’in sun-

duğu “*Durum Bizi Özel Kıldı*” başlıklı deneyim, Madison –Wisconsin’den. Bu okulda yapılanmış müfredat ve programlara karşı öğretmenler ile öğrencilerin işbirliği temelinde şekillenen bir öğrenme topluluğu yaratma ve alternatif bilgiyi arama sürecinin nasıl örgütlendiğini görüyoruz. Amerikan eğitim geleneğinde önemli bir yeri olan işbirliğine dayalı öğrenme modelinin etrafında örülen öğrenme topluluğu inşa etme süreci, aynı zamanda okulda demokrasiyi inşa süreci olarak da biçimleniyor. Anlamlı öğrenmeyi sağlamak için öğretme ve öğrenme yaşantılarının düzenlenmesine öğrencileri dâhil eden birlikte planlama mekanizması, aynı zamanda tüm okul hayatı için demokratik katılım mekanizması olarak işliyor. Bu yolla öğrencilerin hem özfarkındalığını hem de toplumsal ve doğal çevre konusundaki ilgilerini yükseltici eğitsel ve toplumsal etkinlikleri planlamak ve yürütmek olanaklı hale geliyor.

Beşinci Bölümdeki “*Atölyenin Ötesinde: Mesleki Eğitimi Yeniden Kurmak*” başlıklı anlatı, akademik ve mesleki öğretim ikiliğini sorun eden bir örnekle ilgili. Amerika Birleşik Devletleri’nde en eski iki devlet lisesinden biri olan (1888) Cambridge-Massachusetts’deki Rindge Teknik Sanatlar Okulu’nda mesleki eğitimi yeniden inşa etmeye yönelik alternatif bir program etrafında gelişen mücadele, emekçi çocuklarına mesleki eğitim, orta sınıfa akademik eğitim yarılmasına karşı bir duruşu temsil ediyor. İşçi ve emekçi sınıfların yeniden üretimini sağlayan mesleki teknik liseler dünyanın her yerinde olduğu gibi ABD’de de üniversiteye gitmesi gerekmeyen, düşük akademik beklenti temelinde şekillenmiş programları ve insani kapasiteyi el becerilerine indirgeyen yaklaşımları nedeniyle eleştirel eğitimcilerin hep hedefi olmuştur. Dolayısıyla Rindge’deki alternatif program, kafa-kol /zihin-el ayrımını ortadan kaldırmak için öğrencilerin eleştirel düşünme gibi entelektüel beceriler yanında toplumsal farkındalığı yükseltmeye yönelik yol ve yöntemleri/bilgileri edinmesini de hedefliyor. Aynı zamanda bu program okulda katılımcı demokrasiyi geliştirmeyi hedefleyen girişimlerle bir okul reformu içeriği de kazanıyor. Rindge benzer durumdaki mesleki liseler arasında bir ağ yaratarak alternatif mesleki eğitimi yaymayı hedefliyor. Ancak böylesi okulları kuşatan sosyal sınıf gerçeği ne yazık ki

Rindge’nin de yakasını bırakmıyor. Kimler hangi işe yerleşecek, kimler yükselecek sorularının yanıtları kapitalizmin sınıf gerçeği içinde belirlendiği için Rindge’nin “*tesisatçılar değil, Rönesans bireyleri*” yetiştirme hedefi de kapitalizmin sınıf gerçeğinden beslenen önyargılarla çatışmaya girmekten kaçınmıyor.

