

Eleştirel Pedagoji

www.elestirelpedagoji.com

ISSN 1308-7703

Yıl 10

Sayı: 62

Fiyat: 15 TL

2

- Kamusal Alan Nedir, Ne Değildir?
Armağan Öztürk
- Öze Dönüş, Siyasal Düşünceler Tarihi Eğitimi
ve Kamusal Alan Üzerine Notlar
Doğancan Özsel
- Söyleşi : Prof.Dr. Filiz Zabcı ile
"Kamusal Alan ve Kamusal Alan" Kavramları ve "Kamusal Alan" Meselesi Üzerine
Armağan Öztürk

Kamusal Eğitim

- Kamusal Alanda Bir Eğitim Projesi
Halkevlerinde Sanat Yolu ile Eğitim (1932-1950)
Hakan Serhan Sarıkaya
- Türk Modernleşmesi,
Kamusal Saha ve Kamuculuk
İbrahim Kaya
- Max Weber : Toplum Kuramı ve
Eğitime Dair Görüşleri
Murat Kaymak
- Eğitimde Neoliberal Dönüşümün
Kısa Hikayesi
Taylan Ulaş
- Eleştirel Pedagoji Sözlüğü : İdeoloji
Fevziye Sayılan
- Fransa'da Eğitim
Ali Arayıcı
- Söyleşi: Nihan Akkocaoğlu Çayır ile
"Çocuklar İçin Felsefe" üzerine
Duygu Gücük Eren
- Eğitim Tarihinden : Osmanlı'dan Günümüze
Eğitim ve Öğretmen Dergileri
İsmail Aydın
- IX.Uluslararası
Eleştirel Eğitim Konferansı'ndan İzlenimler
Aysun Öztürk
- Eşcinsellik Korulu Rüya mı?

- 2 **Dosya: Kamusal Eğitim**
Kamusal Alan, Kamusal Eğitim ve Kamusal Eğitim
- 5 **Kamusal Alan Nedir, Ne Değildir?**
Armağan Öztürk
- 13 **SÖYLEŞİ: Prof. Dr. Filiz Zabcı ile “Kamusallık ve Kamusal Alan” Kavramları ve “Kamusallık” Meselesi Üzerine**
Armağan Öztürk
- 19 **Öze Dönüş, Siyasal Düşünceler Tarihi Eğitimi ve Kamusal Eğitim Üzerine Notlar**
Doğancan Özsel
- 28 **Kamusal Alanda Bir Eğitim Projesi**
Halkevlerinde Sanat Yolu ile Eğitim (1932-1950)
Hakan Serhan Sarıkaya
- 35 **Türk Modernleşmesi, Kamusal Saha ve Kamuculuk**
İbrahim Kaya
- 46 **Max Weber: Toplum Kuramı ve Eğitime Dair Görüşleri**
Murat Kaymak
- 52 **Öğretmen Eğitiminde Etik ve Meslek Etiği**
İoanna Kuçuradi
- 57 **SÖYLEŞİ: Nihan Akkocaoğlu Çayır ile “Çocuklar İçin Felsefe” üzerine**
Duygu Gücük Eren
- 63 **“Talebeden Öğrenciye, Öğrenciden Müşteriye” Eğitimde Neoliberal Dönüşümün Kısa Hikâyesi**
Taylan Ulaş
- 66 **Eleştirel Pedagoji Sözlüğü: İdeoloji**
Fevziye Sayılan
- 70 **Eğitim Tarihinden: Osmanlı’dan Günümüze Eğitim ve Öğretmen Dergileri**
İsmail Aydın
- 74 **Fransa’da Eğitim**
Ali Arayıcı
- 77 **IX. Uluslararası Eleştirel Eğitim Konferansı’ndan İzlenimler**
Aysun Öztürk
- 81 **Eşcinsellik Korkulu Rüya mı?**

Kamusal Eğitim

Dosya Editörü
Armağan Öztürk

Kamusal Alan, Kamusalık ve Kamusal Eğitim

Cumhuriyet, yurttaşlık, yurtseverlik, kamusalık ve laiklik kavramları arasında kopmaz nitelikte bağlar vardır. Bu kavramsal set aydınlanmacı modernliğin siyasal tahayyülünü karakterize eder. Büyük bir resmin parçaları gibidir her biri. Toplumsal gerçekliği bu kavramlardan birine kattığınızda, mesela laikliği yok etmeye çalıştığınızda diğer kavramların işaret ettiği davranış etiği yersiz ve köksüz hale gelir. Yurtseverlik olmadan yurttaşlık, kamusalık olmadan cumhuriyet, laiklik olmadan kamusalık olamaz. Eğitim ise cumhuriyetçi yurtsever yurttaşı ortaya çıkaran kurumsal yapıya karşılık gelir. Karanlığı aydınlığa taşıyan toplumsal kesit önemli ölçüde kamusal eğitimin eseridir.

Aydınlanmacı modernizmin temel izleklerine atıfla formüle edilmiş bu klasik giriş post-mo-

dern, dini ve liberal paradigmalarda ciddi ölçüde eleştirilmiş ve kamusal eğitim genel olarak tüm medeni dünyada özel olarak ise ülkemizde zemin kaybetmiştir. Ancak kamusal alan ve kamusal eğitimi yeniden düşünmemize yol açan bir dizi değişikliğin etkisini güçlü bir şekilde hissettirdiğini de söyleyebiliriz. Mesela kamusal alan tartışması 90'lı yıllardan itibaren tekrar başlamış rasyonel rıza ve eleştirel akıl gibi kavramların yol göstericiliğinde anayasal demokratik hukuk devleti için daha fazla kamusalık ve daha fazla demokrasi yönünde radikalleşme çağrılarının sayısı artmıştır. Kamusal alanın iktidara karşı bir etkileşim ve kontrol alanı olduğu gerçeği kamusal alanlarda üretilen tecrübeyi daha da önemli hale getirmiştir. Türkiye'de ise son çeyrek asra damgasını vuran ve Gezi olaylarında kendi yetkinliğine ulaşan hemen tüm toplumsal hareket ve olaylarda kamusalıktan izler vardır. Demokrasinin işleyişinden memnun olmayan ve daha fazla özgürlük talep eden yurttaşlar kamusal alanda görünür hale gelmeye çalışmışlardır. İktidara yönelik politik muhalefetin de kaynağı olan

meşruiyet krizi kamusal alanın genişletilmesi ve çoğulcu hale getirilmesi yönündeki taleplerin sistem içerisinde yarattığı gerilimin bir sonucudur.

Kamusallık tartışmasının temel izleklerinden biri kamusal eğitimidir. Kamusal eğitim yurttaşa hitap eden laik ve parasız eğitimidir. AKP iktidarında kristalize olan yeni rejimin İslami ve neo-liberal paradigması hem kamusal alanı işlevsiz hale getirmiş hem de yurttaş özneyi özgürlükçü özünden uzaklaştırmıştır. Kamusal eğitimin parasız olma vasfını ortadan kaldırarak kapitalist kuşatma bugünkü Türk milli eğitim sisteminin belirleyici niteliklerinden biridir. Neo-liberal paradigma içerisinde eğitim metalaşmış, bir yandan kamu özel gibi davranırken diğer yandan ise özel sektörün eğitim kurumları içerisinde ağırlığı artmıştır. Eğitimin kapitalizme açılmasının ilk doğrudan sonucu eğitim-öğretim etkinliklerinin toplumsal tabakalaşma ve sınıfsal eşitsizlikleri azaltmadaki rolünün sınırlandırılmasıdır. Cumhuriyetin yaygın ve parasız eğitimin en önemli kazanımı pek çok fakir ailenin çocuğunun eğitim yoluyla sınıf atlamasıydı. Ancak gelenen metalaşma düzeyi nedeniyle eğitimin bu özelliğini önemli ölçüde kaybettiği, köylü çocuklarının cumhurbaşkanı olduğu dönemin kapandığını söyleyebiliriz. Kamunun özele kaynak aktardığı AKP neo-liberalizmde verimlilik ve kalite kamusal eğitimin başlıca amaçları haline gelmiştir. Okulu işletme gibi gören bu anlayışın başta eğitimciler olmak üzere sistemin bileşenleri üzerinde yarattığı tahribat devasadır. Hemen tüm eğitim kurumları sözleşmeli ve güvencesiz çalışmanın yaygınlaştığı, öğretmen ve öğretim üyelerinin çalıştıkları kurumda karar alma süreçlerine katılan hak sahibi özneler olmaktan çıktığı bir süreci deneyimlemektedir.

Kamusal eğitimle ilgili ikinci önemli mesele laikliktir. Daha az laik bir devlet daha az laik bir eğitim sistemini beraberinde getirmiştir. Bu güncel durum laiklik olmadan bilimsellik olabilir mi sorusuyla birlikte düşünüldüğünde ortaya çıkan tablo daha da vahim hale gelir. Dinsel içerik ve simgelerin eğitim sistemindeki ağırlığı arttıkça bilimsellik kaygısı azaltılmaktadır. Tabii bu sonu-

cu çok da şaşırtıcı görmemek gerekir. Hiçbir şeyin eleştiriden muaf olmaması ve akıl üzerindeki her türlü vesayetin kalkması aydınlanmanın en genel talebiydi. Laiklik aydınlanmanın temelindeki bu ilkeyi hayata geçiren bir enstrümandır. Laiklik eğitimin temeli olmaktan çıkınca dogmatikleşme kaçınılmaz olur. Dogmanın yükseldiği bir yerde ise bilimsel bakış açısı varlığını koruyamaz.

Laiklik konusundaki hassasiyetin bilimsellik dışında da anlamları olduğu açıktır. İslamcı ideolojinin Müslüman kültürü dönüştürüp katılaştırdığı bir konjonktürde laikliğin yaşayabilmesi için İslamcı ideolojiye karşı durulurken Müslüman kültüre saygı duyulması gerekir. Bu hassas dengenin sağlanması noktasında cumhuriyetçi kamusal kültürün benzersiz bir üstünlüğü vardır. Ayrıca kapitalizm ile din arasında birbirini tamamlar nitelikte bir alt yapı-üst yapı ilişkisinin olduğu da ileri sürülebilir. Cumhuriyetçi kamusalığa karşı Yeni Osmanlıcı kültürel hegemonya aynı anda hem neo-liberal hem de dincidir. Dolayısıyla eğitim sisteminin kapitalizme açılmasıyla dincileşmesi aslında tek bir büyük dönüşümün iki ayrı vehçesine karşılık gelir.

Kamusallık meselesinin ana izleklerini özetleyen bu girişi dosya konumuz kapsamında kaleme alınan yazılara dair bir dizi hatırlatmayla tamamlamak yerinde olur. Kamusallıkla ilgili ilk makale Armağan Öztürk tarafından yazıldı. *Kamusal Alan Nedir, Ne Değildir?* başlıklı çalışma kamusal alan kavramını demokrasi, liberalizm, sivil toplum, yurttaşlık, rasyonellik ve sekülerizm gibi kendisiyle ilişkili diğer kavramlara atıfla tartışmaya açmakta. Öztürk makalesinde kamusal alan devlet ile toplum arasında bir dolaşım alanı olarak ele alınıyor. Yazara göre kamusal alan kavramının olgusal içeriğini burjuvazi sınıfı ve sivil toplum kavramından bağımsız bir şekilde ele almak imkansız. Kamusal alan sivil toplumu kuran burjuvazinin düşünsel zeminine karşılık geliyor. Ancak bu doğruyu kesen başka doğrular da var. Özel alanı ve bireyciliği ön plana çıkaran liberalizmin kamusal alanı sınırlama gayreti bu bağlamda oldukça dikkat çekici. Neo-liberalizmin egemen olduğu post-modern

dünyada ise kamusallıkla siyaset arasındaki mesafe daha da artıyor.

İkinci çalışma bir söyleşi. Ankara Siyasal Bilgiler Fakültesi öğretim üyelerinden Prof. Dr. Filiz Zabcı ile yapılan söyleşi kamusal alan kavramını hem güncelliği hem de tarihselliği bakımından ele alıyor. Zabcı'ya göre en başından beri burjuva kamusal alanına alternatif bir karşı kamusal alanının varlığından bahsetmek mümkün. Metnin ilgi çekici yanlarından biri de kamusal alanda din sorunsalının Türkiye'deki mevcut durumla ilişkili bir şekilde tartışmaya açılması. Ayrıca söyleşi içerisinde kamusal alan inşasının dışlamayı gerektirip gerektirmediği meselesi reel siyaset ile toplumsal cinsiyet gibi konu başlıkları üzerinden irdeleniyor.

Dosyanın üçüncü makalesi Doğançan Özsel'e ait. Öze Dönüş, Siyasal Düşünceler Eğitimi ve Kamusal Üzerine Notlar adıyla kaleme alınmış çalışma muhafazakar siyasetin İslami eğitim isteğini tartışmaya açıyor. İslami okumanın iddiası Batılı siyasi düşüncenin topluma yabancı bir içeriğe sahip olması. Özsel'e göre ise Batılı siyasi düşünce Batılı olduğu için değil demokratik ve özgür kamusal idealini destekleyen büyük bir anlatıyı içerisinde barındırdığı için değerli. Bu bağlamda rahatlıkla denilebilir ki Batı merkezli geleneksel siyasi düşünceler tarihi kanonu siyasallık ilkesiyle organik bir ilişki içerisinde.

Kamusal Alan dosyasıyla ilgili bir sonraki çalışma Hakan Serhan Sarıkaya tarafından kaleme alındı. *Kamusal Alanda Bir Eğitim Projesi: Halkevlerinde Sanat Yolu İle Eğitim (1932-1950)* adlı makalede yazar Cumhuriyetin kurumsallaşma sürecinde halkevleri ve halkodalarının oynadığı rolü kamusal ilkesi bakımından sorunlaştırıyor. Çalışma sanatın ve halk eğitiminin toplumu dönüştürmede oynadığı ileri rolü ayrınılı bir şekilde ortaya koymakta.

Son makalemiz İbrahim Kaya'ya ait. *Türk Modernleşmesi, Kamusal Saha ve Kamuculuk* adını taşıyan makale modernlik, sekülerlik ve kamusal kavramlarını teorik bir düzlemde ele alarak elde ettiği sonuçları Türk modernleşme deneyimini yeniden yorumlamak için kullanıyor.

Yazara göre Türk modernleşmesinin sekülerlik, bireysellik ve rasyonellik hedefleri çerçevesinde attığı esaslı adımlar kamu yararı, kamu malı, kamu hizmeti ve kamusal alan gibi kavramların yurttaşlar tarafından bir noktaya kadar benimsenmesini sağlamıştır.

Armağan Öztürk

Kamusal Alan Nedir, Ne Değildir?

-----Armağan Öztürk*-----

Bu metnin amacı kamusal alan kavramını demokrasi, liberalizm, sivil toplum, yurttaşlık, rasyonellik ve sekülerizm gibi kendisiyle ilişkili diğer kavramlara atıfla tartışmaya açmaktır. Mevcut politik düzenden memnun olmayan geniş muhalif kitlelerin iktidar karşısındaki konumları bakımından bahsi geçen tartışmanın anlamlı sonuçlar doğuracağını düşünmekteyim. İçerideki yerel siyaset koşulları ve küresel siyasetin yürütülme biçimi kamusal alanı daraltmış, bu daralmaya paralel olarak toplumsal taleplerle beslenen ortak iyi ideali anlamını yitirmiştir. Kimlik temelli post-modern bakışın da etkisiyle yurttaş siyaseti aleyhine gerçekleşen tahribat daha da derinleşmiştir. Ancak günümüz koşullarında kamusal alanı yeniden kurup sosyal siyasete yer açmaya çalışan güçlü bir dip dalga da mevcuttur. Bu metinde bir ölçüde denendiği üzere kamusal alan düşüncesinin teorik ve tarihsel arka planına yönelik bir soruşturma bu alanı tamir etmeye yönelik girişimler için elverişli düşünsel zeminlere işaret edilebilir. Ayrıca kamusal alan kavramının ulusal eğitim pratiğinin zorunlu bir koşulu olduğu da dikkate alınırsa kamusal alan için söylenen her sözün kamusal alan üzerinden ulusal eğitim tartışmalarına da etki edeceği açıktır.

Kavramsal Çerçeve: Akıl ve Türdeşlik

Devlet ile toplum aynı şey olsaydı kamu diye bir kavrama ihtiyaç duymazdık. Kamu devlet-toplum ilişkisindeki dolayım alanı olarak iş görür. Kamu ile devlet arasındaki bağlantı kamu hukuku, toplum ile kamu arasındaki bağlantı ise kamusal alan kavramı aracılığıyla sağlanır.¹ Devleti topluma bağlayan kamusal alan bir zamanlar sivil toplum kavramının yüklendiği işlevlerin büyük bir kısmına sahiptir. Kamusal alan bazen bir mekanın adıdır. Kamusal mekanlar ve orada üretilen tecrübe kamusal alanın temel kaynaklarından biridir. Çoğu kez ise kamuoyu kavramında özneleşen ve kitle iletişim araçları aracılığıyla kendini açığa vuran ortak, aleni ve eleştirel düşünselliğin ifadesidir (Özbek, 2004: 40-1).

Kamu hukukunda devlet belirleyen toplum ise belirlenen bir konumdur. Bu nedenle kamu hukuku literatürü devletin toplumdan beklentileri ile yükümlülük, ödev ve yasakların alanı olarak görülür. Kamusal alan ise kamu hukukundaki rol dağılımının tersine döndüğü bir işlevselliğe sahiptir. Kamusal alan devlet iktidarına karşı eleş-

¹ Kamu kavramının tek başına bir anlam ifade etmediği, kamu kavramının kamusal alan, kamu yararı ve kamu hukuku gibi devlet-toplum ilişkisini düzenleyen diğer kavramlarla birlikte ele alınmasına dair tezimi ilk defa Öztürk (2008: 119-138) içinde formüle etmişim.

tiri ve kontrolünün alanı olarak iş görür. Eleştiri, rıza, müzakere ve akıl kamusal alandaki düşünce üretim sürecinin temel bileşenleri arasında yer alır. Kamusal alan aleni ve rasyoneldir. Bu arada devlet ile toplum arasındaki ilişki siyasi bir nitelik arz ettiğinden kamusal alan tartışması aynı zamanda ve hemen her durumda demokrasi tartışmasıyla ilişkili görülebilir.

Kamusal alanda hem türdeşliğe yönelik bir özlem hem de bahsi geçen türdeşliği elde etme yolunda toplumsal çoğulculuğu yeniden formüle eden bir mühendislik çabası vardır. Özel alan-kamusal alan ayrımı olgu-değer ayrımına paralel bir izleği takip eder. Bu nedenle kamusal alanın varsayımsal türdeşliği aynı zamanda değerli bir şey olarak görülür. Bahsi geçen değerli türdeşlik öncelikle sınıfsaldır. Negt-Kluge'nin haklı itirazıyla² başlayan geniş proleter kamusal alan literatürünün önemi yadsınamaz. Yine de kamusal alan bize burjuva sivil toplumunun modern tarihini anlatır. Kant, Habermas, Arendt, Rawls, Sennett gibi kamusal alanı tartışan pek çok yorumcunun anlatıları burjuva sınıfının eylem ve söylem dünyalarındaki ayrıntılara işaret eder.³ Kamusal alan kavramıyla burjuva sınıfı arasındaki organik ilişki kamusal alan tartışmasını kapitalist toplumun gelişimine paralel seyreden bir mesele haline getirir (Çiğdem, 2004: 504).

Özgürlüğün ve aklın alanı olarak idealize edilen kamusal alan kişilerin nitel değişikliğe uğrayarak kamunun parçası oldukları varsayımı üzerine kurulmuştur. Gelenek, din, cemaat ilişkileri, özel çıkarlar ve sempatiler kamusal alanın rasyonel türdeşliği zedelediği gerekçesiyle geride bırakılır. Aklın otonomisini engellediği için gelenek ve dini özel alana terk eden seküler kamusal alan düşüncesinin aydınlanma radikalizmin parçası olduğu açıktır. Bu eğilime yönelik eleştiriler üç noktada kristalize olur: Zorunlulukları

özel alanda bırakarak kişiyi kamusal alanda özgürleştirmeye yönelik aydınlanmacı bakışı toplumsal şizofreniyi besleyen bir kalıcı yalnızlık ve güvensizlik ortamına yol açtığından şikayet edilmiştir hep (Sennett, 2002: 38, 205; Çiğdem, 2004: 506). Komüniteryan düşüncenin ontolojik bireycilik üzerinden liberalizme yönelttiği eleştiriler bu özgürlük adına parçalanmış cemaat tipi eski toplumun yıkılmasının yarattığı olumsuz sonuçlara odaklanır daha çok.⁴ İkinci eleştiri hattı totalitarizme yöneliktir. Rousseau'nun genel irade kuramında⁵ kristalize olan özel alan karşıtı yanılmaz ve mutlak kamusal rasyonalite ilkesi despotizmin meşruiyet zemini olarak iş görmüştür. Son olarak Constant'a ve liberal şüpheye değinilebilir. Constant'ın modern özgürlüğün apolitik doğasına yönelik güçlü hatırlatması⁶ kamusal alanı aydınlanma üzerinden türdeşliğe özdeş kılan bakışın burjuva toplumunun felsefi tahayyülü içerisinde marjinal bir eğilimi karakterize ettiğini vurgular.

Kamusal alanın türdeşliğinin sadece modern aydınlanmacı aklın işleyiş biçimindeki bir ortaklıkla ilgili olmadığı, etnik türdeşlikle demokratik yapı arasında devamlılık ilişkisinin pek çok kuramcı tarafından yoğun bir şekilde vurgulandığı söylenebilir. Liberal milliyetçilik başlığı altında formüle edilebilecek ve içeriğine John Stuart Mill, Ernest Renan ve Giuseppe Mazzini, Yael Tamir, David Miller ve William Kymlicka gibi düşünürlerin katkı sunduğu okuma monarşiye karşı demokratik cumhuriyeti ve cumhuriyetçi yurtsever yurttaşlık kültürü olumlar. Bu bakış açısına göre ortak bir kamusal alan için ulusal bir kimlik ve ulusal bir dil zorunlu koşullardır. Ulusal demokrasi için ulusal kimlik inşa süreci kapsayıcı bir politik tahayyüle sahiptir. Prensip olarak halkın kendi içerisindeki eşitliği ve halklar arası eşitlik olumlanır. Dışlayıcı, ayrımcı ve ırkçı uygulamalar kabul edilmez (Vincent, 2006:

² Bahsi geçen çalışma için bkz. Kluge ve Negt (2018).

³ Kamusal alan literatürüne yönelik oldukça başarılı bir modellendirme için bkz. Benhabib (1992: 72-98).

⁴ Komüniteryanizm-liberalizm tartışması için bkz. Öztürk (2013: 93-106).

⁵ Constant'ın bahsi geçen çalışması için bkz. Constant (1998: 309-328).

⁶ Rousseau'nun genel irade kavramlaştırması için bkz. Rousseau (1987).

395-7; Öztürk, 2012a: 17-8; Tok, 2013: 266-9; Öztürk, 2018: 374-6).

Tabii liberal milliyetçiliğin bu olumlu söylemsel içeriğiyle liberal demokratik devletlerde ulus devletin kurulma sürecindeki pratikler arasında belli bir farklılık olduğu açıktır. İngiltere, Fransa ve ABD gibi başarılı burjuva devrimlerinin olduğu ülkelerde bile liberal ulus devlet farklı etnik kökenden gelen kişilerin kamusal alana ulaşmasını engelleyen ve (veya) geciktiren tedbirler almaktan kaçınmamıştır. Ayrıca liberal milliyetçiliğin savaş ve kriz anlarında yabancı veya azınlık düşmanı faşist bir içeriğe doğru irtifa kaybettiğini gösteren sayısız tarihsel kanıt söz konusudur. Yine de liberal milliyetçiliğin temel önermesi olarak iş gören ve liberal demokrasinin işleyebilme koşulunu kültürel türdeşliğe bağlayan anlayış bugün için de önemlidir. Kamusallığın yitirilişi pek çok yorumcunun vurguladığı üzere özel kimliklerin kamuyu işgal etmesi ve farklılıklar arası iletişim sorunuyla ilgili olabilir. Bu olasılık belli ölçüde doğruysa kamusalığın yeniden tesisine yönelik her girişim farklılık içerisinde birliğin nasıl gerçekleşeceği sorununu gündemine almak zorunda kalacaktır.

Kamusal alanının türdeşliğine yönelik sosyolojik ayrıntılar bakımından bir diğer önemli husus toplumsal cinsiyetle ilgilidir. Pek çok radikal feminist kamusal alan-özel alan ayrımının aslında fiilen erkek-kadın ayrımı gibi iş gördüğü tezini ileri sürmüştür. Kamusal alan aklın ve politikanın alanıdır. Erkek bu alanın başat öznesine karşılık gelir. İnsan türünün evrenselliğini ifade eder. Önemli kararları o alır ve rasyonaliteyi o temsil eder. Kamusal alanın erkeğe ait olması gerçeği sadece akıl ve politikaya dair işler bağlamında söylemsel bir ayrıcalığı karakterize etmez. Sokaklar ve her türlü kamusal mekan da erkeğe aittir. Toplumsal cinsiyet ayrımının köklü olduğu pek çok toplumda kadının kamusal görünürlüğünün kısıtlı olması biraz da bu kamusal alan ile erkek arasında kurulan özdeşlikle il-

gilidir. Radikal feminizmin kadını duygusalığa ve eve hapseden tavra karşı öncelikli iddiası ise “özel alan politiktir” argümanı üzerinden gelekselleşmiş kamusal erkek ve özel (mahrem) kadın imgesini sorunlu gören tavırda bir somut içeriğe bürünür (Üstel, 1999: 119-121, 127; Phillips, 1995).

Kamusal alanın türdeşliğine yönelik analizle ilgili önemli bir ayrıma dikkat çekmek gerekir. Akılcı modernlik ve sekülerliğin kamusal alan düşüncesinin içkin mantığının zorunlu bir gereği olduğu açıktır. Şüphesiz ki seküler olmayan toplulukların da kendi kamusal alanları olabilir. Mesela bir dini cemaat kendi topluluk içi ilişkileri için müzakere ve iletişimi kullanabilir. Ancak sekülerizm yoksa, dolayısıyla cemaat dini dogma katına çıkarıp tartışılmaz hale getirmişse o topluluğun kendi iç iletişimi ve toplulukla diğer topluluklar arası iletişim ciddi ölçüde kısıtlanacaktır. Dini çerçeveden seküler çerçeveye geçiş hem tartışmaların sayısını hem de iletişime katılan kişi sayısını artırır. Habermas’ın *Kamusal Alanın Yapısal Dönüşümü* adlı kitabında burjuva kamusal alanın gazete, mektup ve salon kültürü üzerinden sağladığı ilerlemeye yaptığı vurgu oldukça önemlidir.⁷ Benzer bir durum Türkiye tarihi için de söz konusu edilebilir. Abdülhamit’in istibdat rejiminin çöküşü ve II. Meşruyet konjonktürü ciddi bir dernek, parti ve gazete patlamasına yol açmış, kısa sürede etkisi zayıflasa da II. Meşruyet bu ülke için bir burjuva kamusal alan yoğunlaşmasını beraberinde getirmiştir.⁸

Kamusallıkla sekülerizm arasında türdeşlik parantezinde kurulan zorunlu ilişki etnik homojenlik ve erkek egemen kültür bağlamında bire bir şekilde kendini tekrar etmez. Kamusal alanda belli bir etnik grubun ağırlıklı bir rol oynaması ve (veya) erkek egemen kültür kamusal alanın içeriği bakımından mantıksal değil rastlantısal

⁷Burjuva kamusallığın doğuşu için bkz. Habermas (2005: 16, 47, 119, 121-3, 127-8, 135, 156).

⁸II. Meşruyetin yarattığı kamusalılık için bkz. Yıldırım (2016: 252-273).

bir gerçekliğe karşılık gelir. Nitekim pek çok toplumda kamusal alan farklı kimliklere açılmış, bu alanda çoğulcu bir politik özne tasavvuru daha gerçekçi bir niteliğe bürünmüştür. Ayrıca özellikle gelişmiş burjuva toplumlarındaki liberal demokrasiler bakımından kadın-erkek eşitliği yönünde ciddi bir ilerleme kaydedildiği de açıkça ortadadır. Siyasi, ekonomik ve kültürel vecheleri bağlamında kamusal alana katılan kadının erkekten aşağı bir yanı yoktur.

Gelinen noktayı özetlersek karşımıza şöyle bir tablo çıkar: Kamusal alan rasyonel ve seküler olmak zorundadır. Aklın gerilmesi kamusalılığı da geriletir. Ancak kamusalılıkla seküler rasyonnellik arasındaki ilişkinin bir benzeri ataerkillik ve etnik türdeşlik için her durumda söz konusu olmaz. Toplumsal cinsiyette eşitlikçi bir pozisyonun ön plana çıkması ve etnik farklılıkların farklı kimlik özneleri olarak kamuya katılımı kendiliğinden ve kesin bir şekilde kamusal alanı yok eder diyemeyiz. Tam bu noktada son bir hatırlatma yapılabilir. Kamusal alanla rastlantısal ve tarihsel bağları olan kültürel öğelerin evrenselliği dikkat çekicidir. Mesela hemen tüm toplumlarda sivil toplum ve kamusal alan erkeklerin kontrolündeydi. Bu kontrol zamanla tedrici bir şekilde ortadan kalkmıştır. Demek ki kamusal alanda eşitsizlikler bakımından nötr bir durum söz konusudur. Kamusal alan-özel alan ayrımı toplumsal eşitsizlikleri yeniden üretebileceği gibi tam tersi bir durum da söz konusu olabilir. Bahsi geçen ayrım içinde var olduğu toplumun şeklini alır.

Kamusal alanın Antik Yunan ve Antik Roma mirasıyla ilişkisi ayrıca sorunsallaştırmaya değer hususlardır. Metnin başındaki ayrıma tekrar dönersek kamusal alan devlet ile toplumun aynı şey olmadığı bir düzlemde devlet-toplum ilişkileri için bir dolayım alanı olarak iş görmüştür. Yüzeysel bir değerlendirmeye kamusal alan tartışmasının antik geleneğe kadar götürülmesinin önemli olduğu düşünülebilir. Çünkü Atina kamu

hayatına politik katılım, Roma ise kamu hukuku bakımından öncü bir pozisyonadadır. Politika temelli Atina polisi ile hukuk temelli Roma *res publica*'sı cumhuriyetçi yurttaşlık kültürünün gelişmesine katkı sunmuştur. İlkinde siyasal yaşama katılma özgürlüğün gerçek kaynağı olarak görülür. İkincisinde ise yurttaş *zoon politikon* olmaktan çok *legalis homo*'dur. Hukuku yaratan özne olmaktan çok onun koruması altında özgür olan kişiye karşılık gelir (Öztürk, 2016: 189; Uygun, 2003: 74-5). Ayrıca makalede ayrıntılı bir şekilde değerlendireceğimiz üzere kamusal alan kavramıyla sivil toplum kavramı arasında tarihsel bir devamlılık ilişkisi vardır. Bu bağlamda sivil toplumun kökenleri Aristoteles'in *koinonia politike* ve Cicero'nun *societas civilis* kavramlarına kadar geri götürülebilir.