Altıncı bölümdeki son anlatı ise, ABD’de en çok tanınan alternatif okul olan New York’taki Doğu Central Park Lisesi ile ilgili. Bu lisede sürdürülen alternatif programın amacı, öğrencilere zihinlerini nasıl kullanacakları konusunda beceri kazandırmaktır. Akademik program, öğrencileri üretken, toplumsal açıdan yararlı ve bireysel açıdan tatminkâr bir yaşama hazırlamayı amaçlıyor ve nasıl öğrenileceğini, nasıl akıl yürütüleceğini, işbirliği ve bireysel sorumluluk gerektiren karmaşık konuların nasıl inceleneceğini öğrenmeyi vurgulayan bir yaklaşımla uygulanıyor. Tipik biçimde akademik başarıya odaklanmış bu lisede, öğrenmeye yaklaşım, öğrenci merkezli ve bireyselleştirilmiş öğrenme hedefleriyle sürdürülüyor. Ancak bu yoğun akademik program, sembolik standartlara ulaşmaktan çok, “*dünyayı nasıl anlayabiliriz ve nasıl etkili biçimde hareket edebiliriz*”in bilgisinin üretimi ve bu yolla bir fark yaratmayı hedefliyor. Lise, aynı zamanda ulusal ölçekte ilerlemeci okullar birliğinin ilkeleri doğrultusunda programını sürdürüyor. Ancak on yıllık bu parlak deneyim sonrası düzenleyici ve tektipleştirici neoliberal müdahalelerle birlikte, lisenin programını sürdürmekte nasıl zorlandığını, hatta bu deneyimin sonunun da geldiğini anlıyoruz. Bu bölümün yazarları olan ve söz konusu lisede uzun yıllar öğretmenlik yapan Deborah Meier ve Paul Swartz, anlatıyı bitirirken “*yeniden ve yeniden*” demekten kendilerini alamıyorlar.

Başta Rindge olmak üzere diğer demokratik okul örnekleriyle ilgili deneyimler, kapitalizm altında okullardaki demokratik dönüşümün olanaklılığı kadar sınırlılıklarını da gösteriyor. İlerlemeci okul reformları hareketinin gündeminde sistemle ilgili radikal sorgulamalar elbette yok. Kendi rollerini akıntıya karşı durmaktan çok, “*... eğitimciler olarak bizim görevlerimiz, ırmağın rotasında akmasını sürdürmek ve bu ülkenin bütün çocuklarına bu sürece katılma fırsat ve olanakları sağlamak*” olarak sınırlamış olsalar da, sermayenin eğitim

alanına yönelik istilası altında ırmağın rotasında akmasını sağlamakta zorlanıyorlar. Bu da bizi kapitalizm altında okullarda demokratik dönüşümün sınırlarını gösteriyor. Ancak öğretmenlerin bu sınırlara teslim olmayan tutumlarına hayran olmamak da elde değil. Naif romantikler olmaktan çok, mali kesintiler, güçlü çıkar gruplarının ve bürokrasinin baskısı ve yeni sağın müfredat üzerindeki siyasi saldırısı gibi pek çok zorluklarla mücadele ediyorlar. Ayrıca devlet okullarında iyi bir eğitimin mümkün olmadığına inandırılmış bir toplumda işlerini yapmaya çalışıyorlar. Bu zorlu iş, yoğun ve yürekten bağlanmayı, inanmayı, ümit etmeyi gerektiriyor. Bu öğretmenler başka bir eğitimin mümkün olduğuna inanan, bunun için enerjisini ve emeğini harcamaktan geri durmayan, bu nedenle kitapta sıklıkla vurgulandığı üzere “adanmış” öğretmenler. Bu uygulamaların başlatıcı, öncüsü öğretmenler. Onlar olmadan herhangi bir alternatifi düşünmek olası değil. Neoliberalizm dünyanın her yerinde, öğrencilerine ve topluma sorumluluk duyan öğretmeni öldürme konusunda epey bir yol aldı. Ancak hâlâ bir yerlerde öğrencilerde öğrenme sevgisi, derinlemesine düşünme, eleştirel bir tavır ve miras olarak devr alacakları bu zor dünyada vatandaşlık cesareti gösterebilmeleri için gerekli bilgi ve becerileri kazanmalarına yardımcı olmaya gönülden bağlanmış öğretmenlerin olduğunu bilmek insanı umutlandırıyor yeniden. Böyle bir umut yanında, mesleğine yabancılaşmış öğretmenlerin elinde uzun zamandır “öğrenme”den nefret eden nesiller yetiştiren okul sistemimizin içinde ‘neden böyle bir gündem oluşturamıyoruz?’ diye sormadan edemiyor insan. **Dönemin öğretmenleri vasıfsızlaştıran ve pasifleştiren süreçlerine karşın, hafızalardan öğretmenlerin eğitim sürecinin baş aktörü olduğuna ilişkin anlamlar da silinmemiş, hâlâ orada.** Öğretmenler, yerel topluluklar, veliler, öğrencilerle birlikte bu alternatifleri örüyorlar. Öğretmenlerin enerjilerini yerel direnişten ve öğretmene inanan toplumdan aldığını görüyoruz. Aynı zamanda ABD’de, yeni sağın tüm dayatmalarına karşın hâlâ öğretmenin özerkliğine izin veren de bir sistem işliyor. **Amerikan eğitim sisteminde öğretmenlere ve okul yöneticilerine kendi programlarını yaratma konusunda inisiyatif ve serbestlik tanıma temelinde şekillenmiş yerleşik bir okul ve öğretmen kültürü var. Yeni**