Tüm bu önemli bağlantı ve devamlılıklara rağmen antik dizgede bugünkü anlamıyla bir kamusal alan pratiği ve düşüncesinin olmadığı açıktır. Çünkü bu dönemlerde sivil toplum ile devlet veya devlet ile toplum arasında ciddi bir ayrışma söz konusu değildir. Devlet, uygarlık ve sivil toplum kelimeleri sıklıkla birbirinin yerine kullanılır. Ayrıca polis de devletten çok yurttaşlar topluluğu gibi bir anlama gelir. Yurttaşlık ise genel bir statü olmaktan çok siyasi ve hukuki bir ayrıcalığın adıdır. Arendt'in Yunan siyasetine yönelik değerlendirmesi asıl sorunu ortaya koyar. Poliste hemen her zaman konuşma kapasitesine sahip olanların ilkesi logos olan alanı ile zorunluluğun hüküm sürdüğü ilkesi şiddet olan siyasal olmayan -dolayısıyla özgür de olmayan- insanların alanı yan yana var olur (Arendt, 2003: 63-9). Aynı anda hem devlet ile toplumu birbirine bağlayan hem de herkesi yurttaş saymayarak toplumsal hayata katılma noktasında kalıcı bir aşağıdakiler -Ranciere'nin diliyle *sayılmayanlar*- grubu oluşturan bu mantık ortak bir kamusal alan oluşmasına izin vermez. Bu ortak kamusal alanın yokluğu meselesi Roma için de geçerlidir. Her ne kadar Roma *res publicası* Atina *polisine* göre dışarıdakileri içeri almak ve

yurttaşlığı genelleştirmek için daha istekli olsa da yine de yurttaşlık ve kamusalılık ortak olanı karakterize etmez.

Kamusalılık ve Sivil Toplum

Kamusal alan kavramının olgusal içeriğini burjuvazi sınıfı ve sivil toplum kavramından bağımsız olarak ele almak imkansızdır. Kamusal alan sivil toplumu kuran burjuvazinin düşünsel zeminine karşılık gelir çünkü. Burjuva sınıfı dönüştükçe önce sivil topluma yüklenen anlam değişmiş, ardından da sivil toplum kamusal alan lehine sönmülmüştür. Sivil toplumun tarihsel arka planı üzerine konuşmaya başlamada önce bahsi geçen dönüşümle ilgili bir hatırlatma yapmakta yarar var. Modern siyaset yazınında ortak olanın ifadesi bakımından sivil toplum yerine kamusal alan kavramının daha sıklıkla kullanılması önemli ölçüde sivil toplum kavramının içeriksizleşmesi meselesiyle ilgilidir. Bu metin içerisinde de değineceğimiz üzere sivil toplum birbirinden farklı pek çok anlamda kullanabilen bir kavramdır. Analitik kullanımı olanaksız hale getirecek ölçüde her şeyi kapsama potansiyeline sahip olan sivil toplum kavramının teorik yükü kamusal alan kavramı sayesinde bir ölçüde hafiflemiştir. Bu bağlamda kamusal alan sivil toplum tartışması için yeni bir başlangıç ihtimaline de karşılık gelir (Çelebi, 2004: 241, 264-7).

Sivil toplumun oluşumu ve dönüşümü meselesi bağlamında ise modern Avrupa tarihinde burjuvazinin birbiriyle çelişen iki eğilime destek verdiği görülür: İlgili eğilimlerden ilki kent ölçeğinde kristalize olan ve burjuva sınıfının kendisini kentle özdeşleştirmesine yol açan demokratik cumhuriyet çizgisidir. Başta Floransa olmak üzere İtalyan kent cumhuriyetleri deneyimi, Hansa kent birlikleri, Hollanda ve İsviçre'deki siyasi eğilim ve her türlü belediye/komün temelli yapıda demokratik cumhuriyetten izler görmekteyiz. Ancak bu eğilimi kesen başka bir siyasal sosyolojik hat da söz konusu. Fransa, İspanya,

Avusturya ve Prusya gibi ülkelerde burjuva sınıfının politik taleplerini kent içinde demokratik cumhuriyet amacına yönelik olarak değil, bir sınıf olarak veya bir sınıf içerisinde mutlak monarşinin destekçisi şeklinde somutlaştırdığına tanıklık ediyoruz. Poggi gibi tarihçilerin haklı bir şekilde belirttiği üzere burjuvazinin mutlak monarşiye destek vererek kendisini kent ölçeği dışında özneleştirmesi olgusuyla bu kesimin sınıflaşma serüveni arasında ciddi bir paralellik var (Poggi, 2005: 97-99).

Burjuva devrimleri çağı ile birlikte kral ile burjuva sınıfı arasındaki çıkar ortaklığı konjonktürünün sonra erdiği, ekonomik iktidara sahip bu sınıfın siyasi iktidar için de hamle yaptığına tanıklık ediyoruz. Negatif özgürlük temelli bireysel hak talepleri ile demokratik anayasal devlet düşüncesi burjuvazinin siyasi ajandasının belli başlı unsurlarına karşılık gelmektedir (Poggi, 2005: 100-104). Bu dönem aynı zamanda devlet ve uygarlıkla özdeş bir içeriğe sahip olan sivil toplumun anlam değişikliğine uğradığı bir tarihsel kesite denk geliyor. Kabaca 18. yy'dan itibaren öncelikle devlete özdeş sivil toplum yerini devlete karşı sivil topluma bırakıyor. Bu yeni kullanımı ilk dillendiren düşünür Adam Ferguson. Anglo-Sakson coğrafyası eski anlamın içten içe çürüyüp burjuvazinin kamusal alanı olarak yeni sivil toplumcu hassasiyetin yerleşmesinde öncü role sahip. Amerikan ve Fransız Devrimleriyle birlikte dönüşüm geri döndürülemez bir kerteğe ulaşıyor (Keane, 1993: 48-9).

19. yy'daki sivil toplum literatürü bu kavramı demokrasi sorunsalıyla ilişkilendirmeye eğilimlidir. Paine, Ferguson, Tocqueville ve Mill gibi düşünürler despotizm tehlikesi karşısında yozlaşmayı dengelemek için sivil toplum içinde toplumsal birliklerin kurulmasını demokrasi için elzem görmekteler. Tabii tek başına sivil toplum demokrasiyi koruma konusunda yetersiz kalır. Bu nedenle Paine demokratik bir cumhuriyet, Ferguson anayasal bir monarşi, Tocqueville

kuvvetler ayrılığı ve federalizm, Mill ise temel haklarla ilgili yeni bir güvence rejimi önerir (Keane, 1993: 52-60). Tam bu noktada liberal şüpheyle ilgili haklı bir hatırlatma yapmakta yarar var. Devletin büyümesi ve despotizm tehlikesi karşısında sivil topluma bir denge unsuru olarak başvurmak Tocqueville gibi pek çok ünlü örnekte açıkça görüldüğü üzere Montesqueieu-cu bir bakış açısını hatırlatır. Ancak 19. yy'daki liberal korku sadece devletin güçlenmesinin yarattığı/yaratacağı bir tedirginliğe işaret etmez. İşçi sınıfı hareketliliğinin toplumun alt sınıflarını liberal rejim karşısında daha devrimci bir kerte-ye sürüklediği koşullarda korku sadece devletin büyümesiyle değil, aynı zamanda ve hatta daha öncelikli olarak liberal rejimin tasfiyesiyle ilgili bir mesele haline gelmiştir.⁹ Mill gibi pek çok düşünürde ayaktakımının iktidarı ele geçirmesine karşı kamusal alanı sınırlama eğilimi baskındır (Yükselbaba, 2008: 237). Bu korumacı ruh hali bir sivil toplum/kamusal alan çöküyor miti yaratmıştır. Şöyle ki, Habermas'ın kamusal alan anlatısında bir benzerini gördüğümüz üzere pek çok düşünür kamusal alanın burjuva biçimini kamusal alanın ideal biçimi olarak olumlama eğilimindedir. 19. yy'daki sayısız gelişme, yani daha eşitlikçi ve daha demokratik bir topluma doğru kamusal alan üzerindeki burjuva tekelinin aşınmasına yol açan adımlar bu bakış açısı bağlamında bir korku nedeni ve (veya) bir düşüş tarihi olarak aktarılmaktadır. Bu nedenle kamusal alan gerçekten de çöktü mü, yoksa burjuvazinin bu alan üzerindeki hakimiyeti sona erip daha çoğulcu bir içerikle yeniden mi doğdu sorusu yeniden tartışmaya açılmalıdır.

Tabii sivil toplum tartışmasını daha devletçi bir kertede çözen anlatılar da söz konusudur. Mesela Hegel'in felsefesi sivil topluma yönelik dizginlenmemiş heyecana karşı bir tepki niteliğindedir. Onun anlatısında çok da olumlu bir anlama gelmez sivil toplum. Sürekli olarak kendini

sakatlamaya eğilimli ve devletin gözetimine ihtiyaç duyan bir ilişki sistemini ifade eder. Piyasa, sınıflar, toplumsal birlikler ve medeni hukuk bu alanda yer alır. Şüphesiz ki insan gereksinimlerini karşılama bakımından tarihsel bir başarıdır sivil toplumun doğuşu. Ancak sivil toplum ne kendi bileşenleriyle uyumlu ne de doğaldır. Devlet sivil toplum içerisindeki çatışan unsurları içine alır. Onları muhafaza ederek daha üst bir ahlaki varlık adına sentezler (Keane, 1993: 67-71).¹⁰

Sivil toplumun sivil kalmasının ancak devletin vesayetiyle söz konusu olabileceğine dair Hegelci savın kamusal alanı bakış noktasında burjuvazi içerisindeki bir diğer önemli eğilimi ifade ettiği söylenebilir. Hakim çizgi kapitalist toplum içerisindeki demokratik çoğulculuğu liberal bir bakış açısı içerisinde tartışmaya eğilimli olmuştur. Ancak kamusal alanın çoğulculuk nedeniyle korumadığı durumlarda, Habermas, Sennett ve Arendt anlatılarında kendini açığa vurduğu üzere burjuvazinin kamusal hayattan çekilmesi ve kamusal hayatın çöküşü eğilimleri resmedilir. Bu patikanın alternatifi ise Hegelci tezdur. En baştan itibaren kamusal hayat devletin kontrolüne verilir ve daha sınırlı bir kamusal alan, sivilite ve demokrasi tek çıkar yol olarak ilan edilir.

Liberalizm¹¹ ve Kamusal Alan

Liberalizmin bazı özelliklerinin kamusal alan tartışmasını yoğun bir şekilde belirlediğini söylemek yanlış olmaz. Öncelikle şöyle bir tespit yapmak gerekir: Liberalizmin temeli bireyciliktir. Bu ideoloji bireyi koruma adına ona korunaklı bir özel alan tahsis etme eğilimindedir. Bireyci etik politik iktidara karşı doğal bir güvensizliği beraberinde getirir (Barber, 1995: 35-39). Geniş bir kamusal alan isteği ve pek çok işin ortak karara bırakılarak kamusal alan ilkesinin

⁹ Liberal korku çağı tezi ve Tocqueville ile Mill'in liberal düzeni tahkim etmek için kullandığı argümanlar için bkz. Öztürk (2011: 1-31).

¹⁰ Hegel'in sivil toplum çözümlemesi için bkz. Hegel (1991), ayrıca Aristoteles parantezinde bir Hegel okuması ve eleştirisi için bkz. Bağcı ve Öztürk (2008: 157-173).

¹¹ Liberalizmle ilgili temel tespitlerim için bkz. Öztürk (2010: 299-335).

insani örgütlemenin temeli haline gelmesi liberalizmle bağdaşmaz. Belki de bu nedenle liberalizmde demokrasiyi sınırlamaya yönelik güçlü bir sınırlama eğilimi vardır.¹² Madison, Hamilton, Jefferson, Tocqueville ve Mill'in açıkça dile getirdiği üzere daha fazla kamusalılık ve daha fazla demokrasi bireyin özgürlüğünü yok edebilir (Touraine, 2002: 122-4).

Liberalizmdeki kamusalılık karşıtı anlayışın sadece bireyci özel alan mitinden kaynaklanmadığı, bireye yüklenen anlamın da kamusalılıkla liberalizm arasındaki mesafeyi açtığını söyleyebiliriz. Çünkü birey genelde hazzı, çatışmacı ve yararcı bir içerikle tanımlanır. Böylesi bir tanımlama ister istemez güvenlik kaygısı, anarşi ve terör sorunlarını beraberinde getirir. Özgürlükle güvenlik ve özgürlükle siyasi iktidar arasındaki siyasi açmazlar liberal siyaset felsefesinin nirengi noktaları arasında yer alır (Barber, 1995: 42-6, 65, 90-1). Böylesi bir bakış açısının güvenlik nedeniyle kamusal alanının kısıtlanmasına olur vermesi olasıdır. Liberal demokrasilerin temel hak ve özgürlükleri kısıtlama konusunda oldukça rahat davranması ve olağanüstü hal rejimlerinin bu tür demokrasilerdeki geçmişi¹³ güvenlikçi bakışın demokratik kamusalılığı engelleme kapasitesini ortaya koyar.

Liberalizmdeki sınırlı kamusalılık anlayışı bu ideolojinin demokrasi, siyaset ve devlet teorisindeki belirleyici konumu nedeniyle kendi paralelinde bir dizi alt tartışmayı beraberinde getirir. Öncelikle liberalizm-demokrasi ilişkisinde ibrenin hemen tümüyle liberalizme doğru kaydığı neo-liberal ve küresel dünyada demokratik karar alma süreçleri yoğun bir şekilde sınırlanır. Neo-liberalizm sadece sınırlı demokrasi ve sınırlı kamusalılık değil, çoğu kez anti-politika gibi sonuç doğurur. Bu sürecin kaçınılmaz sonucu siyaset ile ideal olan arasındaki bağın kopması

ve siyaset etkinliğinin tekniğe indirgenmesidir. Bir diğer önemli husus liberal devlet düzeniyle ilgilidir. Liberalizm sadece demokrasiyi değil aynı zamanda devleti de belirler. Liberal devlet kamusal etkiye kapanmış bir devlettir. Halkı ilgilendiren kararların siyaset değil de hukuka dayanması ve devlet aygıtının özel sektörle eklemlenerek kamusalılık ilkesinden uzaklaşılması bahsi geçen belirlemenin en önemli hususları arasında yer alır.

Sonuç Yerine

Kamusal alan olmadan demokrasi olabilir mi? Bugünün dünyasında kamusal alana katılmayı engelleyen ve kamusalılığı sınırlayan unsurlar nelerdir? Bu iki sorunun olası yanıtı her türlü demokrasi tartışmasının merkezinde yer alır. Metin içerisinde bir ölçüde irdedeğimiz üzere yaşadığımız dünyada anti-kamusal eğilimler demokrasiyi tehdit etmektedir. Aydınlanma temelli seküler aklın güç kaybetmesi aleniyeti zayıflatmıştır mesela. Dahası türdeşlikle kamusalılık arasındaki bağlantının göçmenliğin ve çoklu kimliklerin sosyal hayattaki ağırlığının arttığı bir dünyada yeniden düşünülmesi gerekir. İnsanların kültürel arka planları bakımından birbirine benzedikleri bir dünyada ortak karar ve ortak alanı yakalamak oldukça zordur. Yine de kimlikçi etnik milliyetçi tavır ile katı ulus milliyetçiliği arasındaki gerilime sıkışmadan tüm insanlığa hitap eden alternatif kamusalılık biçimleri üzerinde durulabilir. Yurttaş haklarının insan haklarına eklemlenmesi ve bu yolla tüm insanlığı kapsayacak ortak bir hak-ödev dizgesinin inşası kamusalılığı küresel bir zeminde yeniden kurmamıza yardımcı olabilir.

Anti-liberal ve anti-kapitalist bir dünya kurma düşü Marksist rejimlerin yarattığı devasa totalitarizm koşullarında gerçekçi bir seçenek olmaktan çıkmıştır. Yoğun eleştirilere maruz kalsa da insanlığın epey bir süre liberal-kapitalist sistem içerisinde devam edeceği açıktır. Bu durum pek

¹² Bahsi geçen eğilimin elit teorileri bakımından eleştirisi için bkz. Öztürk (2012: 135-158).

¹³ Liberal rejimler içinde güvenlik aygıtının niteliği ve geçmişiyle ilgili bkz. Neocleous (2012).

çok şeyi olduğu gibi kamusalılığı da etkiler. Bugünün liberalizmi devrimler çağındaki liberalizmden farklı olarak demokrasiye mesafelidir. Liberal kurumlar kamusal hayata katılmayı desteklemediği gibi liberal toplumun bireyi de kamusal tartışmalara çok da ilgi göstermemektedir. Ayrıca kapitalizmin yarattığı devasa toplum içi ve toplumlar arası eşitsizliğin ortak kamusalılık idealini maddi açıdan imkansızlaştırdığı söylenebilir. Bu şartlar altında kamusalılığı yeniden düşünmek liberalizm ve kapitalizmi sınırlandırmayı düşünmek gibi bir anlama da gelir. Çünkü içinde yaşayarak olumsuz sonuçlarını yakından deneyimlediğimiz üzere sınırlandırılmamış bir kapitalist-liberal dünya kamusalılığı değil onun içe kapanmayı temsil eden alternatifini destekler.

KAYNAKÇA

- ARENDDT, Hannah (2003). *Şiddet Üzerine*, Çev: Bülent Peker, İstanbul: İletişim Yayınları, 2003.
- BAGCE, H. Emre ve Armağan Öztürk (2008). "Aristoteles Versus Hegel: Antik Bilgeliliğin Çarpıtılması Üzerine Notlar", *Liberal Düşünce*, 13 (51-2), ss. 157-173.
- BARBER, Benjamin (1995). *Güçlü Demokrasi*, Çev: Mehmet Beşikçi, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- BENHABİB, Seyla (1992). "Model of the Public Space: Hannah Arendt, Liberal Tradition and Jurgen Habermas", *Habermas and Public Sphere*, (Ed.), Craig Calhoun, Cambridge, Mass, MIT Press, pp. 72-98.
- ÇELEBİ, Aykut (2004). "Kamusal Alan ve Sivil Toplum: Siyasal Bir Değerlendirme", (Ed.), Meral Özbek, *Kamusal Alan*. İstanbul: Hil Yayınları, ss. 237-284
- ÇİĞDEM, Ahmet (2004). "Kamusal Alan, Kamusal Din ve Kamusal Akıl", (Der.), Meral Özbek, *Kamusal Alan*, İstanbul: Hil Yayınları, ss. 501-514.
- CONSTANT, Benjamin (1998). "The Liberty of the Ancients Compared with That of the Moderns", *Political Writings*, Trans: Biancamaria Fontana, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 309-328.
- HABERMAS, Jurgen (2005). *Kamusal Alanın Yapısal Dönüşümü*, Çev: Tanıl Bora ve Mithat Sancar, İstanbul: İletişim Yayınları.
- HEGEL, G. W. F. (1991). *Hukuk Felsefesinin Prensipleri*, Çev: Cenap Karakaya, İstanbul: Sosyal Yayınları.
- KEANE, John (1993). "Despotizm ve Demokrasi: Sivil Toplum ile Devlet Arasındaki Ayrımın Kökenleri ve Gelişimi 1750-1850", (Der.), John Keane, *Sivil Toplum ve Devlet, Avrupa'da Yeni Yaklaşımlar*, Çev: Levent Köker, İstanbul: Ayrıntı Yayınları, ss. 47-90.
- KLUGE, Alexander ve Oscar Negt (2018). *Kamusal Alan ve Tecrübe: Burjuva ve Proleter Kamusal Alanın Analizine Doğru*, Ankara: Notabene Yayınları.
- NEOCLEOUS, Mark (2012). *Güvenlik, Şiddet ve Savaş*, Çev: Gül Çorbacıoğlu ve Ersin Embel, Ankara: Dipnot Yayınları.
- ÖZBEK, Meral (2004). "Giriş: Kamusal Alanın Sınırları", (Der.), Meral Özbek, *Kamusal Alan*, İstanbul: Hil Yayınları, ss. 19-89.
- ÖZTÜRK, Armağan (2008). "Cumhuriyetçilik Ayraçında Yurtsever Anlayışın İdeolojik Kökleri", (Der.), Nafiz Tok, *Cumhuriyetçilik*, Ankara: Orian Yayınları, ss. 119-138.
- ÖZTÜRK, Armağan (2010). "İki Liberalizm Teorisi ya da Liberalizmi Bölen Metodolojik-İdeolojik Ayraçlar Üzerine Bir Soruşturma", (Der.), Armağan Öztürk, *Yeni Sol Yeni Sağ*, Ankara: Phoenix Yayınları, ss. 299-335.
- ÖZTÜRK, Armağan (2011). "John Stuart Mill ve Alexis de Tocqueville Felsefelerinde Sivil Özgürlükleri Koruma Kaygısı Üzerine Notlar", *Felsefe Tartışmaları* 45, ss. 1-31.
- ÖZTÜRK, Armağan (2012a). Liberal Milliyetçilik ve Anti-Liberal Milliyetçilik. *Kaos GL*, 123, ss. 17-8.
- ÖZTÜRK, Armağan (2012b). "Schumpeter, Sartori ve Dahl Özelinde Demokratik Elit Teorileri Perspektifi Üzerine Düşünceler", *Düşünen Siyaset* 28, ss. 135-58.
- ÖZTÜRK, Armağan (2013). "Neo-Atina Cumhuriyetçiliği Özelinde Liberalizm: Komüniteryanizm Tartışması Üzerine Notlar", *Liberal Düşünce* 71, ss. 93-106.
- ÖZTÜRK, Armağan (2016). *Cumhuriyetçilik ve Liberalizm*, İstanbul: Doruk Yayınları.
- ÖZTÜRK, Armağan (2018). "Cumhuriyetçilik, Milliyetçilik, Atatürk Milliyetçiliği ve Yurtseverlik Kavramları Üzerine Kuramsal Bir Çerçeve Denemesi", *Uluslararası Medeniyet Çalışmaları Dergisi*, 3 (1), ss. 369-388.
- PHILIPS, Anne (1995). *Demokrasinin Cinsiyeti*, İstanbul: Metis Yayınları
- POGGI, Gianfranco (2005). *Modern Devletin Gelişimi*, Çev: Şule Kut ve Binnaz Toprak, İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- ROUSSEAU, Jean Jacques (1987). *Toplum Sözleşmesi*, Çev: Vedat Günyol, İstanbul: Adam Yayınları.
- SENNETT, Richard (2002). *Kamusal İnsanın Çöküşü*, Çev: Serpil Durak ve Abdullah Yılmaz, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- TOK, Nafiz (2013). "Liberal Milliyetçilik", (Der.), Armağan Öztürk, *Res Publica*, Ankara: Doğu Batı Yayınları, ss. 266-285.
- TOURAINÉ, Alain (2002). *Demokrasi Nedir?* Çev: Olcay Kunal, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- UYGUN, Oktay (2003). *Demokrasinin Tarihsel, Felsefi ve Ahlaki Boyutları*, İstanbul: İnkılap Yayınları.
- ÜSTEL, Füsun (1999). *Yurttaşlık ve Demokrasi*, Ankara: Dost Yayınları
- VINCENT, Andrew (2006). *Modern Politik İdeolojiler*, Çev: Arzu Tüfekçi, İstanbul: Paradigma Yayınları.
- YILDIRIM, Yılmaz (2016). *Osmanlı Modernleşmesi ve Sivil Toplum*, İstanbul: Tezkire Yayınları.
- YÜKSELBABA, Ülker (2008). "Kamusal Alan Modelleri ve Bu Modellerin Bağlamları", *İÜFFM, C. LXVI, S. 2*, ss. 227-272.

Ankara Üniversitesi, SBF, Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Bölümü öğretim üyesi Prof. Dr. Filiz Zabcı ile “Kamusallık ve Kamusal Alan” Kavramları ve “Kamusallık” Meselesi Üzerine Görüşme

Armağan Öztürk*



Armağan Öztürk: *Kamusal alan kavramı 1990’lı yılların başından itibaren uluslararası literatürde sıklıkla kullanılmaya başlandı. Aynı dönemde Türkiye’de de bu kavrama yönelik bir ilgi gelişti. Siz kamusal alan ya da kamusallık kavramlarının bu canlanışını hangi nedenlere bağlıyorsunuz?*

Filiz Zabcı: 90’lı yılların başları sadece yirminci yüzyıl tarihi için değil dünya tarihi için de önemli bir kırılmaya sahne oldu. Reel sosyalist sistemleri çöktü. Önce 1989’da Berlin duvarının yıkılması, sonra 1991’de Sovyetler Birliğinin parçalanması, sadece sosyalizme yönelik umutların sönmesi anlamına gelmiyordu; Yugoslavya’da derin bir parçalanma ve iç savaş yaşandı. Dünya iki kutupluluktan tek kutupluluğa doğru geçti. Neoliberal politikalar, sosyal devletten kalan son kırıntıları da temizleyecek şekilde uygulandı. Reel sosyalist rejimlerin çöküşünden önce, Batı ülkelerinden de destek alacak şekilde bu ülkelerde sivil inisiyatifler baş göstermişti ve bu süreç “sivil toplum” kavramını gerek siyasi gerek sosyal bilim dil dağarcığına güçlü bir biçimde taşımıştı. Özellikle Doğu Avrupa ülkelerinde kapitalist liberal sisteme geçme, sivil toplum tartışmalarının ve sivil toplum kavramının sağladığı meşrulukla sağlanmaya çalışılıyordu, özellikle Macar ve diğer Doğu Avrupalı entelektüellerin çabalarıyla...

Kamusal alan kavramı, bu dönemde, sivil toplumun yedeğinde yer alıyordu. Ancak 90’ların ortalarından itibaren bu kez liberal demokratik sistemin eleştirisini yapan radikal demokrasi kuramcıları bu kavramı Habermas ve Arendt’ten devralarak eleştirel kuramın bir parçası haline getirdiler. Yani sivil toplum kavramının tersine kamusal alan liberal demokrasinin eleştirisinde parladı. Çünkü her iki düşünür de çağdaş kapitalist toplumların bir eleştirisini yapıyor ve liberal demokrasinin sınırlarını gösteriyorlardı.

Türkiye’de ise kamusal alan kavramının gündeme gelmesi çok farklı bir bağlam içinde gelişti: Türban meselesi. Bu mesele öncelikle siyasi sonra da hukuki olarak gündemi meşgul etti. Söz gelimi birer kamu kurumu olan üniversiteler “kamusal alan” olarak değerlendirilip türbana izin verilmeli miydi? Kamu çalışanları için nasıl bir durum söz konusu olacaktı? Türbanın yasaklı olduğu ve olmadığı yerleri belirlemek, kamusal alanın yerini ve sınırlarını belirleme tartışması ile iç içe geçti. Bu bağlamda da devlet ile kamusal alan arasındaki farkın tartışılması söz konusu oldu.

Ama bence kamusal alanın Türkiye’deki en önemli gündemi, kamu varlıklarının yitirilmesi sürecinde verilen mücadelede ortaya çıkmıştır. “Kamusallık” yanında “kamu yararı” kavramı da özelleştirmelere karşı verilen hem hukuki hem de siyasi mücadeleye önemli katkı sağlamıştır.

*Artvin Çoruh Üniversitesi, Sosyoloji Bölümü

AÖ: *Günümüzde kamusal alanın güncelliği meselesine geleceğim ve kamusal alan ile din ilişkisi konusunu açmanızı isteyeceğim. Ama öncelikle kavram üzerinden gitmek istiyorum. Nasıl tanımlayabiliriz kamusal alan kavramını?*

FZ: “Kamu”, bilinen en eski kaynaklara dayandırıldığında, sözcüğün, “kamağ” ya da “kamuğ”dan türemiş olduğu dile getiriliyor. Bunların “bütün”, “herkes”, “hepsi” gibi anlamları yanı sıra “toplamak”, “biriktirmek” gibi anlamları da var. “Kamu”nun sözlükteki anlamına baktığımızda da “herkes”, “bütün”, “bir ülke halkı”nı ifade ediyor. Ama aynı zamanda devletle ilgili bir boyutu var kamunun. “Kamu yönetimi” ya da “kamu politikaları” derken, devlet organlarıyla ilişkili olarak bir yönetim ya da politika setinden söz ediyoruz. Zaten kavramla ilgili tartışmaların düğümlendiği noktalardan biri bu: Kamusal olan, devletle özdeş mi yoksa devletten farklı olarak mı düşünülmeli? Bu tartışmayı fitilleyen kaynak, bildiğim kadarıyla Habermas’ın *Kamusal Alanın Yapısal Dönüşümü* kitabı. Habermas artık bu konuda bir kült haline gelmiş olan kitabında kısa bir tarihçe sunar ve Batı dillerinde kamu ve kamusal alanın anlamındaki dönüşüme işaret eder. Sözelimi on altıncı yüzyılda devleti ifade eden “kamusal alan”, on sekizinci yüzyılda liberalizmin doğuşu ile birlikte devletin dışında, hatta devlete eleştirel bir boyut kazanır. Habermas’ın adlandırmasıyla “burjuva kamusal alan” akılcı ve eleştirel bir iletişim biçimini yaratmaya muktedir özerk burjuva bireylerden oluşmaktadır. Mektupları, romanları, dergileri, gazeteleri, kafeleri ve salonları ile edebi kamusal alan doğar. Siyasi tartışmaları, temel hak ve özgürlükler mücadelelerini, parlamento ve cumhuriyet yanlılarının mutlak monarşiye karşı mücadelesini barındıran siyasi kamusal alan bunu izler. Bu ikisi de devletin dışında, siyasi kamusal alan söz konusu olduğunda, devlete eleştirel olan kamusal alanlardır. Dolayısıyla Habermas, iki kamusal alandan söz eder, devlete ait olan ile devletten özerk olan kamusal alanlar. Modern demokrasiye ve modern Batılı toplumlara asıl rengini veren ise, ona göre, devletten özerk olan ve devlet ile toplum arasında bir köprü işlevi gören burjuva kamusal alanıdır.