Sağ bunu ortadan kaldırmayı hedefliyor, onlar da direniyorlar.

Kitap, küresel ölçekte giderek daha çok insan sermayesi yaklaşımının tahakkümü altına giren eğitim ve okul sistemleri ile öğretmenleri teknisyene indirgeyen uygulamaların yol açtığı eğitimsel ve toplumsal sorunlar karşısında dünyanın başka yerlerinde neler yapılabildiğini bilme ve öğrenme ihtiyacını karşılıyor. Daha özelde ise, demokratik değerlerle okullardaki uygulamaların arasındaki uçurumun giderek büyüdüğü ve demokratik eğitim mücadelesinin gündeminin daha kalabalıklaştığı ve ağırlaştığı bir ülkede okullarda ve dersliklerde öğretmenlerin yapabileceklerinin olduğuna inanarak başlamayı hatırlatıyor; tüm eğitimcilerin ve öğrencilerin okullara ve dersliklere taşıyabilecekleri ipuçlarını barındırıyor.

Bir belirsizlik hali Öğretmenler ve öğretmenlik mesleği

Gökçe Güvercin¹

“Belirsizlik” kelimesi Türk Dil Kurumu (TDK)’nın Büyük Türkçe sözlüğünde “Olayların gerçekleşme olasılığının bilinmediği durum” ve “Bir kavram, anlatım ve ölçümün anlamca kapalı ya da çokanlamlı olma durumu” olarak tanımlamaktadır.

Eğitimde kesintili zorunlu eğitim uygulamasını getiren 4+4+4 yasası, öğretmenlik mesleğine dair yapısal değişikliklerin de sıkça gündeme gelmesini beraberinde getirdi. Öğretmenlere ve mesleklerine dair önemli değişikliklerin yapılacağını sinyalleri, 2011 yılından Eylül ayında Milli Eğitim Bakanı Ömer Dinçer’in “Yaz aylarında öğretmenlerimiz üç ay boyunca tatil yapmayacaklar” (Habertürk, 2011) açıklaması ile verilmeye başlanmıştı. Bu açıklama ile birlikte kamuoyu öğretmenlerin ne kadar tatil yaptığını hesaplamaya koyulmuş, kimi üç ay olduğuna kimi iki ay kimi bir ay olduğuna kanaat getirmiş, bir öğretmenin aslında ne kadar “tatil” yapması gerektiği konusu tartışmaya açılmıştı. Eylül ayından bu yana süre gelen bu tartışmalar, öğretmenlerin akıllarında bir belirsizlik oluşturmuş, hatta 2012 yılında bazı pilot okullarda yaz tatili izninin kalkacağı söylentileri öğretmenler arasında tedirginliğe neden olmuştu. Yaklaşık 6,5 ay süren bu belirsizlik, Türk Eğitim Sen’in talebi ile Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)’nın 30 Mart 2012 tarihli, öğretmenlerin yaz tatili izin sürelerinin kısaltılmasına yönelik herhangi bir çalışma olmadığını ifade eden açıklaması (Türk Eğitim Sen, 2012) ile giderilmiş oldu.