AÖ: *Habermas kitabında da belirttiği üzere, çalışmasını burjuva kamusal alan ile sınırlandırmıştı. Ancak daha sonra diğer kamusal alanlarla dışarıda bıraktığı için ona eleştiri yöneltildi. Kamusal alanın sınıfsal boyutuna dikkat çekilerek, plebiyen ve proleter kamusal alanlardan da söz edilir oldu. Siz bu kavramları nasıl değerlendirirsiniz?*

FZ: Bu sorunun yanıtına geçmeden önce, tanımla ilgili bir noktayı daha vurgulamak isterim. Kamusal alan deyince genellikle akıllara gelen kamusal mekânlar oluyor. Oysa burada sadece mekanlar ifade edilmiyor, belli bir insani ilişki biçimi anlatılıyor. Başkalarıyla eşit ve diyaloga dayalı bir ilişki biçimi ve bu ilişkiyi gerçekleştiren “kolektif bir gövde” olarak kamu. Hannah Arendt’in belirttiği gibi bir masanın etrafında olma ve dünya ile, gidişatımız ile, var oluşumuz ile ilgili bir düşünme, tartışma ve eyleme geçme biçimidir kamusal alan. Herkese açık olan, farklılığı barındıran, şiddet içermeyen bir ilişki... “Yabancı” ile bir ilişkiye girme biçimi... Bu kesinlikle özel değil, siyasi bir var oluşa işaret eder. Aristoteles’ten taşınan bir gelenektir; insanın “insanlık”ı, bireysel çıkarları gerçekleştirecek bir yaşam ile değil, ortak çıkara yönelik bir pratik ve deneyim ile mümkün olabilir. Bu da ancak, sitedeki diğer yurttaşlarla birlikte bir tartışma ve karar süreci ile gerçekleşir. “İnsan”ı ayırt edici özelliğini, bireysel faydaya dayanmayan bu tür bir etik yaşam kazandırır. Böyle bir yaşam, aynı zamanda “güzel”dir.

Burada Arendt’in düşünsel olarak beslendiği Antik Yunan dünyasından çıkarsanmış bir kamusal alan modeli ile karşılaşırız. Burjuva kamusal alandan çıkarsama yapan Habermas da, Arendt’e benzer biçimde, kamusal alanı akılcı ve eleştirel bir iletişim olarak ele alır. Burada bir soyutlama ile karşılaşırız ve “normatif” bir boyut kazanır kavram. Düşünmenin bir gereğidir bu. Ancak bazıları sürekli tarihsel olana referansla normatif olanı çürütmeye çalışıyor. Bu bana düşünmenin en temel kaidelerinden birini ihlali gibi geliyor. Çünkü tarihsel-tikel olan ile soyutlama ile elde edilen evrensel-tümel birbiriyle ilişkili ancak birbirinden farklıdır. Kamusal

alanın soyutlama düzeyinde edindiğimiz tanımlayıcı özelliklerinde birisi eşitlikçi olmasıdır; yani içindeki her kişinin eşit söz hakkına sahip olması. Bu ne sınıfsal eşitliğe karşılık düşer ne de dileyen herkesin bu iletişime girme hakkı olduğuna. Kamusal bir tartışma ve iletişim biçiminin dayandığı belli ilkeler mevcuttur. Söz gelimi, kendi düşünceleriniz kadar başkalarının düşüncelerinin de değerli olduğunu, karşıdakini dinlemeye ve hiçbir şekilde şiddete başvurmadan kendi düşüncelerinizi ifade etmeye ikna olmuş olmanız gerekir. Yani burada kendi “hakikat”ını bir başkasına zor yoluyla kabul ettirmek söz konusu olamaz. Bunun için de en asgari özgürlük koşullarının yani düşünce ve ifade özgürlüğünün yine bir kırmızı çizgi olarak kamusal alana dahil olanlar ya da kamusal tartışmaya girmiş olanlarca kabul edilmiş olması gerekir. Bir diğeri laikliktir. Akla dayalı bir iletişim kendi inancını bir başkasına kabul ettirmeye kesinlikle dayanmaz. Bu nedenle bazılarının iddia ettiği gibi cemaatler ya da tarikatlar ne sivil toplum örgütü ne de kamusal alan sayılabilir. Kamusal alan, mürşid-mürid ilişkisini kesinlikle içermez. Çünkü iletişime geçtiğiniz ya da birlikte eylem içinde olduğunuz insanların düşüncelerine ve eylemlerine karşı da eleştirel ve sorgulayıcı olursunuz. Bu, kamusal alanın dayandığı temel özelliklerin sarsılmaz olduğu ve hiç değişmeyeceği anlamına gelmez; ancak her kavramda olduğu gibi vazgeçilmez, kolon görevinde tanımlayıcı nitelikler vardır ve bunlar olmadığında kamusal alanın varlığından artık söz edilemez. Aynı şey, devlet, iktidar, güzellik ve benzeri kavramlar için de geçerlidir.

Tanımlayıcı-yapıcı nitelikleri içerdiği sürece proleter kamusal alandan da söz edilebilir, neden edilmesin. Önemli olan bizim böyle bir kavrama neden başvurma gereği duyduğumuzu sorgulamamızdır. Modaya mı uyuyoruz, yoksa gerçekten üzerinde düşünülmesi, irdelenmesi gereken değerli bir kavram mı?

AÖ: Sizce?

FZ: Bunu sadece proleter kamusal alan için değil, kamusal alan kavramı için de düşünebiliriz. Elbette, her kavram ve düşünceye “yarar-

lı” olduğu için başvurmayız. Burada araçsal bir akıl devreye girebilir ki, bu çok da iyi bir şey değildir. Ama eğer bir kavram tarihin uzak dönemlerinden, deneyimlerin içinden süzülerek geliyorsa, bu onun “yararlı” ve aynı zamanda “değerli” olduğunu gösterir. Kamusalılık, bence böyle bir kavram. Ortak olanı ve ortak bir eylem ve deneyimi ifade ediyor; insanın bireysel çıkarını, egosunu aşmaya çalıştığı ve kendisini terbiye ettiği, medenileştiği bir eylem ve birliktelik biçimi olduğu için bana değerli görünüyor. Eleştiriyi ve özeleştireliyi içerdiği için değerli. Artık unutulmuş “kamu yararı” ve “yurttaşlık etiği” gibi kavramları gündeme getirdiği için değerli. Siyasetin sadece güç ve iktidar savaşları olmadığını; insanların birebir kendi iradelerini ortaya koydukları ve birlikte ortak bir kanıya varmaya çalıştıkları bir eylem süreci, kurucu bir iktidarın eşitlikçi bir pratiği olabileceğini hatırlattığı için değerli. İçinde yaşadığımız topluma ve ilişkilere eleştirel bir mevziden bakma olanağı yarattığı için, kaybettiklerimizi, ortak-kamu varlıklarımızın ne denli önemli olduğunu gösterdiği için değerli. Parklarımızın, derelerimizin, ormanlarımızın, otlaklarımızın ve cumhuriyet mirası kamu iktisadi teşekküllerinin, yitirdiğimiz bu varlıklarımızın önemini işaret ettiği için değerli. Biraz iddialı olabilir ama, proleter-burjuva fark etmez, kamusalılık içerdiği bütün ana ve yan anlamlarıyla, bence bugünkü kapitalizme meydan okuyan bir içerik sunuyor. Bu meydan okumayı, “müşterekler” sözcüğünün yörüngesine çektiler, ama işin özünü bence “kamusalılık” sözcüğü oluşturuyor.

AÖ: Bu bahsettiğiniz bağlamda, proleter kamusal alan kavramı daha fazla meydan okuyucu bir içerik sunmuyor mu?

Habermas’ın kitabı ile “proleter kamusal alan” kavramını geliştiren Alexander Kluge ve Oscar Negt’in *Kamusal Alan ve Tecrübe* kitabı arasında on yıl fark vardır. İlki, 1962, ikincisi 1972 yılında yayımlandı. Kluge ve Negt’in kitabı 68 hareketinin izlerini taşıyan ve bu yüzden de daha radikal olan eleştirel teorisinin içinden doğmuştur. O nedenle de, Habermas’ın geliştirdiği burjuva kamusal alana alternatif bir kamusal alan biçimi

mi ve tecrübesi olabilir mi sorusundan hareket etmişlerdir. Egemen bir varlık alanı olmayan proleter kamusal alanın, hangi çelişki ve çatlaklardan doğabileceğine dair bir araştırmayı içerir kitapları. Tabii geliştirdikleri tezler çok önemli ve düşündürücü etki yapmıştır, ama bir o kadar tartışmalıdır. Özellikle de 70'ler kapitalizmi ile bugünkü arasındaki farklar göz önünde bulundurulduğunda. Aynı şey, Habermas'ın burjuva kamusal alan kategorisi için de geçerlidir. Çünkü günümüzde her iki sınıfın bileşenleri ve yapıları oldukça farklı bir nitelik arz etmektedir. Bu nedenle ben "proleter kamusal alan" yerine "karşıt kamusal alan" ya da "alternatif kamusal alan" kavramlarının kullanılmasının daha uygun olduğu düşüncesindeyim.

AÖ: Sınıfları aşan ya da farklı sınıfları bünyesinde barındıran kamusalılıklar olabilir mi?

FZ: Elbette olabilir. Gezi Direnişi bence böyledi. Ayrıca şunu belirtmek isterim. Bugün karşı karşıya olduğumuz sorunların önemli bir kısmı artık şu ya da bu sınıfın çıkarıyla bağlantılı olmayı aşan, tüm insanlığın çıkarı ile ilgili olan sorunlardır. Bu sözlerle, sınıfsal meselelerin ve çatışmaların aşıldığı bir dünyada yaşadığımızı ifade etmiyorum. Bugün küresel ısınma, doğa katliamı ve kirliliği, savaş, açlık ve salgın, sıcak çatışmalar ve göçler, insanın nüfus artışındaki hıza karşın bazı hayvan ve bitki türlerinin hızlıca yok olması vb. gibi sorunlarla ivedilikle yüzleşmek durumundayız ve bu sorunlar artık şu ya da bu sınıfın, şu ya da bu ulusun bir üyesi olarak kendimizi tanımlamamızla çözebileceğimiz sorunlar değil. Kendimizi bir dünya yurttaşı ve insan olarak tanımlamak sorumluluğu ile karşı karşıyayız. Burada yine yanlış anlaşılma istemem; devletlerin varlığı ve çıkarlarının, uluslararası bağımlılık ilişkilerinin, ulusal kimliklerin ya da sınıfsal kimliklerin kalktığı bir dünyadan söz etmiyorum. Bizim bu kimlikler yanında ve hatta onlardan daha üstün bir yere yerleştirecek şekilde önce insan ve sonra dünya yurttaşı kimliklerimizi geliştirmemiz, bunun üzerine düşünmemiz ve tartışmamız gerekiyor. Yeni bir dünyanın yeni sorunlarıyla baş edebilecek yeni bir insan tanımına ihtiyacımız var. İnsan-insan ve

özellikle doğa-insan, evren-insan ilişkisini yeniden tanımlamalıyız. Bu da ancak yeni kamusalılıklar, yeni iletişim ve tartışma biçimleri yaratmak ile mümkün olabilir. Bu kamusalılıkların ulusal nitelikli olması şart değil, yeni ve kozmopolit bir kamusalılık olabilir; bunu Dünya Sosyal Formu gibi örneklerde görmüştük. Bu tür ortak platformlar yaratamazsak, bunun alternatifi sanırım bireysel şiddet içeren, yalnızlığın ve yalıtılmışlığın getirdiği nevrozlarla birleşmiş eylemlerdir ki özellikle gelişmiş kapitalist ülkelerde bireysel silahlı saldırılarda da bunun örneklerini görüyoruz. Ya da IŞİD gibi modernleşmesini tamamlamamış ülkelere görülen dinsel duyguları kullanan, ama aynı ruhsal durumun insanları akıttığı sınırsız şiddet kullanan milis örgütler... Bu nedenle acilen içinde bulunduğumuz durum hakkında düşünmemiz ve siyaseti bu düşünme mecrasının içine çekmemiz gerekiyor. Kamusal alan bu açıdan bir imkân; çatışmaların şiddet dışında çözülebildiği bir dili ve iletişimi içeriyor çünkü.

AÖ: Bıraktığınız yerden kamusalılık ve din ilişkisi konusuna geçmek istiyorum. 1990'lı yıllar dinsel olana yeni bir yer açtı ve kamusal alan da bundan payına düşeni aldı. Post-sekülerizm tartışmalarının bir damarı da "kamusal alanda din" başlığı altında yürütüldü. Son zamanlarda pek çok yorumcunun iddia ettiği üzere, din, seküler nitelikte olan kamusal alana dâhil mi oluyor?

FZ: Laikleşmenin en önemli bileşeni, dinin kamusal alandan çekilmesidir. Bu Batıda nasıl gerçekleşmiştir? Her uygarlık bir "ehlileştirme" sürecini içerir. Modern Batı uygarlığının en önemli parçası olan demokrasi ise bana göre iki ehlileştirme sürecine dayanır. Devletin ehlileştirilmesi ve dinin ehlileştirilmesi. Devletin ehlileştirilmesi, tarihsel olarak baktığımızda, devletin sınırlandırılması, mutlak ve keyfi olmaktan çıkarılmasıdır. Esasında bir sınır çekme, alanını daraltma ve hesap verebilir hale getirme sürecidir. Liberal ya da burjuva kamusal alandaki deneyimler, eylemler, tartışmalar ve kamuoyu oluşturma girişimleri devletin sınırlandırılması ve denetlenebilir hale gelmesinde çok önemli bir rol oynar. Habermas kitabında bunu detaylı bir biçimde anlatır.

Dinin ehlileştirilmesi ise, dinin sınırlarını belirleme, alanını daraltma sürecidir. Batı'daki Reform, her ne kadar laik bir içerik taşımasa da, sonuç itibarıyla dinin özel alan ile sınırlandırılması, sadece birey ve tanrı arasındaki inanç ve vicdan sorununa bağlanması açısından etkiler yaratmıştır. Kurumsal olarak bakıldığında ise, laiklik, kilisenin alanının daraltılması, siyasal alandan çekilmesi anlamını taşır. Dolayısıyla kamusal alanın sekülerleşmesi derken devletin laikleşmesinden söz ediyoruz. Yani devletin resmi bir dininin olmaması, devletin her dine ve inanca eşit mesafede olması, azınlıkların din ve vicdan özgürlüğünün güvence altına alınması. Bütün bunlara ek olarak düşünce ve ifade özgürlüğünün güvence altına alınması; yani dinle ilgili olmayan ve hatta dine karşı eleştirel olan felsefi, politik, estetik, etik ve bilimsel düşüncelerin dinsel bağnazlık ve saldırılardan korunması. Laikliğin ihmal edilen ama en önemli boyutlarından biridir bu, zamanında laiklik kavramı kullanılmadan, Spinoza tarafından incelikle işlenmiştir, devletin demokratik olması gerektiği düşüncesi ile...

Kısaca özetlediğim bu siyasi sekülerleşmeyle, yani yasa koyucunun iradesiyle, laikleşme sürecini başlatabilirsiniz, Türkiye de olduğu gibi. Ama bu, sosyal sekülerleşmenin sağlandığı anlamına gelmez. Yani toplumsal ve kültürel alanlarda dinsel ritüeller, semboller, halk dinleri, batıl inançlar, adet ve gelenekler yaşamaya devam eder. Özellikle de şehirleşmenin daha seyrek olduğu coğrafyalarda. Dolayısıyla bu anlamda da din kamusal alandan tamamen çekilmemiştir.

Ancak aynı şey devlet kurumları için geçerli değildir. İşte post-sekülerizm içinde tartışılan şey, devletin kamusal alanının dine yeniden açılmasıyla ilgiliydi ve bu çok tehlikeliydi. 90'lı yılların çok kültürlülük akımı içinde örneğin çok hukukluluk da tartışılır oldu. Özellikle Avrupa'da yaşayan Müslüman göçmenlerin kendi gettolarında İslam Hukuku'na uygun bir hukuk ve siyasi düzenleme içinde yaşaması gibi. Sol ve liberal entelijansiya bu akıma kolayca kapıldı ve hatta öncülüğünü yaptı. Türkiye'de de baskıcı ya da otoriter laikleşme gibi bir kavram icat edildi ve

laikliğin özgürlükleri ortadan kaldırıcı olduğuna dair İslamcılar'dan çok kendilerini solcu olarak adlandıran akademisyenlerin önünü açtığı bir tartışma başlatıldı.

Avrupa'da 2015'in hemen başında Fransa'da gerçekleşen Charlie Hebdo saldırısı, bana göre bir dönüm noktasıdır. Ve elbette devam eden Cihatçı saldırılar. Dinsel şiddetle yakından tanışmak Avrupa'da çokkültürlülük gibi post-sekülerizm tartışmalarının sönmesine sebep oldu. Türkiye'de ise AKP iktidarı öğreticidir. Kazanmak için bir bedel ödemediğimiz, bize tepside sunulan laikliğin değerini anladık, geç de olsa.

AÖ: *Ancak bir yandan da akla dayanan bir kamusal alanın, kimilerinin adlandırmasıyla Aydınlanmacı kamusal alanın, çoğulculuk karşıtı ve despotik olduğu düşünülüyor.*

FZ: Biraz önce bahsettiğim gibi kamusal alanın kurucu özelliği zaten çoğulcu olmasıdır; bu nedenle tanım gereği çoğulculuk karşıtı olamaz. Kamusal alanın akla dayalı iletişimi içermesi aslında şunu ifade eder: Şiddete dayanmadığı sürece başka bir fikir ile karşı karşıya gelebilirim. Benimkiyle uyuşmayan karşı tezleri sinayıp reddedebilirim ya da belli ölçülerde kabul edebilirim. Hatta farklı fikirlerle karşılaşmam benim savunduğum ama üzerinde yeterince düşünmediğim bazı değerleri nasıl temellendireceğim konusunda yardımcı olacaktır. Sözgelimi son günlerde Kaz Dağları'ndaki ormanları maden şirketine karşı korumak için gelişen eylemliliklerin dayandığı bazı değerler vardır ve birliktelik bu değerler üzerinden oluşuyor. Bu değerler de bazı argümanlar dayanır. En temelde insanın kendisini korumak kadar doğayı, kendi dışındaki canlı varlıkları da korumakla yükümlü olduğu, her canlının insan kadar varlığını sürdürmeye hakkı olduğu, hayati ortak varlıklarımızın küçük bir azınlığın çıkarları için feda edilemeyeceği, doğadaki varlıkların ve güzelliklerin insanın hayatına bir değer kattığı, doğal mirası korumanın gelecek kuşaklara bir borcumuz olduğu gibi pek çok argüman öne sürülebilir. Burada birileri yine akılcı ve gayet liberal olan bir karşı argüman öne sürebilir. Örneğin her insanın kendi çıkarını koruyacak şekilde hareket etmesinin

ortak çıkarı yaratacağı, dolayısıyla maden şirketi sahiplerinin kendi çıkarları ile Kaz Dağları'nda maden arama çalışmalarının kişisel çıkarla ilgili olmakla birlikte sonuç itibarıyla genel bir refah artışına ya da kalkınmaya sebep olacağı argümanı. Bu argüman, bilindiği gibi, kapitalizmin ilk dönemlerinden itibaren sermaye birikimini haklılaştıran temel bir argüman olmuştur. Özelleştirmelerde de sık sık kullanıldı. Yine Kaz Dağları örneğine dönecek olursak, karşınıza biri geçip de bu argümanı öne sürdüğünde sopayla girişmek yerine, kendi argümanlarınızı berraklaştırıp en iyi biçimde formüle etmeye çalışırsınız ve olabildiğince fazla yazılı ve görsel iletişim araçları kullanarak olabildiğince fazla kişiyi ikna etmeye yani kamuoyu oluşturmaya çalışırsınız. Elbette eylemciler bu kadar düşünmezler, ama onlarla birlikte olan gazeteciler, yazarlar, akademisyenler, sanatçılar bunu yaparlar ve hep beraber kamusal bir gövde oluştururlar. Yine burada düşünce ve ifade özgürlüğü ilkesi, yani şiddet, ayrımcılık, aşağılama, nefret suçu vs. içermedikçe her düşüncenin özgürce ifade edilebileceği ilkesi sizin ve karşıt görüşte olanın üzerinde birleştiği, kamusalılığı oluşturan temel bir ilke olmak durumundadır. Ancak kendi görüşünü zorla dayatmaya kalkışanlar ya da karşıt görüşleri zor kullanarak bastırmaya girişenler elbette bu kamusal alanın dışında kalacaklardır. Bu dışlayıcılık değil temel bir ilkedir, kamusalılığın “zora dayanmayan zoru”dur.

AÖ: *Burada biraz idealize edilmiş bir durum yok mu? Sizin verdiğiniz örnekte devlet zorundan arınmış bir siyaset var. Siyasetin ana koordinatları akıl, iletişim ve uzlaşma. Sonuçta yine kılıçlar çekilmiyor mu? Devletin zor aygıtları işin içine giriyor her durumda, öyle değil mi?*

FZ: Çok doğru, bu tam da kamusal alan kuramlarının yumuşak karnı. Güç ve strateji, savaş ve şiddetten azade bir siyasete neredeyse hiç tanık olmuyoruz. Ama daha önce söylediğim gibi, kamusal alan tarihsel olduğu kadar normatif bir kavram, olması gerekene ilişkin de bir bakış açısı sunuyor. Bu da kavramın sadece analitik değil, eleştirel bir gücü olduğunu gösteriyor. Şu anın ve var olanın eleştirisi anlamında...

Ama aynı zamanda güç ve iktidar savaşlarının, sözle ve gündem oluşturmaya yürütüldüğü de biliyoruz. Bu nedenle de tarih boyunca iyi ifade edilmiş ve güçlü bir biçimde savunulmuş hakların, özgürlüklerin ve değerlerin devlet aygıtı üzerinde ne kadar etkili olduğunu görebiliyoruz. İnsanlık tarihinin çok önemli bir parçası da bu değil mi?

AÖ: *Kamusal alandan dışlanma meselesini ele alırken bir başka yaklaşım daha çıkıyor karşımıza. Kamusal alan-özel alan ayrımının toplumsal cinsiyet eşitsizliğini yeniden ürettiğine dair radikal feminist iddiaya katılıyor musunuz? Bu bağlamda kamusal alan erkeğin alanı mıdır?*

FZ: Kamusal alan her şeyden önce “yurttaş”ın alanıdır. Hangi cinsiyete, sınıfa, soya, dine, etnik kimliğe dahil olduğuna bakılmaksızın yurttaş olarak kişilerin bir araya gelmeleri ve kamusal nitelikte sorunlar üzerine kafa yormaları, belli bir eylemlilik içinde olmaları kamusal alanları yaratır. Ancak feministler haklı olarak çok uzun bir süre yurttaşlık haklarından mahrum bırakılmış kadınların kamusal alandan da dışlandıklarına dikkat çektiler. Ne Habermas ne de Arendt temel referans niteliğindeki kitaplarını yazarken bu soruna dokunmamışlardı. Kadınların haklar mücadelesi kuşkusuz yeni kamusalılıklar yaratmıştır. Feministlerin özel-kamusal arasındaki ayrımı masaya yatırmaları ise yepyeni sorgulamaları gündeme getirmiştir. Ben bunu kendimizi, tarihimizi ve ilişkilerimizi farklı bir pencereden görmek olarak düşündüğüm için önemsiyorum.

Öze Dönüş, Siyasal Düşünceler Tarihi Eğitimi ve Kamusal Üzerine Notlar

----- Doğançan Özsel* -----

“İnsanın bir niteliği de (...) toprağa köklerle bağlı olmaması ve ona doğası gereği sabitlenmiş durumda bulunmamasıdır.”

(Epiktetos, *Konuşmalar*, III, 24, 9)

Kamusallık ilkesi o derece geniş bir normatif bagajı da beraberinde taşıyor ki, içerdiği sorunsallara işaret etmeden onu tartışmaya başlamak hayli güç. Kamusal insan tasavvurunun siyasal alanı eşitlikçi tarzda açan bir boyutu olduğu muhakkak olsa da, bu ilkenin siyaset gündemine dâhil ettiği konular kadar bu gündemin dışında tuttuğu ve kimi zaman da üzerini örttüğü çatışma hatları mevcut. Dolayısıyla normatif bir ideal olarak ortaya çıktığı dönemin sınıfsal ve ekonomik koşulları perspektifine oturtulmadığı takdirde, kamusal tartışmasının ve bu tartışmaya eşlik eden insan tasavvurunun, siyasal ataleti teşvik eden ve kimi ekonomik ve sosyal çatışma hatlarını apolitikleştirerek sindiren bir ütopya olmaktan öteye geçememe tehlikesi var.

Nitekim, işleyebilmesi için bir topluluğun üyelerinin, bu topluluğun tartışılabilir sorunlarının ve meşru tartışma biçimlerinin tanımlanmasına muhtaç olan kamusal ilkesi, tam da bu operasyonel gereklilikten ötürü bir baskıcı/dışlayıcı potansiyel taşımaktadır. Özellikle geçtiğimiz yüzyılın ikinci yarısında bu potansiyel sosyal ve siyasal kuram içerisinde sıkça dikkat çekmiş ve

tartışma konusu olmuş. ‘Çoğul kamusalılıklar’ ve ‘karşı-kamusal alanlar’ gibi kavramları, bir yandan liberal kapitalist toplumların çok parçalı kamusalılıklarını açıklamak üzere önerilmiş kuramsal araçlar olarak görürken, diğer yandan da bu baskıcı potansiyele bir cevap olarak geliştirilen kuramsal yanıtlar olarak değerlendirmek mümkün (Örn. Fenton & Downey, 2003; Kluge & Negt, 2016). Fakat, bilhassa karşı-kamusal alanlar üzerinden verilen yanıtların, seçkin eğilimleri ağır basan müesses liberal nizamı ve onun soyut kamusalılığını anlamlı bir dönüşüme uğratmadığını, ihtimal ki sözünü ettiğim perspektif yoksunluğu nedeniyle uğratmasının pek de mümkün olmadığını not etmek gerekiyor. Nitekim kolektif kararların alındığı eşitlikçi bir düzlem olarak kamusal alanın ortaya çıkartılıp genişletilmesi liberal demokrasilerin tutulamamış bir vaadi olarak kalırken, kamusal yönü ağır basan bir özgür insan tipinin ortaya çıkışına dönük liberal ve illiberal çabalar ise büyük hayal kırıklıkları ile sonuçlandı.

Yirmi birinci yüzyıl, böylesi hayal kırıklıkları ile beraber, tıpkı bir önceki yüzyılın modernizm dalgasıyla başlamasını anımsatan biçimde, retrotopik dönüşümlerin iyiden iyiye su yüzüne çıkışı ile başladı (Bauman, 2018). Kapitalist ekonomide giderek prekaryalaşan çoğunluk, metropol yaşamına adapte olmanın getirdiği geleneksel bağları çözen atomizasyon eğilimlerine¹, günde-

¹ Tekrar eden bir bulgu olarak Konda’nın araştırmalarında da sıklıkla geçen bir nokta, Türkiye metropollerinin çevre ilçelerinde yaşayanların daha muhafazakar tercihler ortaya koymalarıdır (bkz. Konda Araştırma,

lik yaşamlarında sürekli deneyimledikleri risklere (Beck, 2014) ve 1989 sonrasının bu sorunlara nispeten kayıtsız evrenselci liberal siyasal kültürüne² karşı cevabı“eve/öze dönüş” eğiliminde buldu. Böylece 2000’li yıllardan itibaren siyasal iletişim tarzı olarak popülizm ve siyasal biçim olarak da otoriterizm yeniden yükselirken, konforunu dışlayıcılığından alan bir “ev” fikri, içerisinde kosmopolis idealini ve evrenselliği -ilkesel de olsa- barındıran geleneksel kamusal alan tahayyülünün yerini alarak ideal sosyo-politik yaşam alanı olarak bir kez daha ortaya çıktı.³Bu ev, küresel kapitalist düzenin ivmesi giderek artan değişiminden kaynaklı keşmekeşi içerisinde kim olduğumuzu -kimliğimizi- unutmamamızı sağlayan bir deniz feneriydi. Kolektif ruhumuzun içerisinde gezindiği yer, ontolojik neliğimizi sabitleyen kökenimizin ve köklerimizimizin mekânı bu ev idi. Yaşadığımız bocalamanın yegâne çözümü de, zaten ona ait insanlar olarak ve tam da aidiyet kelimesinin kökeni uyarınca, bu eve geri dönmemizdi.

Öte yandan söz konusu küresel retrotopik eğilimin bir parçası olan her bir tikel öznenin, bu soyut ev fikrini mitlerden, sembollerden, kronolojilerden, isimlerden ve coğrafyalardan yararlanarak somutlaştırması gerekti. Yirminci yüzyıl toplumsal kuramcılarının eserlerinden artık iyi bildiğimiz seçmeci bir hatırlama-unutma dinamiği ile ve fark ilkesi uyarınca işleyen gelenek kurucu mekanizmalar yoluyla bu evler, hem birbirlerine hem de evrenselciliğe karşı konumlanarak inşa edildiler. Diğer hiçbir eve benzememe, en özel ve en özgün olma iddiası ile yükselen bu evlerle/özlerle beraber⁴ son iki on yılda dünya-

nın pek çok ülkesinde siyaset ve kültür alanı eve dönüş çağrıları ile doldu taşıtı.

Eve dönüş (nostos) yoluyla sıra hasretinden doğan acıları (-algia) dindirmeyi vaat eden bu nostaljik eğilimler, Türkiye’de de diğer pek çok ülkede olduğu üzere “yeniden kurucu/restore edici” bir muhafazakar siyaset formunda ve güçlü bir biçimde deneyimlendi.⁵ Gerçi özcü düşünceler 1945 sonrası Batı yazınında güçlü bir biçimde eleştirilmeye ve sorgulanmaya başlamışken dahi, Türkiye’nin siyasal dilinde ve kültürel gündeminde “öz” fikri varlığını güçlü bir biçimde sürdürmeye devam etmişti. Batılılaşmanın yabancılaşma anlamına gelip gelmediği, yerel olanın evrensel olan ile nasıl uzlaştırılacağı veya milli şuur’un tesisi için ne yapılması gerektiği gibi sorunlar üzerine yürütülen tartışmalar, içerisinde öz fikrini ve eve dönüş idealini, pek de tartışmaya açılmayan bir ön kabul olarak daima barındırmaktaydı.

Elbette söylemek istediğim, Cumhuriyet tarihi boyunca gelmiş geçmiş bütün siyasi aktörlerin ve kültürel alan üzerine kafa yoran entelektüellerin bir yeniden kurucu nostalji dalgasına kapılmış oldukları değil. Ancak Tanzimat ile başladığı kabul edilen ve Erken Cumhuriyet ile zirvesine ulaşan bir kültürel kopuş algısı siyasal yelpazenin farklı kesimlerinde yaygındır ve Cumhuriyet tarihi boyunca bu kopuş teması çevresinde cephelenen farklı kesimler için böyle bir nostaljik siyaset anlayışı, ister desteklenmek isterse de karşı durulmak üzere olsun, siyasal gündemin daimi bir parçası oldu. En keskin Batıcılardan taviz vermez Doğuculara, Batı ile Doğu arasında bir köprü kurmak isteyen ılımlı Batıcılardan Batı’yı Batılılaşarak geçmesi arzulayanlara ve Doğu’ya dönerek Batı’ya örnek olmayı tasarlayanlara değin pek çok aktör için evden uzak düşmek, evi bilerek terk etmek, yeni bir ev kurmak veya başka bir evin saygın bir üyesi olmak gibi seçenekler son derece tanındık. Ev ile ilgili metaforlar, kamusalığa karşıt olan evcil temaları da bolca

2017). Bu muhafazakar tercihleri ve otoriterleşme eğilimlerine karşı merkez ilçelerde yaygın olan kaygıların metropol çevresinde yaşayanlarca paylaşılmamasını, sözünü ettiğimiz atomizasyona dönük tepkiler ile birlikte düşünmek makuldür.

² Bu kayıtsız evrenselci liberalizme klasik örnek olarak Francis Fukuyama’nın (2016)*Tarihin Sonu ve Son İnsan* kitabı verilse de, liberalizmin hasımsız kalmasının yaratacağı tehlikeye de yine bu kitapta dikkat çekilmiş olduğunu belirterek yazarın hakkını vermek gerekiyor.

³ Ev fikri, muhafazakârlık ve faşizm ilişkisi ile ilgili olarak, bkz. Özsel, 2014.

⁴ Buraya kadar yazılanlardan da anlaşılacağı üzere, ev metaforu bu çalışma boyunca kültürel öz fikrinin ayırt edici sınırlar çizilerek politik bakımdan anlamlı bir varlığa dönüşmüş biçimi anlamında kullanılmıştır.

⁵ 21. Yüzyıl başında deneyimlenen “nostalji salgını” ve iki farklı nostalji tipi ile ilgili olarak bkz. Boym, 2009.

içerecek biçimde, Türkiye siyasal imgelem coğrafyasında merkezi bir yerde duruyor.

Farklı siyasal ve kültürel aktörlerin birbirleri ile olan mücadelelerini, iletişimi imkânsızlaştıracak bir sosyal-linguistik kırılmaya yol açmaksızın bu kadar uzun süre devam ettirebilmeleri de, tartışmayı Doğu-Batı dikotomisi üzerine kurulu ortak bir dil ile yürütmelerinden kaynaklı. Buna göre bir tarafta Doğu var, diğer tarafta ise Batı. Bu ikisi dışında benzer ölçekte ve kayda değer bir üçüncü özne olmaması anlamında bu iki kutup, birlikte düşünüldüğünde bütünü kapsamakta (collectively exhaustive). Öte yandan bu iki küme her ne kadar kendi içlerinde çeşitlilik içerseler de, bir kümenin içerisindeki unsurların diğer kümedeki unsurlarla olan farkı kendi içlerindeki çeşitliliğin çok ötesinde ve niteliksel bir fark olarak düşünülüyor. Bu bakımdan da Doğu ile Batı, bağdaşmaz (mutually exclusive) kategoriler olarak kabul edilmekte. Bu dikotomik algıya dayanan dili konuşan aktörler kuşkusuz Doğu'nun ve Batı'nın göreceli değeri konusunda ortak bir kanaate sahip değiller. Hatta kimi zaman bu iki ucun eklektik bir biçimde (Batı'nın tekniğini alıp Doğu'nun kültürünü korumak gibi) birleştirilebileceği veya Batı'ya ait bir unsurun 'çalıştırılabileceği' de düşünülebilir.⁶ Ancak her halükarda Doğu ile Batı'nın iki farklı varoluş kipi olduğu, birbirleri ile uzlaşmaz ontolojik ve epistemolojik ilkelerle hareket ettikleri ve bu iki medeniyet biçiminin verili kabul edilmesi gerektiği konusunda bir mutabakat söz konusu.

Erdoğan iktidarının üzerinde yükseldiği siyasal ve kültürel dinamiklerden birisi de bu dikotomik dili kullanan restore edici nostalji siyaseti olduğundan, Batı'ya özeni bir kenara bırakıp evimize dönüş ve burada unutulmuş halde bekleyen medeniyetimize sahip çıkma çağrıları, son yirmi yılda Türkiye'de görülmemiş bir biçimde güç kazandı, çeşitli kurumsal ve siyasal projelerde

somutlaştı ve yükselen yeni siyasal-ekonomik seçkinler tarafından yoğun olarak desteklendi. Buna göre uzun bir süredir terk etmeye çalışarak yüzüstü bıraktığımız ancak her şeye karşın varlığını koruyan bir evimiz, özümüz vardı. İçerisinde ruhumuzun saklı durduğu bu ev, bu medeniyet dairesi, biz ilgilensek de ilgilenmesek de gündelik mekânlarda ve ilişkilerde varlığını hissettirmekte, bu topraklara sinmiş bir biçimde varlığını sürdürmekte. Buna göre evimiz bir yandan istediğimiz anda erişebileceğimiz, onu görüş alanımıza ve his dünyamıza katabileceğimiz kadar yanı başımızda bulunan bir varlık iken, öte yandan bitmek bilmez saldırılara maruz kalıyor ve sürekli bir yok olma tehlikesi ile karşı karşıya bulunuyor. Öyleyse, Türkiye'de duymaya giderek daha çok alıştığımız bu nostalji dili uyarınca yapmamız gereken, tehlike altındaki bu hassas özü yaşantımızın ve düşüncelerimizin koşulunu oluşturan aksiyomatik ilkeler olarak kavramamız ve aksiyomatik doğası nedeniyle tartış(a)madığımız bu mirası, her an korunmaya muhtaç olması ve hemen her siyasal-kültürel sorunun kabul edilebilir çözümünün başlangıç ve bitiş noktası olması nedeniyle, gündemimizden hiç düşürmememizdir. Dolayısıyla eve dönüş, hem evin korunması için hem de evin dışında kalmaktan dolayı başına olmadık işler açılan bizler için bir aciliyettir.

Eğitim alanının, siyasal iktidarın desteği ile yoğunlaşan bu eve dönüş çağrılarında özel bir önemi var. Bu önemin bir nedeni eğitim kurumlarının Althusserci anlamıyla ideolojik aygıtlar olarak işlevleri ve bu çağrıları aktaran birer medya görevi görmeleri. Ancak bu kurumlar yalnızca öğrencilerin eve 'çağırıldığı', bu kültürel özü temel referans kabul ederek özneleşmeye teşvik edildikleri mekânlar değiller. Bundan daha önemlisi, bir bütün olarak eğitim alanı, bürokratları, eğitimcileri, öğrencileri, velileri ve bu aktörlerin karşılıklı etkileştiği kurumsal, hukuksal ve fiziksel mekânları ile birlikte söz konusu özün ayırt edildiği ve sözünü ettiğimiz evin bir müfredat biçiminde kurulduğu yer. Nitekim

⁶ "Batı'nın maddî ve teknik bilgisini edinmeyi, fetih ve gasp ilişkisi içinde düşünür zaten Necip Fazıl: Garp'tan 'akıl ve teknik açalmaktan söz eder! Ziya Gökalp de 'Esnaflar Destanı'nda fen çalmaktan dem vurmamış mıydı?: 'Yenildik; sebebi: Geride kalmak/İntikam: Düşmanın ilmini almak./İşini öğrenmek, fennini çalmak/Şimdilik bu öce imkanı-mız var'(Bora, 2017: 69).

II. Abdülhamit döneminden bu yana eğitim, yalnızca makbul tebaanın üretilmesi için değil, aynı zamanda bu tebaanın tâbi olacağı tarihsel ve kültürel özün de kendine özgü bir çerçevede inşa edilerek kurgulanmasını sağlamak üzere kurumsallaştırılmaya çalışılmakta (bkz. Üstel & Alkan, 2005).

Bu özün ortaya koyulma çabaları genelde bir keşif dili içerisinde, bizim tarafımızdan bulunmayı bekleyen bir bütüncül varlığın farkına varılması biçiminde ifade edilir. Oysa özün/evin eğitim ve kültür alanında ortaya çıkartılması, “ayırıt etmek, ayrıştırmak” anlamındaki afrada (افرد) fiilinden türetilen müfredat kelimesinin de işaret ettiği üzere, daha çok sınır çizmek ve bir müfredat oluşturmak ile ilgili. Çizilen sembolik sınırlar ile kurulan antagonizma, “kimliğin ilk kurucu siyasal edimi” (Mollaer, 2019: 33). Yerli olan ve bizi ilgilendireni, yabancı olan ve bizi ilgilendirmeyenden bir sınır çizerek ayıran müfredat oluşturma edimi de, öz ile yozu da bu sınır dolayımıyla kurmakta. Bir diğer ifadeyle burada söz konusu olan, çizilen sınır sayesinde imlenen farkın, ayırttığı iki unsur olan yerli ve yabancıyı öncelmesi. Zira ötekine atıfla ben’in kurulabilmesi, ben’i ötekinden ayıracak bir sınırın çizilmesinin yarattığı imkân sayesinde mümkün. Yerlilik ve yabancılık tartışmalarında sıkça gündeme gelen Fatih-Harbiye romanının diliyle ifade edersek, iki semti birbirine bağlayan tramvay hattı, hem Fatih’in hem de Harbiye’nin birbirine zıt iki prototip olarak deneyimlenebilmesinin koşulu aslında. Nitekim Nurdan Gürbilek’in (2015: 88) tespit ettiği üzere, “[r]omanda Fatih-Harbiye tramvayı iki kültürü birbirine bağlayan değil, tersine yarığı açan, Beyoğlu’nu Fatih için görünür kıldığı için fark yaralarını daha da kanatan, “bütün arzuları şiddetle uyandıran bir münebbih [uyarıcı]” olarak anlatıl[ıyor].”

Edward Said, bu sınır çizme dinamiğine dikkat çekerek onun bir tahakküm aracı olarak nasıl işlediğini en iyi anlatan düşünürlerden birisidir. Hem Şarkiyatçılık’ta (2003) hem de *Kültür ve*

Emperyalizm’de (2016) Said, sınır çizerek ötekini tanımlamanın salt bir söylem ve kendini olumlayan bir kolektif kimlik kurma yolu değil, aynı zamanda bu söylem çevresinde örgütlenen bürokratik ve kurumsal yapılar yolu ile kolonyal iktidar ilişkileri kurma stratejisi olduğunu anlatır. “Edward Said istismarı,” diyor Fırat Mollaer (2018: 19), “yerliliğin döl yatağıdır. Öyle bir istismardır ki bu, Said’in oryantalizmi Doğu ve Batı arasında ontolojik ve epistemolojik bir ayırıştırma biçiminde tanımlaması dahi tamamen göz ardı edilebilir.” Bu istismar, Türkiye’de eve dönüş çağrılarına eşlik eden ‘özümüzü’ keşfetmeye ve ona yeniden sahip çıkmaya dönük kurumsal çabaların, diğer alanlarda olduğu üzere eğitim alanında da Said’in açıkladığı genel izleği takip etmesinin bir sonucu belki de. Yerli ile yabancıyı sınır çizerek ayıran ve yabancı üzerinden yerliyi onayan söylemler etrafında organize olan ve dekolonyal değil fakat karşı-kolonyal saiklerle hareket eden bürokratik yapı, ‘yabancı’ düşünürlerin ve düşüncelerin yerine ‘yerli’ muadillerini koymayı öze dönüş hamlesinin önemli bir boyutu olarak görüyor. Böylelikle müfredat, nostalji siyasetinin evini, özün dışında kalanlardan içerisinde kalanlar lehine feragat ederek kurarken, bu yerli evin, ontolojik ve epistemolojik bakımdan ondan kopuk bir hasım olan Batı’nın evinden aşağı kalır bir yanının olmadığı ve tıpkı onun gibi evrensel bir değer taşıdığı da ispatlanmaya çalışılıyor.

Sözünü ettiğim çabaların milli eğitim pratiğindeki en görünür yönü edebiyattan coğrafyaya, dinler ve mezheplerle ilgili konulardan tarihe ve tarihsel figürlere değin pek çok alanda ‘yabancı’ olarak imlenen konu ve isimlere giderek daha az yer verilirken, bizi oluşturan yerli ve milli unsurların ağırlığının artması. II. Abdülhamit döneminden bu yana süregelen, 1980 sonrasının Türk-İslam sentezi hâkimiyetinde tonu koyulaşan ve son yirmi yılda artan maddi ve kurumsal destek ile zirve noktasına ulaşan bu yerli ve milli eğitim hamlesi, son yıllarda şirazesini iyice kaydırarak “papaz eriğini imam eriğine dönüştürme

projesi” gibi absürtlükleri dahi üretebilecek bir noktaya erişmiş durumda.

Üniversitelerde verilen Siyasal Düşünceler Tarihi (SDT) eğitimi de bu konuda dikkate değer çabaların olduğu örneklerden bir tanesi. Bu alanda eğitim, uzunca bir süre geleneksel Batı kanonu çerçevesine dayanıyordu ve öğrenciler Batılı düşünürler üzerinden kurulmuş bir müfredat ile karşı karşıya kalıyordu. Eve dönüş çağrıları ile birlikte yükselen eğitimde yerleşme hamlesinin bir sonucu da bu kanonun giderek artan eleştirilerin odağı haline gelmesi oldu. Buna göre siyasal düşünce tarihi derslerinin Batılı düşünürleri odağına alarak Türk-İslam düşünürlerine ya hiç değinmeyen ya da üstünkörü olarak değinen programları, modernleşme sürecimizin Batı’yı referans alan kültürel hattının bir yansıması idi. Oryantalist iktidar pratiğini mikro düzeyde yeniden üreten bu tercih, gündelik deneyimlerimizden ve miras aldığımız zihinsel birikimden kopuk bir kavramsal çerçeveyi ve sorunsallar kümesini konu edindiği için, öğrenciler açısından en iyi ihtimalle yararsız, muhtemelen de onları özlerine yabancılaştıran dersler ortaya çıkıyordu. Bu durumda yapılması gereken özümüze dönmek, bize ait düşünürler ve devlet adamları ile bizim ‘medeniyet’ tasavvurumuz çerçevesinde gelişen siyaset fikrine bu derslerde daha çok ağırlık vermek ve Batı düşüncesinin siyaset sorunsallarına da yine bu çerçeve içerisinde değerlendirmek üzere değinmektir. Öyleyse Machiavelli yerini İbn Haldun’a, Bodin ve Hobbes ise Yusuf Has Hacıp ile Nizamülmülk’e bırakmalı, Rousseau’nun ahlak temelli uygarlık eleştirisi ve Marx’ın ekonomi politik kritiğinin yerine, örneğin Kınalızade’nin Ahlak-ı Alâî’inde geçen adalet dairesi fikri konulmalı, Aristoteles ve Platon da Türk-İslam düşüncesindeki eserler ile olan metinsel bağları nedeniyle ve bu nispette konu edilmeliydi.

Türk devletlerinin siyaseti ve siyasi ahlakı düşünme biçimlerine dönük ilginin bu minvalde-

ki artışını salt tarihsel bilgiye dönük yenilenen bir merakla bağlamak yeterince açıklayıcı değil. Böyle bir merak artışı doğru olsa da, burada iktidarın doğasının Türk-İslam devletlerindeki kavranış biçimini tarihsel bağlamı içerisinde, modern öncesi toplumlarındaki iktidar kavramlaştırmalarının karşılaştırmalı incelemesinin bir boyutu olarak ve eleştirel mesafeyi daima gözeterek ele almak yönünde bir çaba pek söz konusu değil. Öyle olsa zaten bu müfredat dönüşümünü eve dönüş çağrılarının eğitimdeki bir yansıması olarak yorumlamak doğru olmazdı. Oysa Nizamülmülk’ün, Aşıkpaşazade’nin veya Ahmet Cevdet’in ülkemizde SDT kanonuna eklenmesi ile esas hedeflenen, bu eserlerde var olan fakat Batılılaşma süreçlerinin neticesi olarak unuttuğumuz bir ahlaki ve siyasal hikmet havuzunun, bir bilgelikler kümesinin yeniden hatırlanması ve modern bilincimizin parçası haline yeniden getirilmesidir.⁷ Diyelim adalet fikri gibi bu havuzun çok merkezi bir unsurun konu edilmesindeki temel motivasyon, adalet kavramlaştırmasının modern öncesi toplumların hangi ekonomik, sosyal ve kültürel niteliklerinin bir sonucu olarak ortaya çıktığını anlamaktan ve açıklamaktan ziyade, bu fikri yeniden keşfetmek, değerini idrak etmek, bu fikri şenlendirerek ve belki bir nebze güncelleyerek geleceğimize ışık tutmasını sağlamaktır (bkz. Ekiz & Şahin, 2018).

Bu bakımdan, yabancı düşünürlerin yerine eklenen yeni ve yerli isimler, Batı merkezli bir bakışla oluşturulduğu kesin olan siyasal düşünceler tarihinin geleneksel kanonu ile anlamlı bir ilişkiye sokulmazlar. Geleneksel kanonunun bu yolla dönüştürülerek zenginleştirilmesi değil, doğrudan ikame edilmesi beklenilir. Bu yerli isimler ve eserler geleneksel kanonun bir parçası olan metinlerle ilişkilendirildiğinde gözetilen esas kaygı, yerli eserlerin söz konusu uluslararası metinlerin pekâlâ muadilleri olduklarının, onlarla aynı düzeyde ve hatta daha üstün olduklarının gösterilmesi, dönmemiz beklenen evin muteber-

⁷ Bu doğrultuda ortaya konan nitelikli bir örnek olarak, bkz. Gencer, 2011.

liğinin bu yolla bir kere daha ispatlanmasıdır. Bu ispat zorunludur zira küreselleşmeye bir tepki olarak yükselen nostalji siyaseti ve öze dönüş düşüncesi, kendisini yine küresel standartlarda tanımlamaya ihtiyaç duyar. Tikel evlerin nevi şahsına münhasır epistemolojik ve ontolojik öncüllerine dayanarak ortaya konulduğu söylenen fikirler, tasavvur edilebilecek en genel ölçüğe de uygulanır ve evrensel sorunlara bir yanıt olarak önerilirler. Böylece her ev evrenselliğe yönelir ki bu evrenselleşmede, hanenin sonsuz ölçekte genişmesi ve bütün dünyanın domestik bir “ekonomiden” ibaret olması arzusunu duyumsamamak imkânsızdır. Eve dönüş arzuları ve özcü düşünce yükselişe geçtiğinde, hane ve hanedan fikriyle ilintili emperyal tahayyüller de kabarmaya başlamış demektir.

Geleneksel kanona dayalı olarak verilen SDT eğitime ilişkin bir dizi sorun olduğu doğrudur. Örneğin klasik bir listeyi takip eden bu eğitimde birincil kaynaklardan nadiren yararlanılır, kanon fikrinin yeterince anlaşılamaması nedeniyle incelenen metinler yazıldıkları dönemin yaygın siyaset anlayışının temsilcisi sayılırlar, metodolojik tartışmalara hemen hiç yer verilmez, biyografilere pek başvurulmaz ve dersler, bir dizi düşünürün siyasal fikirlerinin şematik ve karikatürleştirilmiş bir halde öğrencilere ezberletildiği sıkıcı seanslara dönüşür.

Bu yollu eleştiriler haklı olmasına karşın, Batı merkezli geleneksel kanon çerçevesinde verilen SDT eğitiminde, öze dönüşçü kaygılarla onu ikame etmek isteyenlerin belki gözden kaçırdıkları iki önemli yarar vardır. Birincisi, hepimiz ‘modern devlet’ adını verdiğimiz ve pozitif bir hukuksal iskelet üzerinde örgütlenme iddiasındaki iktidar yapılarının altında yaşıyor, çoğu kez kimliğimizi bu iktidar yapılarına atıf yaparak tanımlıyoruz. Bu yapılar egemenlik, hak, sorumluluk, vatandaşlık ve eşitlik gibi kavramlar çerçevesinde kurulmalarının yanı sıra, demokrasi-anayasacılık, bireysel haklar-kolektif haklar, özgürlük-güvenlik veya federalizm-merkeziyet-

çilik tartışmaları gibi bir dizi sorunsal da daimi gündemleri olarak içermekte. Modern devlet, bu kavramları ve sorunsal setlerini içeren kuramsal çerçeve ile birlikte Batı’da ortaya çıkıp dünyaya yayılan bir iktidar formu olduğundan, ilgili Batı kanonu da-tek bir siyaset kavrayışının savunulması yerine-bu kavramlar ve sorunsallar çerçevesinde yürüyen diyaloglar biçiminde formüle edildiğinden, bu SDT müfredatı gündelik olarak deneyimlediğimiz iktidar yapılarının anlaşılır kılınması ve eleştirisi için önemli olanaklar açıyor. Öze dönüş motivasyonu ile modern siyasal yaşamdaki kimi kavramlarının kökenlerinin bize ait düşünürlerde ve düşüncelerde de olduğunu söylemek, diyelim demokrasinin meşveret kavramı ile olan benzerliğine dikkat çekmek, tarihsel bakımdan ilginç olabilir. Ancak modern siyasal yaşamın köşe taşları olan kavramların ve sorunsal setlerinin mümkün olduğunca geniş bir bölümünü içeren ve bunlara dair farklı fikirler arasındaki diyaloglar şeklinde formüle edilmiş geleneksel kanonun yerine böyle tikel benzetmeler ve yakıştırmalardan kurulu bir yerli SDT müfredatı koymak, modern iktidar yapılarına dair mevcut kavrayışımıza pek bir şey katmaz.

Batı merkezli kanon çerçevesinde verilen SDT eğitiminin ikinci yararı ise, bu alanın sahip olduğunu düşündüğüm önemli bir işlevinden kaynaklanıyor. Siyasal düşünceler çalışmalarını salt tarih disiplininin bir alt alanı olarak görmek doğru olmaz. Bu disiplin altında yürütülen ve belirli bir dönemde ve coğrafyada yaşayan insan topluluklarının makro ve mikro iktidar ilişkilerini anlama, ifade etme, eleştirme ve dönüştürme biçimlerini ortaya koymayı hedefleyen SDT çalışmalarından farklı olarak, siyaset felsefesi şemsiyesi altında SDT, siyaset felsefesindeki temel “siyasallık” ilkesinin retrospektif bir yeniden bakışla tarihselleştirilmesi ve böylelikle temellendirilip savunulması amacından bağımsız düşünülemez. Bir diğer ifadeyle SDT, bu anlamıyla, bir normatif fikir olarak siyasallık ilkesini ve bu ilke varsayıldığında ortaya çıkan sorunsalları konu alırken, aynı zamanda siyasallığın kurgu-

sal bir seceresini ortaya koyar. Burada kullanılan anlamıyla siyasallık, siyaset kavramından farklı olarak, kamusal yaşamın siyasal iktidarın türediği yer olarak görülüp genişlemesi ve toplumsal merkezde düğümlenen iktidar ilişkilerinin olabildiğince geniş bir bölümünün bu kamusal yaşama tabi olması anlamına gelir ve bu nedenle onu kamusallık düşüncesinden ayrı düşünmek mümkün değildir.⁸

Geleneksel SDT kanonunu Batı toplumlarının geçmişten bugüne siyaseti anlama biçimlerinin bir tarihi olarak okuyacak olursak, onun son derece yetersiz ve çarpık metinler toplamı olduğunu söylemek zorunda kalırız. Oysa o, kamusallık düşüncesine bağlı bir siyasallık anlayışının kurgusal seceresini sunmakta son derece başarılıdır. Bu secere genellikle Platon'un birey ile polisi erdem üzerinden birbirine bağlayan *Politeia* diyalogundan başlayarak Aristoteles'in *Politika* eserine, oradan Stoacıların Cosmopolis idealine, Machiavelli'in *Söylevler*'ine ve la Boetie'nin *Gönüllü Kulluk Söylev*'ine uzanır. Ardından toplum sözleşmecilerinin birbirinden farklılaşan kaygıları, aydınlanmacıların düşünceleri ve Sieyes'in *Üçüncü Sınıf Nedir*'i gelir ve böylece 19. yüzyılda Mill'e, Marx'a ve Nietzsche'ye erişerek çağdaş siyaset felsefesine bağlanır(bkz. Ağaoğulları, Türk, Yalçınkaya, Yılmaz, & Zabcı, 2012). Bu secerenin kurgusallığının nedeni yalnızca kanonikleşmenin ister istemez bir seçim edimi içermesi değildir –ki bu bakımdan zaten her kanon tanımı gereği kurgusal olmak durumundadır-. Bundan öte, burada kanona dâhil edilen metinler yazıldıkları dönemin en güncel, en popüler veya iktidarın doğası üzerine en okunan eserleri oldukları için değil, siyasallık fikrini bir şekilde içerdikleri için (veya az bir bölümü de tambu fikrin bir eleştirisi olarak okunabildikleri için) seçilmişlerdir. Bu nedenle kanona dâhil edilen eserlerin kimi bölümleri de diğerlerinden çok daha önemli sayılır. Örneğin *Leviathan*'da kilise ve devlet ilişkileri üzerine olan ve kitabın yarısını kaplayan üçüncü ve dördüncü bölüm-

ler, Hobbes'un insanı bir makineye benzettiği üç sayfalık kısa girişi kadar dikkat çekmez çoğu defa. Zira SDT kanonunun günümüzdeki şekliyle ortaya çıkmasındaki en önemli kaygılardan birisi, siyasal iktidarın kökenini toplumsallıktan türeten ve her bir bireyin kolektif iktidar ağırları üzerine düşünme ve şekillendirebilme hakkını kamusal insan ideali üzerinden doğallaştıran bir söylemin, siyasallık fikrinin ortaya çıkartılıp temellendirilmesidir.

SDT kanonu, siyasetin toplumsallıktan türediği iddiasında ima edilen iktidar ontolojisini onamak için vardır. Rancière bu ontolojinin eşitlik fikrine dayandığını söyler ki bu bakımdan siyasallık, ilk savunularından birisini Platon'da gördüğümüz “hakkaniyetli ve faydacı eşitsizlik” düşüncesine dayanan geleneksel adalet anlayışından da keskin bir farklılık gösterir. Modern devlet sorunsalları ile çevrelenmiş olarak ve siyasallık ilkesinin ana rengini oluşturduğu bir düşünce atmosferinde yaşayan bizler için eşitlik gibi fikirler ne kadar alışılmış ve hatta banal olursa olsun, aslında siyasallık fikrinin onanması zorunludur. Zira siyasallık fikrinin önerdiği iktidar ontolojisi ve ona bağlı olarak gelişen kamusallık ideali, en azından ilk bakışta, sağ duyuya aykırıdır.

Bernard Lewis (2017: 83–84) bir makalesinde 1798-1803 yılları arasında İngiltere ve Fransa'yı ziyaret eden İran-Türk kökenli Mirzâ Ebû Tâlib Hân'ın anılarından bahseder. Ebû Tâlib Hân, İngiliz parlamentosundaki tartışmaları ilk anda papağan ciyaklamasına benzetmiş olduğunu, bu bağırış çağırışın bir yasama faaliyeti olduğunu öğrendiğinde ise şaşkına düştüğünü yazar. Kendisini şaşkına çeviren bu tabloyu daha sonra okurlarına, vahiyle gelen kutsal yasadan yoksun İngilizlerin pratik gerekliliklere dayalı kural koymak gibi acınası bir çareye başvurmak zorunda kalmaları şeklinde açıklar. Burada siyasal iktidarın kökenini ilahi iradeye dayandıran, dolayısıyla insanların ortak yaşam kurallarını eşitlikçi bir düzlemde yüz yüze gelerek hep birlikte belirleyecekleri bir kamusallığa var olma imkânı

⁸ Bu kavram ile ilgili olarak, bkz. Rancière, 2007.

bırakmayan bir iktidar ontolojisini sezinlemek herhalde mümkün. Üstelik bu anlayışı Ebû Tâlip Hân'ın kişisel bir kuruntusu olarak saymak da hata olur. Zira iktidara dönük bu bakış aslında çok daha genel geçer bir tavidir. Belki Batı Avrupa ortaçağının önemli bir bölümünde yasama faaliyetlerinin, zamanın insanların yasa yapma ehliyetlerinin olup olmadığı konusundaki kaygılardan ötürü, büyük oranda Roma'dan kalma yasaların ile örflerin yorumlanması faaliyetinden ibaret kalmış olmasını anmak bu tavrın genelliği hakkında bir fikir verebilir. Gerçekten tarihin önemli bir bölümünde sınıflı toplumlar, siyasal iktidarın kökenini çıplak güçte ve ilahi iradede görmüş, iktidarı düzenleyen kuralları koyma hakkının da güçlüde veya kutsalda olmasını son derece makul saymışlardır. Bu iktidar ontolojisi çerçevesinden bakıldığında kamusalığa dayanan bir iktidar, gülünç olmadığı zamanlarda, acınacak ölçüde verimsiz ve hantal görünür.

Buna karşılık demokrasilerin temelinde yatan siyasallık ilkesi, iktidarın kökenini insanların kendi hür iradeleri ile bir araya gelerek oluşturdukları kamusalılıkta bulur. Siyasal iktidar insanların bir arada bulunmalarından doğar ve bu iktidarın vatandaş sıfatıyla kamusal alana çıkan insanlar eliyle ortak olarak kullanılıp paylaşılması, söz konusu iktidar ontolojisi çerçevesinde en makul sonuç olarak görünür. Ne ki bu ontoloji ne genel geçerdir ne de rakipsizdir. Siyasallık ilkesine dayanan modern siyaset felsefesinin olması gerekeni açıklama gücü, bu nedenle, olanı açıklama gücünden daha fazladır. Örneğin “Klasik Toplum Sözleşmecileri” olarak anılan üç düşünür olan Hobbes, Locke ve Rousseau'nun fikirlerini değerli kılan, anlattıkları toplum sözleşmesi süreçlerinin tarihsel doğruluğu değildir. Ne Hobbes'un “bellum omnium contra omnes”i ne de Rousseau'nun “toprağı çitlerle çeviren ilk insan”ı hiçbir zaman var olmamıştır. Hiç yaşamamış bir tarihsel gelişimin öyküsünü anlatan bu eserlerin değeri, siyasal erki kamusalılıktan türeterek ortak iyi ile ilişkilendirmelerinde, siyasallık fikri çerçevesindeki farklı sorunsallara de-

ğinmemize olanak sağlamalarında ve böylelikle modern demokrasi taleplerimizin altında yatan siyasal iktidar ontolojisinin ‘tarihsel’ öncülleri olarak okunabilmelerindedir.