Bu açıklamadan yaklaşık iki ay sonra 25 Mayıs 2012 tarihinde gazetelerde yaz tatilinde öğretmenlere beş haftalık eğitim verileceği haberi ile karşılaştık (Milliyet, 2012a). Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü’nün 29 Mayıs 2012 tarihli yazısı ile, 11-29 Haziran tarihleri arasında, okul öncesi ve sınıf öğretmenlerine yönelik uzaktan eğitim yoluyla zorunlu eğitim verileceği açıklandı (Memurlar.net, 2012). Ancak, başta Eğitim Sen üyesi olmak üzere birçok öğretmen bu eğitimlere telekonferans yoluyla katılan Milli Eğitim Bakanı Ömer Dinçer’i “Bizi dinlemeyen bakanı biz de dinlemeyiz” diyerek konferans salonlarını terk etti (Sol Haber Portalı, 2012).

Kamuoyu öğretmenlerin ne kadar tatil yapması gerektiğini tartışırken, Kasım 2012’de Ömer Dinçer’in

“atanamamış öğretmenler diye uyduruk bir sorun” (Taraf Gazetesi, 2011) olduğu ifadesi yeni bir tartışmaya yol açtı. Hatta Özel Hastaneler ve Sağlık Kuruluşları Derneği Genel Sekreteri Cevat Şengül, “Atanamayan kimya, biyoloji ve fen bilgisi öğretmenleri sağlık personeli olsun” önerisini getirdi. Şengül “Başta kimya, biyoloji, fen bilgisi bölümlerin de mezun olan binlerce öğretmen işsiz. Bunlar 6 aylık eğitimden sonra hemşire ya da sağlık memuru olabilir” (Zaman, 2011) ifadesi ile öğretmenlik mesleğine dair tartışmalara yeni bir boyut getirmiş oldu. Dinçer’in ve Şengül’ün açıklamaları ve önerileri, “Bunlar” olarak nitelendirilen atanaması yapılmayan yaklaşık 300 bin öğretmen arasında öğretmen atanması ile ilgili bir belirsizlik ve tedirginlik yarattı. Nisan ayına geldiğimizde 4+4+4 tartışmaları ile birlikte, bu yasanın uygulanması ile hangi branştan öğretmenlerin daha fazla atanması yapılabileceğine dair hesaplamalar yapıldı: “Hangi branşlar yaşadı?” (Personelmeb.net, 2012a) Hatta gazetelerde ve haber bültenlerinde “Atanamayan Öğretmene Müjde” (Kamudan Haber, 2012), “Atama sorununa ‘özel’ formül” (Milliyet, 2012b) gibi haberler yer aldı¹. Bu haberlerde “atanamayan öğretmen sorunu da tarihe karışacak.” (Kamudan Haber, 2012) gibi iddialı cümleler yer alıyordu. Bu

1. gokce.guvercin@boun.edu.tr

haberlerin yayınlanmasından çok değil, iki ve üç gün sonra, ataması yapılmayan 26 yaşındaki Türkçe öğretmenini Mustafa Kaya kendisini kravatıyla asarak, 27 yaşındaki Hilal Uzunkaya kendini balkondan aşağı atarak intihar etti (Haberler, 2012a, Haberler, 2012b) .

4+4+4 tartışmaları hızla devam ederken, AKP Milletvekili Nurettin Canikli 2 Nisan tarihinde bu uygulama ile sınıf öğretmenlerinin bir bölümünün norm kadro fazlası haline geleceğini, norm kadro fazlası haline gelecek öğretmenlerin yaz tatilinde hizmet içi eğitimle alarak branş öğretmenliğine geçirileceğini açıkladı (Güncel Eğitim, 2012). Ancak 13 Nisan’da MEB Müsteşarı Mehmet Emin Zararsız, “Bu sene ilköğretim birinci sınıfa başlayacak öğrenci sayısı çok ciddi artacağından şube sayımız artacak. Biz, 5. sınıftaki sınıf öğretmenlerini orada kullanacağız. Orada bir öğretmen açığı olacak diye bir şey söz konusu olamaz” (Personelmeb.net, 2012b) açıklamasını yaptı. Bu açıklama ile 6-7 ay sonrasında ne öğretmenini olacağım ya da hangi sınıfları okutacağım, norm kadro fazlası olup başka okulda mı çalışacağım belirsizliği yaşayan sınıf öğretmenleri “nerede kullanılacaklarını” öğrenmiş oldular. Bu belirsizlik de böylelikle ‘giderilmiş’ oldu.