Madem ki siyasallık ve ona dayanan kamusal insan ideali eşyanın tabiatının bir sonucu değildir ve hatta hiç de rakipsiz olmayan bir normatif konumdur, öyleyse bu nosyonun ve bu idealin korunmaya ihtiyacı vardır. Siyasetin çıplak güce veya ilahi iradeye indirgenmesine karşı, siyasal iktidarı kolektif birliktelikten türetmekte ve kamusalılık idealini korumakta ısrar etmek gerekir. İşte Batı merkezli geleneksel SDT kanonunun ikinci önemli işlevi, bu siyasallık ilkesine dair teleolojik bir anlatı olmasından gelir. Bu kanon, genelde zannedildiği gibi, siyasete ve devlet yönetimine ait düşünürlerin ve düşüncelerin bir seçkisi değildir. Geleneksel SDT kanonu, siyasallık düşüncesinin bir tarihidir ve seçilen metinler bu fikir çevresinde birbirleri ile ilişkilendirilerek ona tarihsel bir köken kazandırma ve onu meşrulaştırma işlevi de üstlenirler. Sahip olduğu teleolojik niteliği –ki teleoloji tarih disiplini bakımından affedilmez bir acemi hatasıdır- ve Batı merkezliliği nedeniyle sözünü ettiğimiz kanonu eleştirmek elbette mümkün. Hatta genişletilmesinin ve çeşitlendirilerek geliştirilmesinin hem siyaseten doğru bir tavır olacağı hem de siyasallık ilkesinin korunması amacına daha iyi hizmet edeceği söylenebilir. Ancak Batı merkezli kanonu yeniden ele alırken, onun siyasallık fikri ile olan ilişkisini doğru değerlendirmek gerekir. Mevcut kanonun siyasallık fikri çerçevesinde kurulduğunu tümüyle göz ardı ederek, onu bizim düşünürlerimizin devlete ve yönetim tekniklerine dair geliştirdikleri fikirlerle ikame etmek, kamusalılık idealini daraltmaya ve demokrasiyi sınırlandırmaya çalışan otoriter eğilimlere dolaylı bir destek vermek anlamına gelecektir.

İster SDT alanında olsun isterse de başka bir alanda olsun, eğitimin demokrasiyi ve kamusalılığı desteklemesinin, dolayısıyla da siyasallık ilkesini perçinlemesinin koşullarından bir

tanesi, kimliğimizi bulmaya değil onu sürekli yeniden kuracak araçları bize sağlamaya vesile olmasıdır. Oysa kimlikçi düşüncelerle ve Oksidentalitist kaygılarla müfredatı yeniden düzenleme çabaları, çoğu durumda bize bizim özümüzü buldurmayı ve bizi bu öze kesinkes bağlamayı umuyor. Bu çabalar, kamusallığın denklik ve kesinlik ilkelerini koymaları, tüm yurdu (*patria*) bir hane olarak görüp siyasal ve toplumsal ilişkileri aile içi iş bölümü metaforu üzerinden kavramaları ve siyasal iktidarı da bu hanenin reisi (*pater familias*) olarak niteleme eğilimleri ile siyasallık-karşıtıdır. Kamusallığın ilkesi hareket iken, bu eğilimler insanları tıpkı birer ağaç gibi köklerine bağlamaya, köksüzlüğü, köklerin belirsizliğini ve köklerden kopukluğu bir eksiklik ve hatta ayıp olarak nitelemeye teşnedirler. Oysa, İki Mültecinin Konuşmaları'nda Brecht'in Kalle karakterine söylediği gibi: "Bir yerlerde kök salmak gerektiğini söylerler. Köklere sahip tek şey olan ağaçların köklere sahip olmamayı tercih ettiklerine eminim. Böylece onlar da uçağa binebilirler" (akt. Cassin, 2018: 96).

Kaynakça

- Ağaoğulları, M. A., Türk, D., Yalçinkaya, A., Yılmaz, Z., & Zabcı, F. (2012). *Sokrates'ten Jakobenlere: Batı'da Siyasal Düşünceler* (M. A. Ağaoğulları, Ed.). İstanbul: İletişim Yayınları.
- Bauman, Z. (2018). *Retrotopya* (A. Karatay, Trans.). İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Beck, U. (2014). *Risk Toplumu—Başka Bir Modernliğe Doğru* (B. Doğan, Trans.). İstanbul: İthaki.
- Bora, T. (2017). *Cereyanlar—Türkiye'de Siyasi İdeolojiler*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Boym, S. (2009). *Nostaljinin Geleceği* (F. B. Aydar, Trans.). İstanbul: Metis Yayınları.
- Cassin, B. (2018). *Nostalji—İnsan Ne Zaman Evindedir? Odysseus, Aeneas, Arendt* (S. Kıvrak, Trans.). İstanbul: Kolektif.
- Ekiz, A. & Şahin, S. (2018, September 27). "Adalet dairesi" Anlayışı Batı'yı da Kurtaracak. Retrieved August 15, 2019, from <https://www.aa.com.tr/tr/turkiye/adalet-dairesi-anlayisi-bati-yi-da-kurtaracak/1266243>
- Fenton, B. & Downey, J. (2003). Counter Public Spheres and Global Modernity. *Javnost – The Public*, 10 --(1), 15–32. <https://doi.org/10.1080/13183222.2003.11008819>
- Fukuyama, F. (2016). *Tarihin Sonu ve Son İnsan* (Z. Dicleli, Trans.). İstanbul: Profil Kitap.
- Gencer, B. (2011). *Hikmet Kavşağında—Edmund Burke ile Ahmed Cevdet*. İstanbul: Kapı Yayınları.
- Gürbilek, N. (2015). *Sessizin Payı*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Kluge, A. & Negt, O. (2016). *Public Sphere and Experience: Toward an Analysis of the Bourgeois and Proletarian Public Sphere*. London New York: Verso Books.
- Konda Araştırma. (2017, April). Konda | 16 Nisan Halkoylaması Sandık ve Seçmen Analiz Raporu. Retrieved August 15, 2019, from <http://konda.com.tr/tr/rapor/16-nisan-halkoylamasi-sandik-ve-secmen-analiz-raporu/>
- Lewis, B. (2017). *İslam ve Batı* (Ç. Sümer, Trans.). Ankara: Akılcı.
- Mollaer, F. (2018). *Yerlililiğin Retoriği*. Ankara: Phoenix.
- Mollaer, F. (2019). *Kimlik, Tanınma Mücadelesi ve Şarkiyatçılık*. İstanbul: Metis Yayınları.
- Özsel, D. (2014). Aşkın Kolektif ve Kitle: Bir Muhafazakarlık Okuması. *Doğu Batı*, (69).
- Rancière, J. (2007). *Siyasalin kıyısında* (A. U. Kılıç, Trans.). İstanbul: Metis Yayınları.
- Said, E. W. (2003). *Şarkiyatçılık* (B. Ülner, Trans.). İstanbul: Metis Yayınları.
- Said, E. W. (2016). *Kültür ve Emperyalizm* (N. Alpay, Trans.). İstanbul: Hil Yayınları.
- Üstel, F. & Alkan, M. Ö. (2005). "II. Meşrutiyet ve Vatandaşın "İcad"ı. İçinde. *Cumhuriyete Devreden Düşünce Mirası – Tanzimat ve Meşrutiyet'in Birikimi*. İletişim Yayınları.

Kamusal Alanda Bir Eğitim Projesi

Halkevlerinde Sanat Yolu ile Eğitim (1932-1950)

-----Hakan Serhan Sarıkaya*-----

Yönetenler için sanatı, özellikle tiyatro sanatını toplumsal boyutu ile ele almak, ona yön vermek, milat öncesinden bu yana önemini yitirmeyen bir konudur. Sanatın toplumun kültürel yaşamını yansıtan, bu yaşamı geliştiren, dönüştüren niteliği, yönetenlerde kamusal alanda cereyan edecek her tür kültür ve sanat faaliyetini belirleme ve bu alana hakim olma isteğini doğurmuştur. Yön vermek, gerekirse yasaklamak ama her daim bu alanı hakimiyet altında tutmak arzusu hiç bitmemiştir.

Sanatın bir eğitim, sosyalleş(tir)me, aracı oluşu, onu muhalif düşüncelerin seslerini duyurabildikleri bir platforma da dönüştürür. Özellikle toplumsal değişim dönemlerinde, kamusal alanın en güçlü sanat etkinliği olan tiyatro temsilcileri kitleleri harekete geçiren bir ivme görevi görmüştür. Sözelimi Belçikalılar, 1789 Fransız ihtilalinden kısa bir zaman diliminden sonra 1830 Ağustos’unda Brüksel’de izledikleri bir temsil sonrası ayaklanmışlardır. Oyun İspanyol idaresine karşı ayaklanan Güney İtalyalıları konu etse de kurulan özdeşlik Belçikalıların ayaklanmasına yetmiştir. Brüksel sokakları özgürlük talepleriyle inlemiş, oyun işçiler başta olmak üzere farklı toplum kesimlerini isyanda birleştirmiştir.

Bölgede yaşayan “Belgaların” ismi ise ülkenin yeni adı olmuştur. Biz de bir rejim değişikliğine yol açmasa da Namık Kemal’in “Vatan Yahut Silistre” adlı temsili ivme konusuna iyi bir örnektir. 1 Nisan 1870 tarihinde Gedikpaşa Tiyatrosu’nda temsil sonrası halkın yaşadığı coşkunluk sarayı oldukça rahatsız etmiştir. Yaşanan coşku Abdülaziz’in, Namık Kemal ve dört arkadaşını yargılatmadan sürgüne göndermesine yetmiştir. Namık Kemal Kıbrıs Magosa zindanına, tiyatro komitesi üyesi Mustafa Nuri ve Hakkı Efendi Akka Kalesine, Ahmet Mithat ile Ebüzziya Tevfik ise Rodos adasına sürgüne gitmiştir. Bu olaydan sonra tiyatro sanatı için günümüzde de süren sansür uygulaması getirilmiş, metinler denetlenmeye başlanmıştır (Nesin, 2017: 9).

Batı toplumlarında yaşanan değişim ve dönüşümlerin Osmanlı aydınlarını yakından etkilediği 19. yüzyılda, yeni bir toplum düşüncesinin hayat bulmasında çıkarılan gazete ve kitaplar yanında kültür ve sanat etkinlikleri de önemli bir yer tutar. Şinasi, Namık Kemal gibi bir çok aydın edebiyat ve tiyatro sanatı ile yakından ilgilenmiş, gazete çıkarmış ya da yapılan etkinlikleri desteklemiştir. Türk yazar ve düşün adamları için edebiyat ve özellikle tiyatro sanatının halkı

*Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

eğitmek, yeni değerleri, özgürlük düşüncesini yaymak, yönetimi hicvetmek halkı eğitmek, bilinçlendirmek için önemli bir araç olduğu söylenebilir.

1923 ekiminde ilan edilen Cumhuriyet rejiminin askeri ve sivil lideri Atatürk, sanatsız kalan bir milletin hayat damarlarından birinin kopmuşluğunu belirtirken ya da müziksiz bir yaşamın hata olduğunu vurgularken ya da yeni kurulan Cumhuriyet rejiminin temelini “kültür” olduğunu dile getirirken aslında yeni bir toplumsal yapının oluşturulması ve geliştirilmesi gerektiğine de işaret etmektedir. Cumhuriyet rejiminin topluma dayanması, toplumun ise rejime sahip çıkacak bilgi ve kültüre sahip olması bir gerekliliktir. Kültürel temelleri oluşturacak kurumsal yapılara, işleyişe olan ihtiyaç; kurulan okullar, üniversiteler, senfoni orkestraları, devlet opera ve balesi, devlet tiyatroları gibi kurumların yanında 1932 yılında Halkevleri gibi kapsamlı bir örgütsel yapıyı da beraberinde getirir. Bu yapının işleyişi ile birlikte 1950 yılına dek önemli, sistemli, planlı kültürel ve sanatsal etkinlikler düzenlenmiştir. Tek partili dönemde halka dönük, halkla birlikte faaliyet yürütecek kültür ve sanat kurumu olarak tasarlanan Halkevleri, tüm il ve ilçelerde kurumsal bir kimlik kazanmış, önemli sanat çalışmalarına, sanatçılara ev sahipliği yapan bir kurum olmuştur.

Tek partili dönemde CHP’ye bağlı bir kültür ve sanat kurumu olarak çalışan Halkevleri, batıdaki kimi modeller (Çekoslovakya) incelenip araştırıldıktan sonra şekillendirilmiştir. Halkevleri açılmadan önce Türk ocağı fesih edilmiş böylece devlet eli ile kültür ve sanat alanında faaliyet gösteren tek kurum niteliğine bürünmüştür. Dünya genelinde yaşanan ekonomik kriz, kitlenin eğitim seviyesi, muhalif düşünceler ile başa çıkma gibi nedenler, henüz kendi kadrolarını tamamlamamış Cumhuriyet rejimini; başka siyasal faaliyetlerin odağı olacak bir örgütlenmeye izin vermeyen, toplumu tek bir çatı altında bir arada tutabileceği bir örgütsel yapıya yönlendirmiştir.

Halkevleri yönetmelikleri ve açılış nutuklarına bakıldığında, halk ile aydınları kaynaştırma, toplumsal yaşamda dayanışma ve işbölümünü tesis etme, demokrasi kültürünü içselleştirmiş, cumhuriyet rejimine bağlı yurttaşlar yetiştirme gibi amaçlar görülmektedir. Halkevleri için betimlenen kitle, Durkheim’i takip eden Ziya Gökalp’in toplumsal yapı kavramına uygun “kaynaşmış” bir kitledir. Öyle olmalıdır. Halkevleri’nin örgütsel yapısı irdelenirken Halkevleri’nin yalnız öğretene değil, yaşatan yerler olduğu, halk için yaşam evleri olduğu belirtilmektedir. Halkevleri okuldan sonra kültür adamlarının halkla birleştiği ve kaynaştığı bir yerdir. Halkevleri kültürü yaşama, yaşatma yerleri, sanatçı, aydın ve halkın kültür ve sanat çalışmaları için bir arada olduğu yerlerdir (Halkevleri Öğreneği, 1939). Sınıfsal yapılardan öte çeşitli mesleklere ayrılmış ve işbölümü halinde yaşayan toplum fertleri boş zamanlarında halkevlerinde bir araya gelecektir. İnsanlar bu yerlerde kitap okuyabilecek, sanatın herhangi bir dalı ile uğraşabileceklerdir. Bir dernek yapılanması şeklinde kurulan, bütçesi devlet tarafından karşılanan, idari organları parti denetiminde yürütülen Halkevlerinin dönemi gereği günümüz sivil toplum kurumlarından kendine özgü farklı bir işleyişi olmuştur. Osmanlı’nın son döneminde devlet eli ile çıkarılan gazeteler gibi, Devlet denetiminde yürüyen, devlet korporatizmi gibi bir kavramla açıklanabilecek ilk Halkevleri faaliyetleri 20 yıllık bir sürece yayılmıştır. İl ve ilçelerdeki şubeleri aracılığı ile etkinlikleri yürütülen halkevlerinde köye yönelik çalışmalar için halkodaları adı verilen küçük birimler oluşturulmuştur. (Halkevleri ve Halkodaları, 1943). Halkevlerinde etkinliklerin, Dil ve Edebiyat, Güzel Sanatlar, Temsil, Spor, Sosyal Yardım, Halk Dershaneleri ve Kursları, Kütüphane ve Yayın, Köycülük, Tarih ve Müze olmak üzere dokuz kola ayrıldığını, bu kollarda gönüllüler kendi uzmanlık, yetenek ve istemlerine uygun bir çalışma alanında değerlendirilir. Halkevlerinde sık sık düzenlenen törenler ve temsillerle toplumdaki dayanışma ve bütünlük duygusu geliştirilmek istenmiştir.

Dil ve edebiyat kolunun genel amacı halkın genel bilgisinin artırılması, cumhuriyet ilkelerinin kökleşmesine, yurt sevgisini ve yurttaşlık bilgisini artırmaya dönük konuşmalar, konferanslar, törenler hazırlamaktır. Genel olarak dil ve edebiyat konularıyla ilgilenen bu kolla dil devriminin gelişmesine, dil ile ilgili araştırmalar yapılmasına, edebi zevkin yayılmasına çalışılır. Bu kola; güzel yazı yazma ve güzel söz söyleme yarışmaları düzenleme büyük Türk ozan ve yazarlarını tanıtma, tarihsel ve ulusal günleri kutlama, bunun için törenler düzenleme ve Halkevlerinin çıkaracağı dergileri yönetme gibi işlevler yüklenmiştir (Halkevleri Öğreneği, 1939). Halkevlerinde dil ve edebiyat kollarının sorumluluğunda yürütülen edebiyat çalışmaları ile edebiyat dünyasına hatırı sayılır sayıda yeni yazarlar, şairler, ressamı kazandırılır. Edebi yayınlarda amaç ülke kültürünün ve sanatının zenginliklerini tanıtmaktır. Günümüzde belediyeler, dernekler ve yayıncı kuruluşlar tarafından düzenlenen konferansların, öykü, şiir ve roman yarışmalarının erken cumhuriyet döneminde Halkevleri çatısı altında düzenlendiğın görölmektedir. Sözgelimi 1937 yılındaki Ankara Halkevleri edebiyat toplantılarına yazarlar, şairler ve aydınlar davet edilmiştir. Bu toplantılarda günün ve gelecekteki edebiyatın yönü ile halk ve köy edebiyatı üzerinde görüşmeler yapılmış, şairler ve edebi yaşamla yakından ilgili olanların görüşleri alınmıştır. Tartışılan şeyler köy edebiyatı, endüstri edebiyatı, devrimin istediğı edebiyat, folklor araştırmaları ve Atatürk edebiyatının nasıl olması, halk edebiyatına nasıl gidilmesi gerektiğı gibi konulardır. Tüm bunlar dönemin edebiyat politikasına ilişkin ipuçları niteliğindedir (Halkevleri Öğreneğı, 1938).

Halkevlerinde Temsil Kolu ile tiyatro sevgisi ve alışkanlığı gelenekselleştirilmeye çalışılırken, işlenen konular ile Cumhuriyetin etik ve vatandaşlık anlayışı ortaya konmaktadır. Tiyatro sanatçısı olma yeteneğı gösterenleri koruma, töresel, eğitsel, ulusal oyunlarla halkı olumlu yönde yönlendirmeye çalışma, kukla ve karagöz gibi

halk sanatlarından, sinemadan yararlanma, halka öğretici ve eğlendirici filmler gösterme bu kolun amaçları/çalışmaları arasındadır (Çeçen, 1990).

Güzel Sanatlar Kolu ile de halkın güzel sanatlara sevgi ve ilgisini sağlamak, müzik, resim, heykeltçilik, mimarlık gibi sanat alanlarında çalışanları bir araya toplamayı, genç yeteneklerin korunup gelişmelerine, yetişmelerine yardımcı olmayı amaç edinilmiş, bu kola Halkevlerinde yapılacak törenlerin müzik ve oyun programları ile halk için müzikli geceler yapılması gibi işlevler de yüklenmiştir. Müzisyenlerin müzik bilgisi hakkında yapacağı konferanslar hazırlanması, özel ve genel dinletiler düzenlenmesi bu kolun görevleri arasındadır. Batı müziğı uygulamalarının kökleşmesi, Türk halk müziğı değerlerinin toplanması, çok sesli formda Türk müziğı yaratılması, ulusal oyunları özendirmek, koro, orkestra, bando kurulması ve bunların iyi bir biçimde çalışmasına yardımcı olmak da bu kola yüklenen işlevler arasında. Güzel Sanatlar Kolu aynı zamanda; resim ve heykel sergileri hazırlamak, resim ve heykel kursları açmak, bu alanda yetişen yetenekleri korumak, onlara yardım etmek, fotoğrafçılığı özendirmek, sanatsal fotoğraf çekimi için kurslar, sergiler, yarışmalar açmak gibi sanatsal birçok etkinlikten sorumlu kılınmıştır (Çeçen, 1990).

Devlet eli ile yürütölen tüm bu etkinlikler erken cumhuriyet döneminde yeni bir toplum yaratma düşünce ve çabasını ifade etmektedir. Cehalet ve bağınazlıkla mücadele ederek Cumhuriyeti yavaşmanın tek yolu halkı yeni toplumsal değerler etrafında eğitmek, aydınlatmaktır. Onlara rejime uygun kültür ve yaşam anlayışı kazandırmak, sanat etkinlikleri yolu ile toplumdaki genç yetenekleri değerlendirerek yerel ve ulusal sanatları ve sanatçıları korumak, yerel kültürden yola çıkarak sanat çalışmalarını evrensel bir forma taşımak rejimin varlık sorunudur. Ayrıca dünya genelinde yaşanan ekonomik krizin ağırlığının oldukça hissedildiğı bir dönemden geçilmektedir. Dönemin Solidarist anlayışına uygun bir

başka eğitim anlayışı da Köy Enstitüleri olacaktır. Aydınlanmacı bir perspektifle laik, bilimsel, çağdaş düşünüşe sahip bir toplum için birkaç koldan mücadele verilir. Bu anlayış çerçevesinde 1932-1950 yılları arasında Halkevlerinde 23750 konferans, 12350 temsil, 9050 konser verilmiş, 7850 film gösterisi yapılmış ve 970 sergi açılmıştır (Çeçen,1990).

Atatürk'ün Halkevlerinde gençlerin ilgilenmesini istediği konular; dil derlemeleri, folklor araştırmaları, köyü tanımak, köyün adet ve geleneklerini derlemek, etnolojik eşyalar toplamak, tarih ve arkeoloji araştırmaları yapmak, halk oyunlarını diriltmek, halk şairlerine saygınlık kazandırmak, geziler düzenlemek, konferanslar vermek, yazar olmak, güzel konuşma sanatını öğrenmek, spor yapmak, temsiller vermek halkı halkevlerine çekmektir (İnan,1971). Halkevlerinin sanat anlayışında ulusal sanat, dolayısıyla da ulusal kültür kaynaklarının ön planda tutulduğu görülmektedir. Batı sanatı, sineması, tiyatrosu ve müziğiyle evrensel olarak kabul edilirken halkevlerinde işlenmesi gereken şey Türk müziği, Türk resmi, Türk edebiyatıdır. Ulusal sanat, bir ulusal kültür ve düşünüş çerçevesinde ele alınmalıdır. Bunun yolu ise ulusal yaşamı her işin ve her düşüncenin çıkışı ve kaynağı yapmaktır (Kansu, 1971). Bu konuda yapılan önemli adımlardan biri de folklor çalışmaları ve türkü derlemeleridir. Macaristan'ın çağdaş ulusal müziğinin babası sayılan Bela Bartok Halkevlerinin konuğu olarak Türkiye'ye davet edilir. Bartok Macaristan'daki deneyimlerini aktardığı üçlü konferanslarında türkü derlemelerinin nasıl yapılması gerektiğine dair teknik bilgiler de aktarmıştır. Bu işin uygulaması da yapılır. Ahmet Adnan Saygun ile birlikte Adana'nın Osmaniye bölgesine giderek fonograf adlı ses alma cihazı ile Yörük köylerinde söylenen türküler kayıt altına alınmış iki toplum arasındaki etnik aidiyet ve folklorik bağ üzerinde durulmuştur (Bartok,1936).

Baltacıoğlu (1950), Halkevlerinde tiyatroya ilişkin eğitim çalışmalarının amacının üyelerine ti-

yatro kültürünü ve sevgisini aşılama olduğunu belirtmektedir. Tiyatro sosyal ve kültürel yaşamı geliştirmeye dönük bir eğitim aracıdır. Bu nedenle Halkevlerinde bir piyes ele alınmadan önce oyuncu adaylarının sanatsal becerileri de göz önünde bulundurulur. Temel amaç sanatçı yetiştirme değil, psikolojik yoğrulmadır. Bu nedenle Halkevleri sahnede yalnızca başaranlara değil başaramayanlara da yer vermekten, onların sanatsal kişiliklerini geliştirmekten de sorumludur. Temsillerin başarısından çok heveskar oyuncuların cesaretini, teşebbüsünü, yaratıcılığını desteklemek gereklidir. Halkevlerinde tiyatro, çağdaş uygarlık yolunda hızlı adımlarla ilerlemesi için, önemli bir yere sahiptir. Tiyatro düşüncelerin yayılmasında etkin bir araç olduğu gibi toplumun çeşitli dertlerini ve gereksinimlerini gösteren bir aynadır. Oyunların seçimi konusunda ise Halkevlerinde yerli yapıtlar ve uyarlanmış oyunlar yeğlenmiş, çeviri oyunlarında ise klasiklere şans tanınmıştır. Halkevlerinde Karagöz, Ortaoyunu, Köy sohbet oyunu, Tuluat ve Meddah gibi geleneksel tiyatro formları da desteklenmiştir. Diğer yandan toplumun ruhunu anlayabilen, kendi gerçeklerimiz ile yakınlık kurabilen oyun yazarları da desteklenmiştir. (Baltacıoğlu,1950).

Güntekin (Temsil Kolları İçin Kılavuz, 1945), halkevlerinde sahneye koyucunun provalarda oyuncunun deyiş ve söyleyiş biçimine birinci derecede önem vermesini ve oyunculardan sadelik istenmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Halkevlerinde oyun üslubunda ilke, Türkçeye hakkını ve uyumunu vermek, sözcük ve düşüncenin jest, mimik ve tavır arasındaki doğal uyumuna özen göstermek ve her türlü aşırılık ve abartıdan uzak durarak tiyatrodaki kötü geleneklere karşı koymaktır.

Güntekin ve Baltacıoğlu'nun açıklamaları yanında Halkevlerindeki tiyatro ile ilgili Ülkü dergisinde oldukça kapsamlı bir yazı birikimi oluştuğunu, bunun yanında konu ile ilgili olarak halkevleri tarafından "Halkevleri Temsil Kolla-

rı İçin Kılavuz”, “Sahne”, “Tiyatroda Makyaj” gibi kitaplar bastırıldığını ve şubelere dağıtıldığını görüyoruz. Ayrıca halkevlerinde tiyatro eğitimine yönelik kurslar açılmış, her halkevi binasında bir tiyatro sahnesinin bulunması da zorunlu kılınmıştır. Henüz binaları bulunmayanlar için ise oyunların açık havada oynanması sağlanmış, köylerde açık hava temsilleri gerçekleştirilmiştir. Özellikle göstermecî biçim örneklerinden olan köy seyirlik oyunlarından yararlanılmıştır (Karadağ, 1982). Halkevlerinde tiyatro kolu üyelerine bilgilerini arttırabilmek amacıyla yurtiçinden ve yurtdışından tanınmış tiyatro adamlarına, “Tiyatro Yazma Tekniği”, “Mizansen prensipleri”, “Muharir ve Aktör” gibi konular da konferanslar, seminerler de verdirilmiştir (Metin, 1944).

Saygun (1940), “Halkevlerinde Musiki” adlı yapıtında halkın müzik eğitiminde dikkat edilecek en önemli noktanın “Türk’ün özelliklerinin kaybolmaması” olduğunu belirtir. Halkevlerinde halkın müzik eğitimi konusunda göz önünde bulundurması gereken şey toplu söyleyiş, yani “koro”dur. Bunu sağlamak için gidilecek yollar, “halk koroları” yapılması ve musiki ile az çok uğraşmış kişilerin oluşturacağı gruplardan yararlanmaktır. Koro eğitimi için yetişmiş halk koroları ve konserleri yanında musiki erbabının oluşturduğu koro konserlerinin dinlenmesi, gramofon ve radyodan yararlanılması da önemlidir. Halkevlerinin sanat danışmanlığını da yapan Saygun, koro çalışmalarının iyi bir duruma geldikten sonra halka, civar yörelere götürülmesi gerektiğini halka verilecek konserlerde masallar, tekerlemeler, bilmece söylenmesini, bu konserlerin saz şairlerinin katılımı veya memleket rakslarının oynanması ile zenginleştirilebileceğini belirtmektedir. Koro çalışmalarına ait filmlerin yapılarak bunların halka gösterilebileceğini, böylece eğitim için sinemadan da yararlanılabileceğini belirtmektedir. Ona göre müzik eğitimi yolunda halkın türkülerini, sazlarını ele alarak onun alışkanlıklarına hitap ederek yürüme doğru olacaktır, bu nedenle “mehter” den

yararlanmak da önemlidir (Saygun, 1940).

Saz şairlerinden yararlanmanın iki önemli işlevi vardır: İlki halk arasında yeteneklerin keşfedilmesine olanak tanıyacak ikincisi ise geleneğin devamını sağlayacaktır. Halk oyunlarının devamını sağlamak da çok önemlidir. Halk oyunları oynayanlara ve izleyenlere zevk verdiği gibi ondan ritim ve kulak eğitimi de alınmaktadır. Ayrıca halkın müzik eğitiminde düzenlenecek halk bayramlarından, müzikli temsillerden ve halkevinin oluşturacağı orkestralardan da yararlanılmalıdır. Güzel bir sese sahip bir gencin korunması, hatta devlet konservatuarına gönderilmelerinin sağlanması da halkevlerinde göz önünde bulundurulması gereken bir noktadır. Baltacıoğlu da Halkevlerinin dans evleri değil kültür evleri olarak tasarlandığı için Halkevlerine konu olan dansların ulusal olması gerektiğini belirtirken, Saygun gibi, folklor ekipleri oluşturmakla kalmayıp folklorun şehirler ve kasabalarda tanıtılması gerektiğini vurgulamaktadır. Ona göre bu bir devrim borcudur (Baltacıoğlu, 1950).

Halkevlerinde resim faaliyetinin amacı, halk resimlerini toplamak, halk ressamalarını korumak, milli resim yaratmayı teşvik etmek, bu amaçla sergiler açmak, armağanlar vermektir. Baltacıoğlu “Halkevlerinde Milli Resim” adlı yazısında, yaratma eyleminde orjinal soydan dört eleman bulunduğunu, bunları form, renk, kompozisyon ve teknik olarak belirtmiştir. Sorun Türk resim gelenekleri arasından sabit kalanları yani “geleneği” bulmaktır. Bunun için de minyatür, masal, efsane ve kahve resimleri gibi en eskiden en yeniye kadar halk ressamalarının eserleri incelenmelidir. Halkevlerinde diğer sanat alanlarında olduğu gibi resimde de geleneksel hareket edilerek yöresel ve ulusal değerlerimizin işlenmesi salık verilmektedir. Üslup Türk olmalı, anlatımda ise evrenselliğe ulaşılmalıdır (Baltacıoğlu, 1950).

Diğer sanat çalışmalarında olduğu gibi resim atölyeleri de halka, memurlara, amatörler açıktır. Bu atölyelerde resme ilgi duyan üyelere can-

lı model üzerinden etütler yaptırılmıştır. Güzel sanatlar akademisi mezunlarından ve Avrupa’da eğitim görmüş kişilerden oluşan eğitmenler bu atölyelerde haftada dört gün öğrencilere düzenli resim dersleri vermiştir. Beğenilen çalışmalar daha sonra sergilenmektedir. Halkevlerinin kendisine bağlı olarak çalışan sanatkar üyelerine maddi ve manevi yardımda da bulunarak, kursiyerlerine ise yapacakları resim çalışmaları için gerekli resim malzemeleri sağlayarak sanat ile ilgilenenlerin teşvik ettiği görülmektedir.

Sonuç

Halkevleri ve Halkodaları çalışmalarının kaleme alındığı 1943 yılı broşüründe memleketin birçok köşesindeki genç yetenekleri uyandırmanın, sanat zevk ve anlayışını memleket ölçüsünde yaymanın, sanatı dar bir zümreye ait olmaktan çıkarıp halka götürmenin ve onun gelişimi için gereksinim duyduğu şeyleri hazırlamanın en büyük amaçlardan biri olduğu belirtilmiştir. Devlet eli ile yürütülen, korporatist bir kültür modeli olarak nitelenebilecek Halkevleri kapatıldığında biri Londra’da olmak üzere 478 halkevi ve 4322 halk odası bulunuyordu. Bu mekanların her birinde ise kitaplık ve okuma odası vardı. Halkevleri kitaplıklarındaki kitap sayısı 1950 yılında 600 bine ulaşmış, süreli yayın niteliğindeki Halkevi dergilerinin sayısı da 50’yi aşmıştı. Halkevleri 1950’de çok partili dönemle birlikte, CHP’ne bağlı bir kültür kurumu olduğu gerekçesi ile Demokrat Partisi tarafından kapatılmış, taşınmazlarına el konulmuş, kitaplıkları yağmalanmıştır. Planlı kalkınmanın kültürel bir ayağı olan planlı kültürlenme, aydınlanma dönemi de sona ermiştir. Halkevleri’nin, halk odalarının yerini süreç içinde kent ve köy kahvehaneleri doldurmuştur. Halkevlerinde (1932-1950) yürütülen sanat çalışmalarında da yerel, ulusal değerlerden yola çıkıldığını, bu değerlerin korunup kayıt altına alınarak evrensel sanat formlarına ulaşmaya çalışıldığını görüyoruz. Ayrılan bütçe, planlama, kurumsal işleyiş ve denetim, uzunca bir süre ulusal kültür temelinde yürütülen

sanat etkinliklerinin geniş bir toplumsal kesime ulaşmasını sağlamıştır. Bu etkinlikler yoluyla emperyalist boyunduruktan kurtulmanın önemli bir adımı olan kendi kültürünü yaşayabilme ve inşa edebilme becerisi, kararlılığı gösterilmiştir. Teokratik yaşam kültürü ve alışkanlığından demokrasi kültürüne de önemli mesafeler alınmıştır. Halkevlerinde kültürün yaşatılması ve geliştirilmesi yanında yeteneklerin saptanması, korunması ve değerlendirilebilmesi de önemli bir adım olmuştur. Devlet Tiyatrolarını oluşturan ilk sanatçı kadroları, Halkevlerinde faaliyet gösteren yetenekli tiyatro gönüllüleri oluşturmıştır. Türkü derlemeleri, dil derlemeleri, folklor, resim, heykel, fotoğraf gibi sanatın her alanı kamu eğitiminin etkin bir aracı olarak kullanılmıştır.

Kimi zaman Halkevlerinin toplumun farklı kesimlerini ne ölçüde bir araya getirdiği eleştiri konusu olmaktadır. Hatta Halkevleri tek partili dönemin, dikta bir uygulamanın uzantısı bir kurumu olarak da eleştirilir. Ancak sağlıklı bir değerlendirme için dönem koşulları dikkate alınmalıdır. Halkevleri erken cumhuriyet döneminde her vilayette kültür ve sanat çalışmaları ile temsillerin gerçekleştirildiği, bayramların organize edildiği önemli bir merkez olmuştur. Köy Enstitüleri, Türk Tarih Kurumu, Türk Dil Kurumu gibi ortak amaçlara ve farklı işlevlere sahip diğer kültür kurumları ile birlikte planlı bir çalışma süreciyle laik, demokratik bir toplum kültürü oluşturulmasında önemli bir misyon üstlenmiştir. Halkevlerinde halkın sanat yolu ile eğitime ilişkin; sistemlilik, süreklilik, kitlesellik ve yaygınlık boyutları ile örnek oluşturacak birçok uygulama gerçekleştirilebilmiştir.

Günümüzde ise sanat etkinliklerinden kent merkezlerinde sınırlı sayıda bir toplum kesimi yararlanmaktadır. İlçe ve köylere yönelik kültür ve sanat çalışmaları ise yok denecek kadar azdır. Sanat faaliyetleri devlet tarafından yeterli ölçüde teşvik görmemekte, tiyatro ve diğer sanatlar üzerindeki baskıcı ve sansürcü anlayış geçmişte olduğu gibi bugün de sürmektedir. Bugün sanat

alanında Halkevlerinin yerini dolduracak kültür ve sanat politikalarına, kurumsal çabalara ihtiyaç duyulmaktadır. Öte yandan kimi cemaatlara, vakıflara okullara verilen destek ile Anadolu insanı teokratik bir toplum modeli için şekillendirilmeye çalışılmaktadır. Halkevleri, sanatın önemli bir bilgilendirme, bilinçlendirme ve eğitim aracı olduğunu bilen aydınlanmacı anlayışın demokrasi kültürünün gelişmesi, toplumsal bilinç düzeyinin yükseltilmesi amacıyla işe koştuğu bir kurumdur. Kuruluşundaki korporatist yapı, sonraki sivil Halkevi süreçlerinde sol sosyalist anlayışların bu kurumsal yapıyı sahiplenmesini, halkevleri geleneğinin günümüzde de sürmesini sağlamıştır.

Halkevlerinin bünyesinde köylere dek ulaşan “Halkodaları” çok amaçlı kültürel çalışmaların bir parçası olarak sivil toplum kuruluşlarınca, çağdaş belediyelerce yeniden hayata geçirilmiştir. Sanatta nitelik, nicelik ve kitlesellik boyutunu yükseltecek uygulamalı çalışmalar çağdaş belediyelerin sivil toplum kuruluşlarının desteği ile planlanmalıdır. Çağdaş yaşam ve demokrasi kültürünün gelişiminde sanat etkinlikleri ve sanat eğitimi önemli bir yere sahip. Bunun yakın dönemdeki en güçlü örneği Gezi Parkı direnişinde verilmiştir. Bu kitlesel direnişte farklı toplum kesimleri bir araya gelebilmiş, kamusal alan bir sanat alanına dönüşmüş, teokratik baskı ve kuşatmalara karşı dayanışma ruhu yeniden canlanmıştır. Yaşanan tüm bu süreçlerden sonra erken Cumhuriyet döneminde devlet eli ile yürütülen kültür ve sanat etkinlikleri ile oluşturulan kültürel iklimin devamındaki önemi çağdaş yerel yönetimler ve sivil toplum kuruluşları tarafından daha iyi anlaşılmıştır.

KAYNAKÇA

- Alper, Metin (1944). “Tiyatro ve Unsurları” *Trabzon halkevleri İnan Dergisi Sayı 11*
- Ankara Halkevi (1939). *Faaliyet Raporu*. 1937-1938 Ulus Basımevi Ankara.
- Baltacıoğlu, İsmail Hakkı (1950). *Halkın Evi*. CHP Halkevleri Bürosu, Kılavuz Kitaplar: 29 Ankara.
- Bartok, Bela (1936). *Halk Müziği Hakkında Bela Bartok'un (3) Konferansı*, Ankara.
- Çeçen, Anıl (1990). *Halkevleri*. Gündoğan Yayınları, Ankara.
- Eminönü Halkevi (1942). 1941-1942 Konferansları, Temsiller, Spor Hareketleri. CHP
- Halkevleri Öğreneği (1938). CHP
- Halkevleri ve Halkodaları (1943). Ankara 1944. CHP
- Halkevleri Temsil Kolları İçin Kılavuz (1945). Ankara CHP
- Teşkilatı Kurulmamış Vilayetlerdeki Halkevleri ve Halkodaları Teftiş Talimatnamesi (1940). Zerbemat, Ankara.
- İğdemir, Ulu (1971). Halkevi ve Halkodaları. *Atatürk ve Halkevleri*, TTK Ankara, ss. 129-135.
- İnan, M. Rauf (1971). Atatürk'ün Halkçılık Ülküsü. *Atatürk ve Halkevleri*, TTK Ankara, ss. 96-101.
- Kansu Ceyhan Atıf (1971). “Kemalizm'in Halk Okulları” *Atatürk ve Halkevleri*, TTK Ankara, ss. 131-137.
- Karadağ Nurhan (1982). “Halkevleri Tiyatro Çalışmaları” 1932-51” Yayınlanmamış Doçentlik Tezi, Ankara
- Nesin, Aziz (2017). *Türk Tiyatrosuna Genel Bir Bakış*. Sanat Yazıları. 4. Baskı. İstanbul
- Özertim Sami N. (1971). “Halkevlerinin Kitaplık Yayınları” *Atatürk ve Halkevleri*. TTK Ankara, Sayfa 238-242.
- Saygun, Ahmet Adnan (1940). *Halkevlerinde Musiki*, Ankara
- Salihioğlu Mehmet (1971). “Ulusal Edebiyatımızda ve Sanatımızda Halkevlerinin Yeri”, *Atatürk ve Halkevleri*, TTK Ankara, ss. 169-174
- Taner, Hasan (1944). “Halkevleri Bibliyografyası”, Ankara.

Türk Modernleşmesi

Kamusal Saha ve Kamuculuk

İbrahim Kaya*

Giriş: Kamusal Saha-Modernlik İlişkisi

Modernliğin ortaya çıkışıyla eş zamanlı olarak (yeni) bir kamusal hayatın tarihsel ilerleme sürecinde yerini aldığını söylemek yanlış olmaz. Habermas'ın ifadesiyle söylersek: "Kamusal alan ve kamuoyu kavramlarının ilk kez sadece 18. yüzyılda ortaya çıkması bir rastlantı değildir. Bu kavramlar özgül anlamlarını somut bir tarihsel durumdan alırlar... kamusal tartışma ortamı emsalsiz bir şeydi, onu tarihsel olarak önceleyen bir benzeri olmamıştı" (2004: 96-98). Burada ifade edilen somut tarihsel durum hiç kuşkusuz modernliğin Batı Avrupa'da ortaya çıkmaya başladığı tarihsel durumdur. *Kamuoyu* oluşturan dinamik olarak kamusal saha, *yurttaşların* müşterek yarar için bir araya geldikleri, örgütlendikleri, kanaat oluşturdıkları ve bu kanaati *özgürce* ifade ettikleri sahadır. Yurttaşlığın ve bir ilke olarak insan haklarının yükselişinin ve özgürlüğün yaşanmasını mümkün kılışının köklerini gerçekten de 18. yüzyıl Avrupası'nda buluyoruz. Burjuva toplumunun tarih sahnesine çıkışıyla ancak varlık kazanan kamusal saha, ilk safhasında edebi-sanatsal bir karaktere sahip olmuştur ama "siyasal" anlamda kamu otoritesine karşı burjuvazinin gazeteler ve dergiler aracılığıyla bir mücadeleye girişmesinin getirdiği bir sonuçtur (Habermas, 2004). Burjuvazinin kamusal otoriteyi sınırlama hedefi, dolayısıyla, *yurttaşlara* ait bir kamusal sahanın inşasında etkili olmuştur. Gazeteciliğin yükse-

lişi, sadece insanları bilgilendirme, yani, onları yaşanan olaylardan haberdar etme işlevini değil, aynı zamanda ve muhtemelen daha yaşamsal olan kamu otoritesine karşı *tartışma* işlevini üstlendi. Her ne kadar sözü edilen kamusal sahanın *ilk* ortaya çıkışında Habermas'ın çözümlemesinde temellendirdiği gibi burjuvazinin kamu otoritesini sınırlama amacını taşıyan tartışma temel dinamiği oluşturmuş olsa da, kamusal sadece kamu otoritesinin sınırlanması tartışmasına indirgenemeyecek *yenilikler* getirdi ve hayatın dönüşümüne ilişkin güçlü bir işaret etti.

Her şeyden evvel "toplumun ortak çıkarı" anlamına gelen *kamu* kavramı "genel gözleme açık ve ortada", yani, "aleni" olana işaret etmektedir. Bu sebeple de kamusal saha, önemli ölçüde, *özel alanın* yani mahremin sınırlanması kabiliyetine, gücüne sahip olan saha demektir (bkz. Sennett, 1996). Ev içindeki yaşamın dışarıdaki yaşamdan ayrılması gerektiği ve ikisinin farklı koşullara dayandığı iddiası uyarınca, hayatın *karşıt* sahalarına bölünmesi zorunluluğunu dillendiren perspektif elbette 18. yüzyılda su yüzüne çıktı. Kamuda davranış, giyim, konuşma artık ev içindeki davranış, giyim ve konuşmadan özü itibarıyla ayrışıyordu. Bu ayırımın hayata geçmesi, *modernliğin* gelişine dayanıyordu. Bilim devrimini izleyen tarihsel aralıkta ekonomideki dönüşüm, daha çok sayıdaki insanın daha çok sayıdaki insana "bağlanmasını" gerektirdi. Gündelik hayatın, nüfusu gittikçe artan kentlerde, *yeni hal*

*Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyoloji Bölümü.

alması kuşkusuz bu gelişmedeki en yaşamsal temellerden birini oluşturdu. Nüfus artışı, kentleşme, uzmanlaşma ve nihayet farklılaşma, *yabancılarla* karşılaşılma ve birlikte yaşamak zorunda kalınan yeni hayatı yarattı. İşte bu noktada yeni bir *sosyallik* bağlamına işaret eden kamusalılık, modernliğin getirdiği ve modernliği zaman içinde dönüştürecek olan bir yenilikti.

Özel yaşamları çeşitli hatta birbirlerinden farklı ve ekonomik çıkarları örtüşmeyen hatta çatışan insanların birlikte bir kamusal gövdeyi oluşturması, birkaç yeniliğe - ilerlemeye - dayanıyordu. Biraz önce ifade ettiğimiz üzere, yeni kamusalılık nüfusu gittikçe artan, farklılaşan, karmaşık hale gelen kentlerde varlık kazanmaktaydı ve bu kentler, ilk olarak, Rousseau'nun dile getirdiği seküler kentlerdi: "Rousseau şehri seküler bir toplum olarak betimleyen ilk yazardı. Bu sekülerliğin belirli bir şehir tipinden, yani kozmopolit başkentten doğduğunu ilk o gösterdi; yani 'kentsel' yaşamdaki süreksizlikleri görerek bir kozmopolitenlik teorisine ilk kez o ulaştı" (Sennett, 1996: 153). Yabancıların birbirlerine bağlanması, iletişim içinde olmalarını ve iletişimin de *nötr* bir dile dayanmasını gerektiriyordu. Özel yaşamlarındaki farklılıklarının bir şekilde onların kamusal hayattaki görünümüne nüfuz etmemesinin bir yolu olmalıydı. Bu yol kuşkusuz bilim devrimine yani epistemik anlamdaki büyük dönüşüme dayanan seküler yol olacaktı. Kamusal saha *bireylerin* toplanmasıyla ve *eşit, özgür* tartışma ve uzlaşma prosedürlerine dayanarak varlık kazanabildiğine göre, *bireyselleşmenin* yaşanması bir ön koşuldu. Topluluklara hapsolmuş, kendi *kanaatini* ifade etme şansına sahip olmayanların, *kamuoyu* oluşturacakları tartışma yapabilen bireylere dönüşmesi, elbette, sekülerleşmeye ihtiyaç duyuyordu.

Müşterek sorunlara müşterek çözümler bulma becerisi gerektiren kamusal tartışma ve müzakere, sadece bireyselleşmeyi değil ama aynı zamanda rasyonelleşmeyi de gerektiriyordu. Rasyonelleşme, modernliğin temel ilkesi olarak,

dünyanın - ki burada bahsedilen sadece doğal dünya değil ama aynı zamanda sosyal dünyayı ve bireyin doğasını da kapsayan dünyadır - bilinebileceğine ve kontrol altına alınabileceğine işaret etmektedir ve rasyonelleşmeyi modernlik projesinin temel arzusu olarak okumak doğru olacaktır (bkz. Wagner, 2013). 18. Yüzyıldan itibaren Batı Avrupa'da oluşumuna tanıklık edilen kamusal hayat, yukarıda ifade ettiğimiz nedenlerden ötürü, modernliğin hem sekülerleşmeyi gerektiren hem de bu sekülerleşmeden beslenen temelleri ile uzlaşan bir kamusal hayattır. Bir taraftan bireyin özgürleşmesi ve diğer taraftan da dünyanın bilinebileceği ve kontrol altına alınabileceği anlamında rasyonellik, kamusalılığın temellerini oluşturmaktadır. Bireyin özgürleşmesi de, dünyanın bilinebileceğine ve kontrol altına alınabileceğine işaret eden rasyonelleşme de sekülerleşmeye hem ihtiyaç duyuyor hem de sekülerleşmeyi sağlamlaştırıyordu. Din temelli toplum hayatının, Tanrı'nın merkezinde yer almadığı seküler hayat tarafından ikamesi, demek ki, modernliğin ortaya çıkışındaki olmazsa olmaz bir koşulu oluşturmaktadır (bkz. Taylor, 2014). Bu durum da, karşılığında, kendi ayakları üzerinde duran, tartışmaya katılma hususunda "cesarete" sahip bireylerin "ortaklaşa hayatı" birlikte rasyonel olarak düzenlemesi koşuluyla karşılıklı ilişkiye ihtiyaç duymaktadır. Kamusal hayat, Arendt'ten (2012) hareketle söylersek, insanların ilgileri, fikirleri ve hatta çıkarları açısından çeşitliliği içeren ve gerektiren hayattır. Diğer bir ifadeyle, kendilerine ait "dünyalara" sahip "öznelerin" birlikte yaşamaktan doğan "ortak" sorunlarını "ortaklaşa" yani "tartışmaya katılarak" çözdükleri saha kamusaldır ve deyim yerindeyse "özel" hayattan üstündür.¹

Kamusal hayat aynı zamanda siyasal katılımı ilişkili olduğundan, yani, kamu otoritesinden 1 Hannah Arendt'in kamusal sahaya ilişkin katılımcılığa dayanan erdemli cumhuriyet anlayışı her ne kadar liberalizmin öngördüğü kamusal saha anlayışına alternatif oluşturmak bağlamında çok önemli olsa da, Antik Yunan'daki tartışmaya katılımı öncelikli görmesi günümüz toplumları açısından geçerliliği sorunsal bir modeli savunduğunu göstermektedir ve savunusunun yapılması çoğu durumda mümkün değildir.

yurttaşların taleplerinin karşılanması, kolektif çözümlerin gerçekleştirilmesi yönünde bir eylemlilik içerdiğinden, katılımı, dolayısıyla, demokrasiyle ilişkilidir. Demokrasi de elbette modernliğin insanların birlikte yaşamasının siyasal temelleri sorunsalına getirdiği bir çözümdür. Kamusal saha ve demokrasi arasındaki karşılıklı ilişki, Habermas gibi önemli düşünürlerce değerlendirilmiş ve kamusal sahanın demokrasi projesi açısından temel oluşturduğu sonucuna varılmıştır. Kamuoyu oluşturmak ve kamu otoritesinin gücünü sınırlamak, kamusal sahanın temellerini oluşturuyorsa, aynı, demokrasi için de geçerlidir. Bunun dışında, demokrasi, özel yaşamlarının dışında, insanların ev dışında görünürlük kazanmasına ve aleniliğe önemli ölçüde dayanmaktadır; görünürlük, alenilik dolayısıyla “yabancıların” aynı mekanı ve “dili” paylaşması kamusal hayatın ve dolayısıyla demokrasinin önemli bileşenlerindendir. Kısacası, kamusal hayatın modern dünyayla ilişkisi sadece rasyo-nellik ve sekülerlik ilkelerinde anlamını bulmakta, fakat aynı zamanda, demokrasinin oluşumu ve tutunması da kamusalılığın ve modernliğin ilişkisinde yatmaktadır.

Elbette literatürde olduğu gibi tarihsel pratikte de tek ve standart bir kamusal saha ve hayat anlayışı söz konusu değildir. Örneğin, ağırlıklı olarak liberal çevrelerde kabul gören Kant’ın ilk dillendirdiği türden kamusalılık anlayışı ile cumhuriyetçi çevrelerin savunduğu kamusalılık anlayışı arasında ciddi farklılıklar hatta karşıtlıklar bulunmaktadır. Bir anlamda “izleyicilerden” oluşması beklenen bir kamusal hayat ile etkin biçimde yurttaşların katılımıyla hayat bulabileceği düşünülen kamusal hayat kuşkusuz birbirlerinden oldukça farklı tasavvurlardır. Liberal kamusal saha anlayışında kamu otoritesi siyasal olduğu için, sözü edilen sahanın siyasallıktan uzak, kamu otoritesinin sınırları olduğu gerçeğini hatırlatan bir saha olması gerektiği düşüncesi hakimken, cumhuriyetçilerin anlayışında kamusal saha zaten özü gereği siyasal bir topluluğa işaret etmektedir ve siyasal hedefler için

tartışmaların ve müzakerelerin gerçekleşmesi gereken sahadır. Bu iki ana perspektifin dışında, “daha sosyolojik” diye düşünebileceğimiz kamusal saha anlayışı ise kamusal sahayı “yeni bir sosyallik bağlamı” olarak görmektedir. Mahrem hayatın dışında, insanların birbirleriyle karşılaştığı, görünürlük kazandığı, yabancılarla birlikte düşündüğü ve eylediği saha olarak kamusal saha, modern dönemdeki sosyallığın bağlamını belirlemektedir. Her ne denli birbirinden farklı kamusalılık deneyimleri ve perspektifleri bulunsada, her durumda, kamusal hayat ve saha modernliğin ortaya çıkışıyla doğrudan ilişkili olduğu için; bu meselenin Türk modernleşmesinde nasıl çözüldüğünü veya çözülemediğini değerlendirmek önem taşımaktadır. Günümüzün temel sorunları açısından da bir kamusal hayat perspektifine ihtiyaç duyduğumuz tezini sağlamlaştırma hedefini güden bu makale, aynı zamanda Türk modernlik projesini ele alırken onun kamusal yaşama katılan yurttaşları “yetiştirirken” kamu perspektifi benimsediğini ve bu perspektifin bugün de sorunların çözümünde hayati önem taşıdığını ileri sürmektedir. Bu hedefler için öncelikle Türk modernleşmesinin “cumhuriyetçi” bir perspektiften hareketle kamusal saha inşasına giriştiği analiz edilerek, hayatın temel sorunluluklarına nasıl çözümler bulunduğu veya bulunmadığı değerlendirilecektir. İkinci olarak, bu modernleşmenin kamusalılık anlayışı irdelecek ve sonuç olarak da sözü edilen kamusal hayatın üstünlüğünü içselleştiren yurttaşların kamu bir politikayla yetiştirilmesi sürecine odaklanılacaktır. Bitirirken de bugünkü sorunlara çözüm oluşturabilecek bir kamusal hayat perspektifi üzerinde durulacaktır.

Türk Modernleşmesinde Sorunsallıkların Çözümü ve Kamusal Saha Fikri

Modernlik fikri, elbette, dolambaçsız biçimde, doğrudan, tarihsel ilerlemeyi ima etmektedir. Modernliğin insanlık tarihinde daha önceki dönemlerde eşine rastlanması olanaklı olmayan bir ilerleme anlamına geldiği hususunda bir şüphe

ye düşülmemesi icap ediyor. Öyle ki tüm temel sorunsallıkların çözümü açısından modernlik benzersiz başarılar yakalamıştır. Epistemik, siyasi, iktisadi sorunsallıkları “kendine ait” yollardan çözen/çözmeye girişen modernlik, sonuç olarak, “yeni toplumu” yaratmıştır. Yeni toplum, kentlidir, sekülerdir, toplulukların (cemaatlerin) toplamı değildir; “bireylerin” eşit ve özgür olarak oluşturdukları toplumdur. Bu yeni toplumun temellerinde epistemik-kültürel sorunsalın sekülerleşme ve rasyonelleşme ile çözümü, iktisadi sorunsalın endüstrileşmeyle çözümü ve siyasal sorunsalın demokratikleşmeyle çözümü yatmaktadır. Cumhuriyet modernleşmesinin mimarları, Türkiye’de, işte bu yeni toplumu inşa etme inancıyla hayallerinin peşine düştüler.

“Cumhuriyetin kurucu kadrosu, nüfusunun % 80’i kırsal kesimde yaşayan bir toplumun kalınmasının köylü nüfusun eğitilmesine bağlı olduğunu erken bir tarihte teşhis etmişti” (Yakut, 2012: 7). Bu ifade, esasında, cumhuriyet modernleşmesinin mimarlarının “hayallerini” gerçekleştirmelerinin zorluğunu bütün gerçekliğiyle anlatmaktadır. Bu zorluk o kadar büyüktü ki yeni kurulmuş TBMM Kaynar’ın çok yerinde ifadesiyle “her oturumda olağanüstü sorunlarla uğraşmaz; olağan, gündelik olan da bu meclisin gündemindedir” (2013: 105). Örneğin, “1922 yılında İstanbul vapurlarında erkek ve kadınların oturduğu yerleri birbirinden ayıran perdenin neden kaldırıldığını Dahiliye Vekaleti’ne soran Erzurum mebusu, bu tasarrufun hijyen nedeniyle gerçekleştiği cevabını alır. Ziyaeddin Efendi cevaptan tatmin olmamış olacak ki, bu sefer, kürsüden kağıtlarla taşınan bir toplumda ilerlemenin kadın ve erkekleri birbirine karıştırarak gerçekleşmeyeceğini söylerken sıralardan yükselen bir ses, Bozok Mebusu Süleyman Sırrı, bu muhafazakar itirazı alaycı bir aforizmayla susturur: Dünyanın perdesi kalkmış hoca efendi, değil ki insanlığın” (a.g.e. s. 105). Henüz Cumhuriyet ilan edilmeden önce, 1922’de, Büyük Millet Meclisindeki sözü edilen bu gündem, modernleşmenin mimarlarının sadece iktisat ve siyaset-

teki “olağanüstü” sorunları çözmeye değil, aynı zamanda, belki daha önemlisi, “gündelik hayatı” dönüştürmeye geldiklerini anlatıyordu.

Gündelik hayatın dönüştürülmesinin, cumhuriyet modernleşmesinin mimarlarının zihninde, “yeni” bir kamusal hayatın inşası anlamına geldiğini söyleyebiliriz. Ev dışındaki yani mahrem-ötesi hayatlarında insanların “medeni” davranışlar sergilemesini giyimden, konuşmaya, lokantada yemek yemekten, tiyatroya gitmeye kadar her alanda önemseyen modernleştiriciler demek ki Yeni Türkiye’nin yeni sosyallik bağlamı olarak kamusal bir hayatı getirmeyi görev bilmişlerdi. Görselliğe, görüntüye azami özen ve önem atfetmekle kıyasıya eleştirildiğini bildiğimiz bu modernlik projesi, esasında, insanların özel hayatları dışında bir araya gelmelerini, sosyalleşmelerini, dolayısıyla, kamusal bir hayatı incelemelerini, Türkiye’nin modernleşmesi açısından vazgeçilmez buluyordu ve bu anlayışında kusurlu olduğunu söylemek mümkün görünmüyor. Kamusalılık, aleniliğe işaret ediyor demiştik ve bu alenilik elbette kamudaki görünürlüğe doğrudan bağlıdır. İşte bu sebeple, Yeni Türkiye rejiminin kadınların hayata katılmaları yönündeki teşviki çok esaslı bir girişimdir; kadınların erkeklerle kamusal mekanlarda bir araya gelmesi, dans etmesi, sinema, tiyatro salonlarında bulunması ve hatta “lokantada yemek yemesi” kuşkusuz ki özel hayattan kamusal hayata kadınların çıkışı ve kamusalılığı zenginleştirmesi bağlamında okunmalıdır. Cumhuriyetin kurucu kadrolarının eşlerini ve kızlarını kamusal sahada görünür kılma misyonu bu hususta büyük bir öneme işaret etmektedir. Ahmet Ağaoğlu’nun Hukuk Fakültesi öğrencisi olan kızının Ankara’da bir lokantada erkeklerle birlikte yemek yemesi, bazı mebuslarca biraz yadırganmıştı. Ağaoğlu kızını “arabasıyla Çankaya Köşkü’ne götürürken, arabayı lokantanın önünde durdurdu. Onu görüp de dışarı çıkan mebuslara genç kızın o gün Çankaya’ya gideceğini, ama ertesi gün yemeğini yine o lokantada yiyeceğini söyledi (Kaynar, 2013: 122). Demek ki, modern bir kamusal hayatın ya-

ratılması, koşullardan ötürü, kolay görünmüyordu ve bu husustaki çabayı daha doğrusu “devrimi” anlamak ve taşıdığı ehemmiyeti teslim etmek gerekiyor.