Öğretmenler ve öğretmenlik mesleği üzerine yapılan resmi açıklamalar ve tartışmalar, TDK’nın belirsizlik kelimesinin her iki anlamı ile tam olarak örtüşmektedir. Aynı konuda birbirini yanlışlayan açıklamalar yapılması yada birden çok anlam çıkarılabilecek net açıklamaların yapılmaması bir belirsizlik halidir. Ve bu belirsizlik hali öğretmenlerin mesleklerine ve dolayımında kimliklerinde bir belirsizlik yaratmakta, bu belirsizlik tedirginliğe neden olmaktadır. Eylül 2011’den bu yana ivme kazanan öğretmenlik mesleği ile ilgili yapılan açıklamalar ve tartışmalar, öğretmenlerin mesleki kimliklerine ve gündelik hayatlarına doğrudan etki etmektedir. Bir bireyin kimliğini tanımladığı en temel alanlardan birisi mesleğidir. Kendimizi tanıtmamız istendiğinde, belki de ilk olarak mesleğimizin ne olduğunu ifade ederek tanıtmaya başlarız. Yaptığımız mesleğin doğasına dair yapılan değişiklikler kimliğimizi belirler, değiştirir (Kelchtermans ve Vandenberghe, 1994 ; Robertson, 2000). Mesleğimize yönelik yapılan her türlü düzenleme,

değişiklik ve yetkili kuruluşlarca yapılan açıklamalar, kimliğimizi/kim olduğumuzu etkiler.

Öğretmenlik mesleğine dair çelişkili ve belirsizlik içeren uygulamaların ve açıklamaların temelinde öğretmenlik mesleğinin, kendine özgü etik kuralları olan, profesyonel bir aidiyet gerektiren, kendine ait otonomisi olan (Etzioni, 1969; Lortie, 1975) profesyonel bir meslek olarak ele alınmaması yatmaktadır. Bu nedenledir ki Cevat Şengül ataması yapılmayan öğretmenlerin hizmet içi eğitimden geçirilerek sağlık personeli olması önerisini getirmeye cesaret edebilmiş, MEB sınıf öğretmenlerini hizmet içi eğitimle branş öğretmenini yapabileceğini gibi açıklamalar yapmıştır. Öğretmenler profesyonel çalışanlar, öğretmenlik mesleği profesyonel bir meslek olarak değerlendirilmediği sürece, öğretmenlik mesleğine dair üzerinde düşünülmemiş, gerekli ön hazırlığı ve planlaması yapılmayan uygulamaların ve birbirini yanlışlayan belirsiz açıklamaların ve uygulamaların devamının gelmesi kuvvetle muhtemeldir.

4+4+4 yasa ile birlikte ivme kazanan, takip edilmesi güç bir şekilde yapılan belirsiz açıklamalarla, öğretmenlerin ve mesleklerinin bundan sonraki süreçte yapısal bir dönüşüme uğratılmak isteneceğinin sinyalleri verilmiş oldu. Öğretmenler “haysiyet”lerini ne yaz tatil izinleri kısaltılarak, ne hizmet içi eğitime boğularak, ne beş yılda bir çoktan seçmeli bir sınava girip mesleki rütbe kazanarak, ne performans ölçütleri ile değerlendirilerek, ne de daha çok bireysel fedakârlıkta bulunarak kazanamazlar. Öğretmenler, meslekleri profesyonel bir meslek olarak ele alınıp, bir eğitim politikası konusu olarak değerlendirildiği, öğretmenlik mesleğine ve eğitime dair her türlü sorun doğrudan öğretmenlerin niteliği ile ilişkilendirilmediği, yeterli maddi imkânlarla kavuşturularak, iş güvenceli bir şekilde istihdam edildiği zaman “haysiyetlerine” kavuşacaklardır.