Gündelik hayat dünyanın hiçbir toplumunda kendiliğinden dönüşmez; yenilikler, ilerlemeler gerçekleşmeden, iktisadi, siyasal ve kültürel sahalarda “kırılmalar” yaşanmadan gündelik hayatın yeni bir hal alması beklenemez. Yeni ticari bir toplumun su yüzüne çıkmasıyla ama aynı zamanda bilimin dinle mücadelesinde büyük adımlar atmasıyla, matbaanın sağladığı imkanlarla, yayıncılığın ilerlemesiyle birlikte Batı Avrupa’da yeni kamusal hayatın ortaya çıkması mümkün olmuştu. Katılımın artması, ancak, Büyük Fransız Devrimi sonrasındaki tarihsel aralıkta gerçekleşti ve eşit, özgür bireylerin müşterek sorunlarına birlikte, tartışarak çözüm bulmaya yeltendikleri yeni hayat böylece görünür bir hal aldı. Bu sözü edilen ilerlemelerde elbette aktörler vardı; yeni orta sınıf yani burjuvazi, aydınlar, devlet vs. Bizdeki tarihsel arkaplanın Batı’da kinden farklılığı üzerine çok yazıldı ve artık büyük ölçekli bir uzlaş var: Türkiye, Batı feodalizmine benzer bir toplumsal-siyasal geçmişten değil, daha ziyade, patrimonial, devlet-merkezli bir geçmişten geliyor. Bu geçmişle bağı kıracak aktör de, dolayısıyla, Batı’daki aktörden farklı olmak mecburiyetindeydi. Bu sebeple, kamusal hayat inşasında “kamucu” bir perspektifin asli konum üstlenmesi şaşırtıcı olmamalıdır. Kamu otoritesinin kamusal hayat inşası girişimleri elbette sadece Türkiye Cumhuriyeti Projesine ait değildir. Keza Fransız Devletinin eğitimden, sanata, bilime bütün toplumu dönüştürme girişimleri bilinmez değildir. Ancak, bizdeki modernleşme süreci ve dolayısıyla modernlik projesi olarak Kemalizm çok kestirme biçimde “tepeden inme”, “buyurgan”, “otoriter” hatta bazı çevrelerce “faşist” olmakla etiketlendiği için bu hususun değerlendirilmesi gerekmektedir.

Daha önce sözünü ettiğimiz gibi, kamusal sahaya katılım ve tartışma, seküler bir toplumu,

rasyonel bir işleyişi ve bireyselleşmeyi gerekli kılmaktadır. İstanbul ve İzmir kentleri dışında dönemin Türkiye’sinde birey, katılım, sekülerlik, tartışma gibi realiteleri bulmak şöyle dursun, “terim” olarak bile bunlara rastlamak mümkün değildi. Bireyin kendi dünyasını, kendisi dışındaki dünyaları yani doğal ve toplumsal dünyaları nasıl anlaması gerektiği, bu işlemde hangi tür bilgiyi kendisine kılavuz olarak benimsemesi gerektiği sorularına cevap oluşturan epistemik-kültürel sorunsalın çözümü hususunda modernlik mittin, dinsel anlayıştan tümüyle kopan bilimsel bilgi türüne yaslanmıştır. Eylemlerimize hangi bilginin ışık tutacağı/tutması gerektiği sorusuna bulunan seküler-bilimsel bilgi cevabının modernliğin bilgi sorunsalına getirdiği “yeni” çözüm olarak “ilerlemede” ilk temeli oluşturduğunu söylemek abartı olmayacaktır. 2018 Ekim’inde Giresun Üniversitesinde düzenlenen Uluslararası bir Sempozyumda yaptığı açılış konuşmasına Scott Lash “bize modernliği bilim verdi” cümlesiyle başladı.² Bilimsel bilginin alternatifleri ve yahut karşıtları karşısında üstünlük kazanması, kuşkusuz, insanın doğal dünyayı bilebileceği ve böylece onu kontrol altına alabileceği “umudunun” büyük ölçüde gerçekleştirilmesinin yolunu açtı. Sadece doğa yasalarının bir bir ortaya çıkarılarak doğa karşısında insanoğlunun (kültür) öne çıkışı değil fakat aynı zamanda toplumun işleyişinin arkasında/temelinde yatan etkenlerin keşfedilmesi ve bireyin dünyasının bilinebilir kılınmasını sağlayacak dev adımların atılması, insanlığın daha önce tarihte tanıklık etmediği devasa ilerlemeleri gerçekleştirecekti.

Elbette insanlığın veya toplumsal hayatın sekülerliği, bireyi, eşitliği, rasyonelliği yakalamasının önündeki tek sorunsal bilgi-kültür sorunsalı değildi; aynı zamanda toplum halinde birlikte yaşamının temellerinin neler olacağı/olması gerektiği sorusuna cevabı gerektiren siyasal sorunsal da çok temel bir öneme sahipti(r). Ortaklaşa hayata dahil olmanın kurallarının belirlenmesi, kimlerin bu ortaklaşa hayata katılmasına izin ve- 2 3. Uluslararası Felsefe, Eğitim, Sanat ve Bilim Tarihi Sempozyumu, Giresun Üniversitesi, 10-13 Ekim, 2018.

rilmemesi gerektiği ve kimlerin hali hazırda bu ortaklaşa hayatın içindeyken artık bu ortaklıkta yer alamayacağını kararlaştırılması her daim temel bir öneme sahip olmuştur. Modernlik ana hatlarıyla bu sorunsala demokrasi ile çözüm bulunacağına dair bir inanç şeklinde görülmelidir. Siyasanın temellerine dair bir arayış olarak demokrasi, siyasa üyelerinin eşitliğine dayanmak zorundaydı ve bu eşitlik zorunluluğu siyasanın üyelerini yurttaş kılıyordu. Bu yurttaşların kolektif olarak birlikte yaşamalarının zorunlu koşulu ise onların gönüllü olarak bu topluluğa katılmalarını gerektiriyordu ve bu özgürlük ilkesinin benimsenmesini ve hayata geçirilmesini zorunlu kılıyordu. Her ne kadar birbirlerinden farklı demokrasi modelleri hem literatürde hem de tarihsel pratikte ortaya çıkmış olsa da, temeller açısından modern toplumun siyasal formu demokrasi oldu hatta o kadar ki modern toplumları demokratik toplumlar olarak ifade etmek olağan hale geldi. Demek ki modernlik projesi için toplum halinde birlikte yaşamının asli temeli demokrasidir.

Şimdi hem bilgi-kültür sorunsalının hem de siyasal sorunsalın sekülerleşme, rasyonelleşme, demokratikleşme, özgürleşme süreçleriyle modern bağlamda çözüldüğü ve ancak böylece insanların kamusal mekanlarda bir araya gelerek müşterek sorunlarını müşterek biçimde çözdükleri anlaşılmaktadır. Yani bireyin ortaya çıkması, hayatın sekülerleşmesi, rasyonelleşmesi ve demokratikleşmesi kamusal saha için ön koşul olarak ortada durmaktadır. Cumhuriyetin inşa sürecinde Türkiye’de kamusal alanın, aleniliğin inşa edilmesinin önünde aşılması çok güç bariyerler vardı; bireyin ortaya çıkışını engelleyen, dolayısıyla, özgür ve eşit yurttaşların “yetişmesine” mani olan yani katılımı, demokrasiyi yeşertmesi mümkün olmayan bir İslam anlayışı Anadolu’da güçlü biçimde hayattaydı. Daha önceki bir çalışmamda ifade ettiğim gibi, “Osmanlı merkezinin kendisinden farklı İslami anlayışlara karşı katı ve acımasız tutumlarının Anadolu’daki İslam anlayışlarını değişikliğe uğrattığı tartışılabilir.”

(Kaya, 2019: 86). Medresenin dışında/karşısında kalan “tekkenin” zamanla “özünü yitiren” İslam anlayışlarının kök salmasına zemin hazırladığı söylenebilir. Dolayısıyla, Anadolu’da, hurafe-nin, “hiyerarşik yapılanmanın” ve mitin hakimiyet kurduğu bir İslam’a evrimleşmenin yaşandığı muhakkaktır (Kaya, a.g.e., s. 86-87). Demek ki, Cumhuriyet modernleşmesinin mimarlarının, yeni bir toplum inşa etme hedeflerini gerçekleştirmeleri için sadece siyasal yapıyı değiştirmele-ri, yeni bir siyasa kurlmaları yeterli olmayacaktı. Dinin özelleştirilmesi yani bireysel kılınması ve kamusal alanlarda güç kaybetmesi laikliğin yaşama geçirilmesi için elzemdi ve böylece kamu-sal hayata katılan “bireyler” yetişebilecekti.

Kültürel modernleşmenin kilit taşlarından olan “bireyleşme” ve kamusal alanlarda “dinin güç kaybı”; şeyhlerin, şıhların, dervişlerin otorite sahibi olduğu, hiyerarşik örgütlenmenin kati biçimde işlediği tarikatların hakim olduğu Anadolu İslam’ının değişmesini gerektiriyordu. Tarikatlar kamusal sahanın ortaya çıkmasına engel-di, çünkü bütün teorisyenlerin temellendirdiği gibi, kamusal saha *yurttaşların eşit katılımını* ve *aleniliği* zorunlu kılmaktadır. Tarikatlar ise aleniliği değil gizliliği, eşitliği değil hiyerarşiyi kendi varlıkları için asli görmektedir. Bireyin ortaya çıkması ve tartışma yapması, diğerleriyle kamuoyu oluşturması, dolayısıyla, Anadolu İslam’ının hiyerarşik örgütlenmesinin içinden yeşermeyecekti. Farklı İslam yorumları etrafında kendi müritlerini yetiştiren tarikat şeyhleri, ulusal bir toplumun ortaya çıkışı açısından da büyük bir engel teşkil ediyordu. Modernliğin ulus-devletle birlikte ortaklıklara vurgu yapan, birlikte yaşamının temellerini sekülerlikte, ulusallıkta gören tavrı ile tarikat şeyhlerinin ayrılığı ve hiyerarşiyi savunan tavırlarının uzlaşması mümkün değildi. Hem alenilik hem de nötrlük kamusal yaşam açısından temel olduğundan, tarikatlara bölünmüş topluluğun, bir şekilde birlikte yaşamının sağlanması amacıyla sekülerleşmeye ve uluslaşmaya olan ihtiyaç acıldı. Türk modernleşmesinin ana hatlarıyla siyasal

olarak İslami İmparatorluktan laik ulus-devlete ve kültürel-epistemik olarak da İslami-Ortadoğu toplumundan laik-Batı toplumuna geçiş olarak nitelendirilmesi bu sebeple anlaşılabilir.

Türk modernlik projesi, kültür-bilgi sorunsalına çözüm olarak, hiç kuşkusuz, iki sahada da bilimsel-seküler bilginin baştacı edilmesini ve uygulamada yerini almasını benimsedi. Hem kamu otoritesinde hem de gündelik toplumsal yaşamda laiklik ilkesinin benimsenmesi, bilimsel bilginin diğer bilgi iddialarından öncelikli görülmesi, cumhuriyet mimarlarının en çok önem attıkları hedeflerden oldu. Gerek Osmanlı'dan miras kalan ulema sınıfının, gerekse Türk İslam'ının hiyerarşik yapılarına alternatif olarak, modernleştiriciler seküler, ulusal, cumhuriyetçi bir yeniden yapılanmayı vazgeçilmez bulmuştu. Bu noktada siyasal sorunsalı da cumhuriyet idaresini kurmak ve kurumsallaştırmakla çözmeyi hedefleyen modernleştiriciler, dinsel kaynaklardan ziyade bilimsel kaynaklar üzerinde yükselen, yurttaşlığa dayanan ve dayanışmayı ilke edinen bir yeni siyasa hedeflediler. Bu hedeflenen yeniden yapılanma yurttaşların kamusal sahaya çıkmasını, görünürlük kazanmasını olabildiğince içerecekti. Bu meselenin anlaşılması için cumhuriyet modernleşmesinin bazı temel uygulamalarına, girişimlerine göz atmak yerinde olacaktır.

Kamu Çalışanlarının yeni Hayat için teşvik Edilmesi: Kamu çalışanları, modernleştiriciler tarafından, yeni hayatın temsilcileri ve örnekleri olarak tasavvur ediliyordu. Giyim-kuşamlarıyla, davranışlarıyla, konuşmalarıyla kamu çalışanlarının yeni hayatın ilk örneklerini sunmaları, göstermeleri gerektiği inancı, cumhuriyetin kurucu kadrolarında o kadar güçlüydü ki, sinemaya, tiyatroya gitmeleri, kendileri için kurulan sosyal tesislerde bir araya gelmeleri, hatta dans etmeleri onlardan beklenen çok temel işlevler arasındaydı. Yani, başka bir ifadeyle, bu insanların sorumluluğu, kamu görevlerini yerine getirmekle sınırlı değildi, ama aynı zamanda yeni hayatın

müjdeleyicileri olmak sorumluluğuna sahiptiler. Geçmiş tarihle olan bağın koparılması, ancak, yeni hayatın pratikte sunulması, gösterilmesi ile mümkün olacaktı ve bu nedenle kamu çalışanlarının yeni hayatla tanışmaları, yeni hayatı toplumun diğer kesimlerine taşımaları kurucu kadrolar tarafından hem teşvik edildi hem de bir bakıma ödüllendirildi. Cumhuriyet idaresinin ilerlemeye yönelik büyük atılımları arasında çok önemli konuma sahip olan fabrikaların sadece fabrika olmadığı, ama aynı zamanda, *lojmanları* ve *sosyal hizmet binaları* ile kuruldukları yerleşim bölgelerinde yeni hayatın, modernleşmenin modeli oldukları gerçeği hiç şüphesiz büyük önem taşımaktadır. Mahalle ölçeğinde planlanan lojmanlar ilkokul, kreş, çocuk bahçesi ve hatta spor sahalarına sahipti ve bu özellikleriyle aslında çalışanların *yeni sosyalleşme* modeline uyum sağlamaları hedefleniyordu demek abartı olmaz.

Sümerbank'ın, Devlet Demir Yolları'nın, İş Bankası'nın çalışanları için inşa ettikleri konutlar, dönemin en modern konutlarıydı ve sosyal yaşam için yenilikler barındırıyordu. Lojmanların bir bakıma yeni hayatın filizlendiği kamu alanları yarattığı söylenebilir. Bu lojmanlarda yaşayan kamu çalışanlarının kendileri ve aile üyeleri ortak alanlarda karşılaşır, giyimlerine dikkat eder, konuşmalarına çeki düzen verirdi. Sinema, tiyatro bilgisi muhakkak sahip olunması gereken bilgiydi. Hatta belirli spor uğraşılarının teşvik edildiği, kadınlar ve erkeklerin birlikte eğlendikleri bir yeni sosyalleşme sahası olarak kamusallığın ortaya çıkması, sosyal tesislerin ve lojmanların kuruluşundaki asli hedeflerdendi. Lojmanlar, dönemin yurttaşlarının örnek alması gereken yaşam biçimini ve niteliğini temsil ediyor; sosyal tesisler de yeni hayatın sporda, sanatta, eğitimde temsillerini içeriyordu. Sadece medeni olarak görünürlük, karşılaşma ve konuşma değil ama muhtemelen daha önemlisi “memleket meselelerine” ilgili olma, kamu çalışanlarının “çağdaş” sorumluluklarıydı. Yeni kurulan işletmelerde çalışan memurlar ve işçiler için kurslar açma, konferanslar düzenleme, spor

karşılaşmaları organize etme, işletme idaresince bir bakıma zorunluluktur. Örneğin, 1941-42 Döneminde Selüloz Sanayi Müessesesi'nde meslek kurslarının yanı sıra Almanca Kursu ve konferanslar düzenlenmiştir (Kocabaşoğlu vd., 1996). Okuma-yazma bilmeyen işçiler için ise her yıl okuma-yazma kursları düzenleniyordu. Bu işletmelerin çoğunun spor kulübünün olduğu ve hem erkeklerin hem kadınların spor yapmalarının teşvik edildiği gerçeği de kuşkusuz ciddi bir önem arz etmektedir. Örneğin, 1938 yılında, İzmit Kağıt Fabrikası'nın kadın ve erkek işçilerinin su sporları yapması, kadınların erkeklerle birlikte kamusal hayata katılmaları yönündeki önemli bir sunumu, örneği ifade etmektedir. Kısacası, kreşlerin, okulların açıldığı, çoğunlukla ücretsiz yemek imkanının sunulduğu, sosyal tesislerinde görece ucuz içki ve yemek sağlandığı yeni konutlarla, lojmanlarla, kamuda çalışanların yeni hayatın öncüleri olarak *yetiştirilme* gayesi güldüldüğü somutlaşmaktadır.

Halkevleri: Yeni hayatın sunulması, örneklenilmesi ve nihayet geniş halk kitleleri tarafından benimsemesi yönünde cumhuriyetin çok asli girişimleri arasındaki yerini alan Halkevleri deneyimi, kamusal hayatın inşası açısından esaslı bir öneme sahiptir. “Halkla ‘siyasi iletişim’ sağlama, devletle toplum arasındaki kopukluğu giderme, ulusal birliği sağlama ve toplumu uygarlaştırma” (Yakut, 2013: 131) hedeflerini benimseyen Halkevleri, cumhuriyetçi yurttaşlar yetiştirmek arzusuyla kuruldu. Halkevlerinin CHP'nin ideolojisini halka yaymak için kurulduğundan bahisle, bu girişimi “ideolojik seferberlik” olarak niteleyenlerin (bkz. Şimşek, 2002) ideolojik/sınırlı değerlendirmelerinin ötesinde, Halkevleri deneyimini modern toplumun inşasında, özellikle, kamusal hayatın yeşermesinde çok temel bir atılım olarak okumak mümkün ve gereklidir. Daha önce ifade ettiğimiz gibi, toplumların değişmesinde aktörler merkezi rol sahibidir; hiçbir toplum kendiliğinden, spontane biçimde dönüşmez, ancak aktörlerin öne çıkmasıyla, model sunmasıyla, topluma “yol göstermesiyle”

büyük değişimler gerçekleşmektedir. Bu sözü edilen aktörlüğün toplumsal-tarihsel koşullardan ötürü toplumdan topluma değişiklikler arz ettiği gerçeğini kavradığımızda, bizim modernleşmemizde ve dolayısıyla kamusal hayatın inşasında da aktörün, örneğin, İngiltere'deki aktörle aynı olmayışını asıl mesele olarak görme “takıntısından” uzak bir çözümleme yapma şansı buluruz. Kamucu bir perspektifin hakim oluşu ve kamunun öncülük etmesi, yaşanan/gerçekleştirilmek istenilen dönüşümü değersiz kılmayacağı gibi, muhtemelen yeni/farklı modellerin olabileceği tartışmasını da temellendirmede işlevsellik üstlenir. Yani kaba bir ifadeyle, burjuvazi yaptığı gibi iyi, kamu aktörleri yaptığı kötü olacak diye bir kuraldan söz edilemez.

Halkevleri, Dil-Edebiyat ve Tarih Şubesi, Güzel Sanatlar Şubesi, Temsil Şubesi, Spor Şubesi, Sosyal Yardım Şubesi, Halk Dershaneleri ve Kurslar Şubesi, Kütüphane ve Neşriyat Şubesi, Köycülük Şubesi, Müze ve Sergi Şubesi olmak üzere toplam dokuz şubeye sahipti ve anlaşılacağı üzere tümüyle hayatı kapsıyordu veya kuşatıyordu. Yakut'un ifadesiyle, Halkevlerinin altın çağı olan 1932-40 yılları arasında 23.750 konferans, 12.350 tiyatro gösterisi, 9.050 konser, 7.850 film gösterimi ve 970 sergi düzenlenmiştir (Yakut, 2013: 137). Burada sözü edilen etkinlikleri, elbette, insanların ev dışı bir hayata çıkışlarının etkinlikleri olarak okumak gerekir. Mahremi yani özel alanın bir bakıma sınırlandırılması kabiliyetine ve gücüne dayanan kamusal sahanın işlerlik kazanması yönünde önemli adımlar olarak görülmesi gereken etkinlikler sonuç itibarıyla çok sayıda “sanatçının” yetişmesine, dergiler aracılığıyla yayıncılığın gelişmesine ve cumhuriyetin bir kültür kurumunun yaratılıp tutunmasına imkan verdi, vesile oldu. “Okuyan kamu” oluşturma projesi olarak da yaklaşılabilecek bu girişimin ülke çapında şehirden köye kadar muazzam bir örgütlenme başarısı olarak değerlendirilmesi gerektiği açıktır. Bir bakıma ev dışı hayatın öğrenildiği, yeni davranış kalıplarının kazanıldığı medenileşme bağlamı olan

Halkevleri, yurttaşların kamu yararı, kamu mali gibi bugünlerde çok ihtiyaç duyduğumuz “değerleri” içselleştirmeleri açısından başarılı bir deneyim olmuştur ve dolayısıyla kamusal hayat açısından kazanımdır.

Köy Enstitüleri: Türkiye’de kamusal hayatın yeşermesi ve güçlendirilmesi yönünde atılmış en önemli adımlardan birisi kuşkusuz Köy Enstitüleridir. Eski rejimin kalıntıları ile yaşamına devam eden köylerde “bireyselleşmenin”, “sekülerleşmenin” ve “rasyonelleşmenin” yollarını arayan Cumhuriyet İdaresinin en cesur girişimi muhtemelen Köy Enstitülerini kurmak olmuştur. Bireyleşme, sekülerleşme ve rasyonelleşme gerçekleşmeden insanların kamusal mekanlara katılımını, tartışma yapmasını, kamuoyu oluşturmasını beklemek boş bir beklentiden öteye geçemeyeceğine göre, bu sözü edilen süreçlerin yaşanması yönündeki bu büyük girişimin değerlendirilmesi gereklidir. Ekrem Işın’ın yerinde ifadesiyle, “Köy Öğretmeni, 1930’lar Türkiye’inde en çok göze çarpan ve bir o kadar da ilgi odağı haline gelmiş kamu görevlisiydi. Bütün bir ülke geleceğini sırtlanan bu mitoloji kahramanı, gündelik kaygıların kuşatması altındaki kalabalıktan uzak, kendi mütevazî dünyasında Cumhuriyet’in inşasını gerçekleştiriyordu” (2012: 13). Ancak, bu büyük davasında öğretmenin önünde çok ehemmiyetli engeller vardı ve aynı zamanda ülkenin nüfusu bu kavgaanın daha kapsamlı ve detaylı bir dava olmasını gerektiriyordu: 1935 yılında yapılan nüfus sayımı verilerine göre, erkeklerin %76,7’si ve kadınların %91,8’i okuma-yazma bilmiyordu (Işın, a.g.e.s. 13). Köy Enstitüsü modelini yaratan bu sözünü ettiğimiz koşullar ve mesele üzerinde düşünen İsmail Hakkı Tonguç gibi aktörler oldu. Tonguç’un hayali elbette köy öğretmenlerinin aydınlanmış cumhuriyet köylerini inşa etmesiydi ve cumhuriyetin geleceğinin kurtarılmasıydı. Kuşkusuz bu hayal, engellerle karşılaştığı için, gerçekleşmedi, ama Köy Enstitüleri deneyimi Türkiye’ye çok değerli meyveler verdi.

Enstitülerin mimarı Tonguç’a göre, bilinçlenmiş

köylü, kendi yazgısını değiştirebilmek için, devletin yönetimine katılacak düzeye gelmelidir” (Altunya, 2012: 84). Bu amaçla kurulan Köy Enstitüleri, kapatıldıkları 1954 yılına kadar, 2 bin kadarı kadın olan 20 bin öğretmen yetiştirmiştir ve Türkiye’nin Aydınlanmasında bu öğretmenler çok temel roller üstlenmişlerdir. Modernleşmeyle ve konumuz açısından kamusal hayatla ilgili olarak; Köy Enstitülerinden mezun olan öğretmenlerin 4272 Sayılı Kanunda belirtilen “köy halkını yetiştirmek” ile ilgili vazife ve yetkileri son derece önem taşımaktadır. Bu vazife ve yetkiler arasında köylüleri “sosyal hayat bakımından asrın şartlarına ve icaplarına göre yetiştirmek”, “köy halkını radyodan azami derecede faydalandırmak”, “törenler düzenlemek, köy halkının katılımını sağlamak”, “halkın umumi menfaatleri ve mukadderatıyla ilgili müdafaa, imece, asker ailelerine yardım, orman yangınlarını söndürme, ortaklaşa ziraat ve nakil vasıtaları edinme, her türlü kooperatif kurmak” gibi kamusalığa vurgu yapan, müşterek meselelere müşterek girişimlerle çözüm bulmayı hedefleyen maddelerin oluşu son derece önem taşımaktadır. Köy Öğretmenlerinin köylerdeki eski rejimin - ağalığın, şeyhliğin, tarikatın vs. - son bulması için verdiği kavga esasında bireyleşmenin, sekülerleşmenin, rasyonelleşmenin kavgası olarak düşünülebilir ve bu kavganın vereceği en değerli sonuçlar arasında kuşkusuz insanların ortak meselelerine ilişkin katılımını, tartışmasını ve kamuoyu oluşturmasını içeren kamusal hayat vardır. Her ne kadar hayal tümüyle gerçekleştirilememiş olsa da, kamusal yarar, kamu hizmeti, kamu malı gibi değerli anlayışların bir noktaya kadar olsa bile bu toprakların insanlarında yer etmesinde Köy Enstitüleri deneyiminin katkısı oldukça büyüktür.

Bitirirken

Bilgi-kültür sorunsalının ve siyasal sorunsalın çözümünü kuşkusuz toplumsal hayatın bütün sorunsallıklardan arındığı anlamına gelmemektedir, ama “modernleşme” ve dolayısıyla kamusal hayata ulaşma hedefinin de önemli bir noktaya

kadar başarılmasını sağlar. Yukarıda gördüğümüz gibi, Türk modernleşmesi, önemli ölçüde, sekülerleşme, bireyleşme, rasyonelleşme hedefleri çerçevesinde son derece esaslı adımlar atmıştır. Bu adımlar sayesinde, kamu yararı, kamu malı, kamu hizmeti gibi ortak yaşamın vazgeçilmez değerlerinin yurttaşlar tarafından bir noktaya kadar benimsenmesi sağlanmıştır. Bu nedendir ki, Köy Enstitülerinde münazara/münakaşa saatleri, Halkevlerinde okuma, tiyatro etkinlikleri, fabrikalarda spor faaliyetleri gibi katılımı, aleniliği, tartışmayı teşvik eden ve mümkün kılan atılımlar önem taşımaktadır. Bu atılımlar sayesinde ki, örneğin, Köy Enstitüsü öğrencileri Cumhurbaşkanının, İsmet İnönü'nün, enstitüye ziyaretinde nasıl olup da kendi yedikleri yemekten farklı bir yemek menüsüne sahip olduğunu yüksek sesle dillendirmiş, itiraz etmişlerdir. Yine bu atılımlar sayesinde ki, 1937 yılında Beyaz Perde'ye düşen "TheSheikhStepsOut" filmi aynı yıl değilse bile birkaç yıl sonra Siirtli çocukların rüyalarını süsledi (Kaynar, 2013: 113). Tepeden inmeci, kuşatıcı, otoriter gibi etiketlerle bu deneyimi değersiz kılmak, epey zamandır süregiden piyasacı, toplulukçu, tarikatçı yapılanma sürecini meşrulaştırmak veya en azından bu sürece karşı nötr kalmak işlevine sahip olmanın dışında "ilerici" hiçbir içeriğe sahip olmamıştır. İslam ülkeleri içinde bir istisna olarak Türkiye'ye yaklaşmanın nedeni ve gerekçesi olan bu deneyim, ne yazık ki, bütün kazanımlarıyla birlikte liberaller, liberal solcular, dinciler tarafından bir kenara itilmiş ve hatta hepsi tarafından ana düşman olarak görülmüştür.

Genel kabul oydu ki kamu yatırımlarından önemli ölçüde vazgeçilirse, devlet ekonomiden elini çekerse, "Aydınlanmacı" modernist yaklaşımlar etkisiz kalırsa, sivil toplum güçlenecek ve demokrasi rayına oturacaktı. Laiklik daha hafif veya "yumuşak" bir formda yeniden formüle edilirse, bilimsel bilginin dışındaki bilgi iddialarına da eşit düzeyde yer açılırsa, dünya ekonomisiyle daha fazla bütünleşilirse, ülkenin sorunlarının çözüleceği ve demokrasinin güçleneceği varsa-

yıldı. Geldiğimiz nokta ise şudur: Kamusal eğitimin esamesinin okunmadığı günlerde yaşıyoruz; sağlığın gittikçe metalaştığı bir süreçteyiz; kamu yararının unutulduğu bireysel kazancın asli hedef kılındığı bir gerilemeyi deneyimliyoruz. Özel hayatın kamusal hayatı alaşağı ettiğini her gün her yerde görüyoruz. Kamu otoritesinin tarikatlar tarafından paylaşılma mücadelesine tanıklık ediyoruz; özgür bireylerle değil cemaatine, etnik grubuna itaat eden ve dolayısıyla birlikte yaşamayı ateşe atmakta hiçbir sorun görmeyen insanlarla dolu şehirlerimiz. Peki, ne yapacağız?

Daha önceki çalışmalarımda geliştirdiğim bir anlayışımı bu noktada tekrarlamakta fayda olduğunu düşünüyorum: son yıllarda Türkiye'de "modernliği olmayan bir kapitalizm" hüküm sürmektedir (Kaya, 2013; 2014). Kültür-bilgi ve siyasal sorunsallıklarının dışında, demek ki, çözülmesi gereken bir önemli sorunsallık daha var: iktisadi sorunsallık. İnsanların temel ihtiyaçlarının nasıl karşılanacağı ve hayat standardının nasıl yükseltileceği sorularına cevap bulmayı gerektiren bu sorunsalın çözümü, bizde epey bir zamandır, modernliği olmayan kapitalizmle gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. Yaşadığımız sorunlar demek ki sadece bilgi-kültür sorunsalına çözüm olarak bulunduğu iddia edilen İslamcılıktan, siyasal sorunsallığa çözüm olarak bulunduğu iddia edilen biçimsel ve araçsal demokrasiden kaynaklanmıyor, ama aynı zamanda ekonomik sorunsala çözüm olarak bulunduğu iddia edilen modernliği olmayan kapitalizmden de kaynaklanıyor. Konumuz açısından; bu kapitalizm kamusalılığı yıkan, özel hayatı önceleyen ve ondan beslenen bir kapitalizmdir. Kamu yararı düşünün yurttaş yetiştirmeyi önemsemeyen, dayanışmayı değil bireyciliği teşvik eden eğitim ve kültür politikalarıyla öne çıkan bu modernliği olmayan kapitalizm, müşterek yönlerin güçlendirilmesinden değil, ayrışmalardan, kutuplara ayrılmaktan beslenmektedir. İktidarıyla muhalefetiyle siyasal karşıtlıklardan, kültürel çatlaklardan "medet uman" ve belki de "kazanan" siyasal aktörler, yeniden büyük bir uzlaşının toplum için

acil ihtiyaç olduğunu görmekten aciz durumdayız. Kamusal eğitimi, sanatın özerkliğini, bilimsel-seküler bilginin değerini, ortaklıklarımızın asli yönlerimiz olduğunu tanıyan bir yeniden cumhuriyet yapılanmasına ihtiyaç duyuyoruz. Bu yeniden cumhuriyet yapılanması, kamusalılığı güçlendirecek, kamu yararını, birlikte düşünmeyi ve eylemeyi ilke edinecek bir yapılanma olmak zorundadır. Erdemli yurttaşlara en çok ihtiyaç duyduğumuz dönemlerden birindeyiz kuşkusuz. Eğitimin yeniden kamucu bir bağlamda formüle edilmesi, yurdunu seven, müşterek meselelere müşterek çözümler bulmakta gönüllü, katılımcı bireylerin yetiştirilmesi hedefinin zaman kaybedilmeden gerçekleştirilmesi yönünde adımlar atılması gerekmektedir. Siyasal sorunsalının erdemli yurttaşlardan oluşan cumhuriyet idaresiyle, kültür-bilgi sorunsalının bilimsel-seküler bilgi ve kültür politikalarıyla, iktisadi sorunsalının kamucu yönleri ağır basan karma bir modelle çözülmesi, Türkiye’de kamusal hayatın bir kez daha yeşermesine ve tutunmasına olanak sağlayacaktır.

Modernliğin proje olarak temel sorunsallıkları çözmeye yönelik bir devasa girişim ve arzu olduğunu tekrarlayalım. Türk modernliği henüz kendisini ispat etmiş değildir. Büyük dönüşümü gerçekleştirme yönünde her ne kadar bazı önemli adımlar atılmış olsa da, bu topraklarda modernlik engellerle karşılaştığı için tutunamamıştır. Bu nedenle, modernliği olmayan bir kapitalizm aşamasına ulaşmış bulunuyoruz. Kamusal saha ve hayat, ancak, modernliğin temel sorunsallıklara bulduğu çözümlerle birlikte yaşam bulabilmektedir. Kamu yararı, yurt sevgisi, kolektif hareket, birlikte düşünme, erdemlilik, kuşku yok ki modernliğin kültür-bilgi ve siyasal sorunsallıkları çözmesiyle ilişkilidir. Biz bu sorunsallıkları henüz çözemedik ve bu nedenle modernleşmenin tamamlanmamışlığı gerçeğini dikkate alarak yeniden bir cumhuriyet yapılanması sayesinde toplumun uzlaşacağını, karşıtlıktan beslenenlerin de bu uzlaşıya hayır diyemeyeceğini iddia ederek ve umarak bitirelim.

Kaynakça

- Altunya, Niyazi (2012). “Köy Enstitüsü Sistemi’ne Genel bir Bakış”, içinde Ekrem Işın (ed.) *Düşünen Tohum Konuşan Toprak: Cumhuriyetin Köy Enstitüleri 1940-1954*, İstanbul: İstanbul Araştırmaları Enstitüsü.
- Arendt, Hannah (2012). *İnsanlık Durumu*, İstanbul: İletişim Yayıncılık.
- Habermas, Jürgen (2004). “Kamusal Alan”, içinde Meral Özbek (ed.) *Kamusal Alan*, İstanbul: Hil Yayın.
- Işın, Ekrem (2012). “Cumhuriyet’in Şahdamarı: Köy Enstitüleri”, içinde Ekrem Işın (ed.) *Düşünen Tohum Konuşan Toprak: Cumhuriyet’in Köy Enstitüleri 1940-1954*, İstanbul: İstanbul Araştırmaları Enstitüsü.
- Kaya, İbrahim (2013). *Modern-dışlaşan Türkiye*, İstanbul: Gündoğan Yayınları.
- Kaya, İbrahim (2018). *Yeni Türkiye: Modernliği Olmayan Kapitalizm*, Ankara: İmge Kitabevi Yayınları. [ilk bası: 2014].
- Kaya, İbrahim (2019). “Cumhuriyet Modernleşmesinin Yapı-taşı: Laiklik”, içinde Ahmet Yıldız, Nurcan Korkmaz, Nejla Doğan (ed.) *Tarihten Güncele Laik Eğitim: Kavramlar, Deneyimler, Sorunlar*, İstanbul: Kalkedon Yayınları.
- Kaynar, Hakan (2013). “Yeni Rejimin Gündelik Hayatı”, içinde Ekrem Işın (ed.) *Cumhuriyet: Yeni İnsan Yeni Hayat*, İstanbul: İstanbul Araştırmaları Enstitüsü.
- Kocabaşoğlu, Uygur, Bulutgil, Aydan, Çoğlu Fahrettin, Binbaş Evrim, İlker, Şeker Nesim (1996). *Seka Tarihi*, Ankara: Seka Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Sennett, Richard (1996). *Kamusal İnsanın Çöküşü*, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Şimşek, Sefa (2002). *Bir İdeolojik Seferberlik Deneyimi: Halkevleri 1932-1951*, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Taylor, Charles (2014). *Seküler Çağ*, İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Wagner, Peter (2013). *Deneyim ve Yorum Olarak Modernlik: Modernliğin Yeni Sosyolojisi*, Ankara: Pegem Akademi.
- Yakut, Kemal (2012). “Çifteler Köy Enstitüsü”, içinde Ekrem Işın (ed.) *Düşünen Tohum Konuşan Toprak: Cumhuriyet’in Köy Enstitüleri 1940-1954*, İstanbul: İstanbul Araştırmaları Enstitüsü.

Max Weber

Toplum Kuramı ve Eğitime Dair Görüşleri

Murat Kaymak -----



Weber'in Sosyolojisi onu Marx'a karşı konumlandıranlarla, Marx'a yaklaştırmaya çalışanlar arasında bir tartışmanın merkezine konulmuştur¹. Bu durum, Weber'in yaşarken pek de önemsenmeyen görüşlerinin İkinci Dünya Savaşı'nın bitimiyle başlayan Soğuk Savaş döneminde yoğun bir ilginin kaynağı olmasına neden olmuştur. Günümüzde de bu ilgi devam etmektedir.

Weber'in toplum kuramını, onun siyasal alandaki tercihlerinden ayırmak mümkün olmakla birlikte görüşlerinin zamanla değiştiği görülecektir. Özellikle toplumsal değişimde ekonominin yerini teslim etmesi, toplumsal değişmeyi "rasyonelleşme" gibi bir kavramın etrafında açıklaması Marx'la arasında var olduğu iddia edilen duvarın kalkmasına neden olmuştur. Marksistlerin Weber'e olan ilgisi, Weber'e olan ilginin soğuk savaş sonrasında sürmesinin en önemli nedenlerinden biridir.

Weber de tıpkı Durkheim gibi sosyolojinin öncüsü, hazırlayıcısı olmaktan çok bu bilimin kurucuları arasında kabul edilir. Her ikisinin de Sosyolojinin konusunu ve yöntemini belirleme çabaları kurucu olarak görülmelerini haklı kıl-

maktadır. (Marshall, 1999:791) Onun toplumsal kuramında, toplumun doğasını, modern toplumun işleyişini, iktidar ve örgütlenmenin tüm yönlerini anlamaya yönelik önemli sorular ve kapsamlı cevaplar bulunmaktadır.

Toplum Kuramı

Weber, sosyolojiye "karizma", "rasyonelleşme", "toplumsal statü ve rol" "bürokrasi", "toplumsal meşruiyet" gibi çok sayıda kavram kazandırmıştır. Onun toplum kuramındaki kavramsal çeşitlilik, zenginlik özellikle geliştirdiği yöntem, bugün de Sosyolojinin kullanımında yer almaktadır. Özellikle evrensel dinler üzerine yaptığı çalışmalar, din ve değerlerin toplumdaki işlevleri üzerine farklı bakış açılarının gelişmesine, bu alanda zengin bir bilgi birikiminin oluşmasına yol açmıştır.

Toplumsal Eylem

Weber, Sosyolojinin konusunu toplumsal eylem (etkinlik/faaliyet) olarak belirlemiştir. Burada eylem kavramını Psikolojideki davranış kavramına benzer anlamda kullanmakla birlikte kavramı, eylemde bulunan insanın eylemine anlam vermesi ölçütüyle ayırmaktadır. Bu durumda insanın içgüdüsel, refleks türünden davranışları hariç tüm davranışı, birey tarafından anlam verilmiş olmak koşuluyla eylemdir. Toplumsal eylem ise "onu yapan bireyin ona bağladığı öznel anlam gereğince başkalarının davranışlarını göz önünde bulunduran ve buna göre bir gidiş izle-

¹ Weber'de kendisinden öncekiler gibi Kapitalizmin kökeni tartışmalarına ilgi duymuştur. Bu ilginin ürünü olan "Protestan Ahlakı ve Kapitalizmin Ruhu" çalışmasında Marx'ın kapitalizmin kökeninde etkili olan ekonomik ilişkiler tezine tam karşı bir tez geliştirmiş, dini düşüncenin kapitalizmin gelişmesindeki rolünün başat olduğunu ileri sürmüştür. Weber'in bu görüşü siyasal alanda Marx'ın görüşlerinin geçersizliği misyonuyla kullanıma sokulmuştur. Onun düşüncelerinin bu yönde kullanımını Georg Lukacs, "Aklın Yıkımı II" adlı eserinde ayrıntılı biçimde ele almıştır.(Lukacs, 2006:202-220)

yen eylem”dir. (Weber, 2011:11) Deyim yerinde ise toplumun atomu, amaçlı eylemdir. Doğal olarak da amaç eylemin özü olmaktadır. Eylemin amaca ulaşip ulaşmaması ikincil bir durumdur.

Toplum, toplumsal eylem birimlerinin bir toplamıdır. Bir kaos ya da bir karmaşa değildir. Toplumsal eylemler belli kategorilere ayrılıp, belli yapılar içinde birleştirilebilir. Bu noktada kendisi için sosyolojinin görevi (farklı sosyolojiler olduğunu kabul eder), toplumsal eylemlerin kategori ve yapılarını, ortaya çıkış biçimlerini kavramaktır. (MacRae, 1985:64)

Weber’in kuramına göre, tüm tarih ve sosyolojiler görelidir. Bunun temel nedeni değerler alanının nesnellığe kapalı olmasıdır. Ancak bu bilim adamının, tarihçi ve sosyoloğun, gerçek karşısında ona bağlı kalma ve nesnel olma sorumluluğunu ortadan kaldırmaz. Tıpkı doktorun, hastası karşısındaki durumu gibi. Nasıl ki doktor, hastadaki hastalığa kendi değerlerinden arınarak teşhis koyuyorsa, sosyolog da, tarihçi de bunu başarmak zorundadır. (age:66) Freyer, değer yargılarından bağımsızlık anlayışını bilime kazandıran kişinin Weber olduğunu yazmaktadır. (Freyer, 2012:167)

Her türlü etkinlik ya da ilişki toplumsal nitelik taşımaz. Örneğin bir insanın tek başına ekonomik etkinliği, ancak başkasının davranışına yol açması durumunda toplumsaldır. Weber, toplumsal eylem ile toplumsal ilişki arasında da bir ayrım yapar. Toplumsal ilişki, Weber açısından toplumsal eylemde bulunma olasılığını anlatır. (Weber, 2011:50)

Toplumsal eylemin belirlenebilmesi için Weber bize dört ölçüt vermektedir. Bunlar, a)Amaç bakımından rasyonel, b)Değer bakımından rasyonel, c)Tutkuların ve duyguların etkisinde gerçekleşen duygusal, d)Uzun süredir uygulanmış olmaktan dolayı geleneksel eylem.

Aynı zamanda bu dört ölçüt üzerinden belirlenen toplumsal eylem, dört türde gerçekleşmiş olmaktadır.(age:46)

Rasyonelleşme

Weber’in, eğitim hakkındaki görüşlerini açıklayabilmemiz bakımından toplumsal kuramında önemli yer tutan kavramlar arasında ilk sırada toplumsal eylemin rasyonelliği yer alır. Weber, Comte ya da Marx’ta örneğini gördüğümüz türden toplumların tarihsel gelişimini açıklayan modeller geliştirmemiş olsa da toplumsal eylemin tarihsel seyri içinde daima rasyonelleştirdiğinden söz etmektedir. Rasyonelleşmenin yönü ve derecesini, fikirlerin toplumda sistematik tutarlılık ve doğaya uygunluk kazanmasına bağlı olarak ölçer. Ele aldığı toplumlar arasında karşılaştırmalar yaparak toplumsal eylemin rasyonelliği bakımından, toplumların her birinin kendine özgü bir gelişim seyri izlediğini söyler. Toplumlar arasında yaptığı karşılaştırmalarda birini daha ileri diğerini daha geri olarak nitelemektedir.

Rasyonelleşme kendisini bireylere büyük ölçüde toplumsal kurumlar üzerinden gösterir. Özellikle toplum kuramında büyük yer tutan bürokrasi, otorite ve evrensel dinlere dair incelemeleri rasyonelleşme kuramının nasıl işlediğine ilişkin örneklerle doludur. Weber’in rasyonelleşme örnekleri üzerinden Kalberg tarafından yapılan sınıflamaya göre rasyonelleşme dört şekilde gerçekleşmektedir. (Akt: Kundakçı, 2016:55-58)

a)Pratik rasyonelleşme: Gündelik yaşam içinde bireyin kendi ihtiyaçlarıyla bağlantılı olarak ortaya çıkar. Amaç için araçların en uygun biçimde kullanılmasını içerir. Trafikte yolun kapalı olması durumunda alternatif yola yönelmek bu türden rasyonelliğe örnektir. Dünyanın her yerinde, insanların tümü tarafından kullanılır ve toplumlar için ayırt edici bir özellik taşımaz.

b)Teorik rasyonelleşme: Eyleme dayanmayan tamamen soyut kavramlar üzerinden gerçekleşir. Teori üzerinden gerçekliğe hâkim olmak amaçlanır. Örneğin Platon’un idealar kuramı bu türden bir rasyonelleştirmedir.

c)Özsel rasyonelleşme: Pratik rasyonelleşme gibi eylemle ilgili olmakla birlikte daha çok top-

lumun değer örgüsüyle ortaya çıkar. Örneğin komşunuzla, dayanışma, yardımlaşma ihtiyacınızı karşılar hale geldiğinizde özsel bir rasyonalite gerçekleştirmiş olursunuz. Çünkü toplum, uzun zamana yayılan bir süreçte komşuluk için “komşu komşunun külüne muhtaçtır” biçiminde dayanışma ve yardımlaşmayı yücelten bir değer örgüsü ortaya çıkarmıştır. Bu rasyonalite türünde, insan, değerlerle gerçek arasında gerçeğe bağlı kalmak yerine değerleri tercih edebilir.

d)Formel rasyonalite: Sanayileşme ve modernleşmeyle birlikte ortaya çıkmıştır. Bu rasyonalite türünde bütün kurallar, sistemin kendisinden çıkarılır. Modern hukuk sistemi ve bürokrasi formel rasyonalitenin bir ürünüdür.

Toplumların tarihinde rasyonelleşme, gerilimli, çatışmalı bir süreçtir. Rasyonalite “hesaplanabilirlik”, “biçimsel ve sabit kurallar”, “notalamalar”, “toplumsal örgütlenmeler” “entelektüel sistemleştirmeler” ve “profesyonelleşme” gibi bir dizi faktörle bağlantılıdır. Bu faktörler, tek başlarına öne çıktıklarında insandaki yaratıcılığı arttırabilirler,. Ancak kendi kendilerine bırakıldığında toplumdaki durağanlığın üreticisi, toplumsal uyumun altını oyan bir işlev üstlenebilirler. Bu unsurlar arasında bir dengelenme, karşılıklı bir gerilim ve çatışma hali bulunduğu rasyonelleşme üretilir. (Collins, 2017:100)

Egemenlik

Weber’in eğitime dair söylediklerinin anlaşılabilir olması bakımından onun otorite, siyasal otoritenin dağılımının korunması veya el değiştirmesi konularını açıklarken geliştirdiği egemenlik ve egemenliğin meşruiyet araçlarına ilişkin yazdıkları önemlidir.

Weber, siyasetle ilgili analizinde siyaseti, devletler veya devlet içindeki gruplar arasındaki gücün paylaşılması ve dağılımı olarak görür. Dolayısıyla devlet; “belli bir arazi içinde fiziksel şiddetin meşru kullanımını elinde bulunduran topluluktur”. (Weber, 1987:80) Devlet dâhil olmak üzere bütün siyasal kurumlar, “insanın insa-

na” egemenliğinin bir sonucudur. Egemenlik ise doğal olarak insanların otoriteye itaat etmeleriy-le sağlanır. Çünkü bu itaat onun meşruiyetinin temelidir. Weber, bunun nasıl sağlandığı konusunda üç “içsel gerekçe” öne sürer.

Birincisi ezeli geçmişin otoritesidir ve geleneksel otorite olarak adlandırır. Yönetim, meşruiyetini, gücünü geleneğin desteğinden alır. Artık gelenek içinde yönetenin iktidara gelme biçimi hatırlanamayacak kadar eski alışkanlıklara, kut-sallaştırılmış göreneklere bağlıdır.

İkincisi, olağanüstü, tanrı vergisi özelliklerle donatılmış bir kişiliğin otoritesidir. Weber bunu teolojiden aldığı “**karizma**” kavramıyla birlikte karizma otoritesi adını verir. Karizmatik lider ortaya çıktığında toplumun lidere bağlılığı, inancı en yüksek noktadadır. Özellikle tarihsel kahramanlar, peygamberler bu tür kişilikler olup, toplumun krize düştüğü bunalımlı, buhranlı dönemlerde etkili olurlar.

Üçüncüsü yasalara dayanan otorite veya egemenlik biçimidir. Yasalara inanmakla, onların geçerliliğini ve rasyonel temelini kabul etmekle gerçekleşir. Özellikle çağdaş devletlerde geçerli olan egemenlik biçimidir. Örgütlenme biçimi bürokrasi biçiminde gerçekleşir. Kişilerden çok kurumlar, yazılı olmayan kuralların yerine yazılı yasaların egemenliği kabul edilir. Liderler dâhil olmak üzere otoriteyi paylaşan tüm kurumlar, onların çalışanı bürokratlar bu yasaların uygulayıcısıdır. (age:81)

Weber’in toplum kuramı, yaşadığı ülke olan Almanya’nın sorunlarına yönelik bir çözüm arayışını içerse de, Comte ve Marx’ta olduğu gibi baştan sona bir reform veya devrim tasarımı içermez. Ancak Weber, bir bilim adamı olmanın yanında aktif bir siyasi kişilik olarak, görüşlerinin dönemin siyasal otoritesi tarafından dikkate alınması gerektiği konusunda yazılarıyla olduğu kadar kişisel ilişkileriyle de girişimlerde bulunmuştur. O yeni bir iktidar, yaşam veya toplumsal örgütlenme biçimi önermek yerine var olan meş-

ru iktidarın formel rasyonelliğini etkilemeye, geliştirmeye çalışmayı tercih etmiştir.

Karizmatik ve Rasyonel Eğitim

Weber'in eğitim üzerine görüşleri büyük ölçüde toplumların rasyonelleşmesi ve siyasal otoritenin, egemenliğin yapısıyla ilgili olarak eğitimin olumlu ya da olumsuz işlevleri üzerinedir. Rasyonelleşme bağlamında eğitimi, toplumsal değişimle ilişkilendirerek ele alır. Özellikle tarihsel süreç içerisinde dinlerin, mezheplerin, çeşitli toplumsal grupların (özellikle bürokrasi, din adamları, tüccarlar vb) eğitimlerini karşılaştırır. Çin örneğinde olduğu gibi hem eğitim sistemlerinin analizini yapar, hem de bu sistemlerin toplumsal farklılık ve benzerliklerini ortaya koymaya çalışır. Kısacası Weber, toplumsal kişiliklerin ve onları biçimlendiren zihniyetlerin üretilmesi, egemen kılınması, sürdürülmesi ve çökmesi noktasında eğitimi, ekonomi ve siyasetle ilişkilendirir. Bu açıdan bakıldığında Weber'in eğitim anlayışı; eğitim ve güç ilişkisinin analiz edilmesi olarak değerlendirilebilir.

Eğitim, Weber açısından bir zihinsel dönüşümü veya var olanların korunmasını amaçlar. "Protestan Ahlakı ve Kapitalizm Ruhu" adlı eserinde, Katolik ve Protestan mezhepler arasında yaptığı karşılaştırmada, Katolik aileler çocuklarını daha çok geleneği korumayı esas alan eğitim kurumlarına gönderirken, Protestan aileler çocuklarını fizik, kimya gibi pozitif bilimler ve yeni mesleklerin öğrenildiği okullara yönlendirmektedir. Ayrıca Katolik ve Protestan aileler, çocuklarını yükseköğretim kurumlarına yönlendirme ve çocuklarının bu okullardan mezun olma oranları bakımından karşılaştırıldığında Protestanların sayısı Katoliklere oranla kanıtlanabilir oranda yüksektir. (Weber, 2017:10-11)

Eğitim Türleri

Weber'e göre tarih boyunca eğitimin amaçları bakımından iki tür eğitimden söz edilebilir. Birinci tür eğitim, "karizmayı, yani insanüstü nitelikleri ya da olağanüstü güçleri, uyandırma"

görevini üstlenir. Bu tip eğitim, egemenliğin karizmatik yapısına denk düşer ve Weber bu eğitim türünü "karizmatik eğitim" olarak adlandırır. İkinci tür eğitim, "belli alanlarda uzmanlık eğitimi vermeyi amaçlayan, egemenliğin rasyonel bürokratik (modern) yapısına tekabül eden" modern rasyonel eğitimidir. Bu iki tip eğitim, birbirine zıt iki kutup oluşturduğundan hiçbir zaman karşı karşıya gelmez. Kahramanların, büyüçülerin özel eğitimi ile tamamen uzmanlaşmayı esas alan bürokratik eğitim arasında bir geçişten, bağlantıdan söz edilemez. Diğer eğitim türleri ise ister dini eğitim, ister dünyevi eğitim olsun bu iki türün arasında kalır. (Weber, 1987:355)

Görülüyor ki, Weber, toplum kuramında geliştirdiği otorite ve egemenliğin biçimleriyle eğitim arasındaki sıkı bir ilişki olduğunu düşünmektedir. Ancak yukarıda özetlenen sınıflamada "geleneksel otorite" ile eğitimi doğrudan ilişkilendirmemektedir. Buna rağmen eserlerinde "geleneksel eğitim" ibaresi de görülmektedir. Örneğin, başyapıtı olarak değerlendirilen "*Ekonomi ve Toplum*"da mesleki yapı ve meslek türlerini analiz ederken, "Gerekli karizmatik nitelikler, özgün biçimde kişisel olmadıkları sürece kapalı gruplarda geleneksel eğitimin ya da kalıtsal geçişin objesi olma eğilimindeydi." cümlesinde, "geleneksel eğitim" ifadesini kullanmaktadır. (Weber,2012:260).

Buna rağmen yine de Weber'de otorite türlerinden geleneksel otoriteyi dikkate alarak, otorite tiplerine bağlı olarak üç tür eğitimden söz etmek doğru olmayacaktır. Weber, tarih boyunca karşılaştığımız tüm eğitim sistemlerini kapsayan amaçları bakımından iki zıt eğitim türü ve aradakiler üzerine kurulu bir eğitim sınıflaması yapmaktadır. Weber'in bu yaklaşımı, egemenlik türleri ile eğitim arasındaki ilişkiyi ortaya koymakla birlikte birebir örtüşmenin olmadığı durumlar için iki karşıt eğitim arasına genişçe bir alan bırakmakta ve farklı eğitim türleri öngörmektedir².

² Weber'de eğitim türleriyle ilgili tartışma için bkz. Guy Vincent, "Les types sociologiques d'éducation selon Max

Sonuçta Weber eğitim türlerini, amaç ve araç ilişkisiyle belirlemektedir. Her eğitim türünde var olan, uygulanan araçların incelenmesi bu türlerin tüm özelliklerini ortaya koyacaktır. Weber tam olarak Çin dinlerini ele aldığı “*Konfüçyüsizm ve Taoizm*” adlı çalışmasının Çin “edebi sınıfını” ele aldığı “Çin Literatüsü” bölümünde bunu yapmaktadır.

Karizmatik Eğitim

Weber’e göre karizmatik özellikler, tanrı vergisi ve başkasına aktarılamaz, kazanılamaz nitelikler taşısa da “eğitim objesi” olabilir. Eğitim, bu potansiyelin ortaya çıkarılmasını sağlar.

Karizmatik eğitimin amacı, karizmatik niteliğin uyandırılması, ortaya çıkarılması, geliştirilmesi ve bunların test edilmesinden ibarettir.

Karizmatik eğitim, özel bir eğitim türü olarak vardır. Birey ya bir eğitim topluluğuna girer ya da özel eğitimciler tarafından eğitilir.

Her karizmatik eğitim aynı zamanda bir uzmanlık eğitimi gerektirir. Dolayısıyla da rasyonellik içerir. Örneğin, eski toplumlarda olduğu gibi bir savaşçı, hekim, yağmurcu, rahip, vb olacaksa, kendisine özelleştirilmiş bir eğitim verilir. Karizmatik özellikleri uyarılır, test edilir. Bu testler aynı zamanda geçilmesi zor sınavlara dönüşür. Sınavları geçemeyenler dışarıda kalırlar.

Karizmatik eğitim evrenseldir. Kökeninde, yeneden doğmak, yeni bir ruha sahip olmak gibi başlangıçta büyücülerde görülen özellikler ile kahramanlar için geliştirilen animik bir inanç bulunmaktadır. Bu savaşçının kahramanlık içinde yeniden doğmasıdır. Weber, “bu anlamda karizmatik eğitim; acemilik dönemleriyle, cesaret denemeleriyle, işkencelerle, kutsallık ve onur dereceleriyle, gençlerin katılımıyla ve savaş hazırlığıyla savaş tecrübesi yaşayan tüm toplumlara ait neredeyse evrensel bir kurumdur.” tespitinde bulunmaktadır (Weber, 2012: C.1,586).

Yapılan sınavlarda kullanılan ölçütler, özellikler daima yüceltilir, güçlü biçimde savunulur. Bunun nedeni, maddi olanaklar ve prestijin yalnızca başarılı olanlarla paylaşılmasıdır.

Karizmatik eğitim sunan kurumlar, devlet veya dini kurumlar olabilir. (Weber, 2012: C.2, 507-509)

Modern Rasyonel Eğitim

Bürokrasi, insanlığın tarihsel gelişimi bakımından yakın zamanlara aittir. Toplamların tarihinde geriye doğru gidildikçe bürokrasiye rastlama oranı azalır. Bürokrasi, kurallarıyla, hedef-araç ilişkisiyle rasyonel yaşam biçiminden yanadır. Güçlü bir rasyonelleşme eğilimine sahiptir. Dolayısıyla rasyonellik egemen hale geldikçe rasyonel olmayan egemenlik biçimlerinin etkisini azaltır veya ortadan kaldırır.

Modern rasyonel eğitimin gelişimi, ticaretin, bürokrasinin, devletin değişen yapısıyla ortaya çıkar. Weber, bu konuyla ilgili olarak örneğin, “uzmanlaşmış hukuk bilgisine artan ihtiyaç”tan söz ederek, bunun “profesyonel avukatı” ortaya çıkardığını yazmaktadır. Devamında ise şunları söylemektedir: “*Deneyim ve uzmanlaşmış bilgiye olan bu artan talep ve bağlı uyarılar neredeyse her zaman ticaretin artan öneminden ve ona katılımda bulunanlardan geldi. Bu şekilde oluşan, yeni problemlerin çözümü için, uzmanlaşmış yani rasyonel eğitim kaçınılmaz bir ihtiyaçtır.*” (Weber, 2012:141)

Rasyonellik modern bürokraside karşımıza uzmanlaşma olarak çıkar. Profesyonel uzman kişilik tiplerini iletir ve egemen kılar. Bu eğitim türü Avrupa’da karşımıza üniversiteleri, teknik akademileri, ticaret okullarını, liseleri, ortaokullar gibi eğitim kurumlarını ve uzmanlaşmanın geliştirilmesi ve test edilmesi işlevini gören sınavları çıkarır.

Weber, sınavların toplumda belli kesimlerin ileri gelenlerinden değil farklı tüm toplumsal kesimlerin ileri gelenlerinden seçime imkân verdiğini

Weber”, *Revue française de pédagogie*, 168|2009, 75-82. Erişim: <https://journals.openedition.org/rfp/1755>

düşünmektedir. Sınavlar bürokrasi öncesinde olduğu gibi bürokratik dönemlerde de bulunur.

Günümüz eğitimi daha çok statülere göre biçimlenir. Önce statü tanımlanır, daha sonra bu statünün kazanılması için gerekli olan eğitim belirlenir. Dolayısıyla eğitim statünün en önemli kaynaklarından biridir. Böyle olduğu içindir ki eğitim, bürokrasiye otorite kazandıran en önemli etkenler arasında yer alır. Eski rejimlerde bir kişi hiçbir yükseköğrenim kurumuna gitmemiş dahi olsa Weber'in verdiği örnekle Prusya eğitim bakanı olabilir. Weber bunun sadece Almanya ile sınırlı olmadığını ve İngiltere'de de benzer örnekler bulunduğunu yazmaktadır. Almanya için F. Althoff (1839- 1908) örneğini vermektedir. Kendisi bir bakanlık yetkilisi olmasına rağmen Prusya'nın eğitimini belirleyen kişi olmuştur. Weber bu durumu, *"Sonuçta, daire başkanının rutin işlerdeki gücü bakandan yüksekti ve bu da gereksiz sayılmazdı. Bakan yalnızca siyasal güç dengesinin bir temsilcisinden ibaretti; güçlü siyasal kadroları temsil etmek ve emrindeki uzman görevlilerin önerilerini değerlendirmek ya da onlara siyasal niteliği olan direktifler vermek durumundaydı."* biçiminde değerlendirmektedir. (Weber, 1987:92)

Kapitalizmin gelişmesi, dünya üzerinde yayılmış olması, o döneme kadar kırsal alanda, eğitime ihtiyaç duymamış insanları eğitilmiş işçilere dönüştürmüştür. Weber eğitimin yaygınlaşmasını, ekonomideki bu toplumsal dönüşümün sonucu olarak görmektedir. Bu gelişmenin bir başka sonucu ise devletin yapısındaki değişimle birlikte bürokrasinin yaygınlaşması ve güçlenmesi kadar uzmanlık eğitimi almış olanlara duyulan ihtiyacın artmış olmasıdır. Bu ihtiyacı karşılamak için başvuranların, dolayısıyla bürokraside yer alma talebinin artması sınavların ülke düzeyinde ve dünya ölçeğinde yaygınlaşmasına yol açmıştır. Bu sınavlarla elde edilen "eğitim beratları"yla birey, prestij ve bu prestiji destekleyen ekonomik avantajlar elde edebilir duruma gelmiştir. Geçmişte soya bağlı olarak elde edilen bu avan-

tajlar, modern toplumla birlikte eğitimle elde edilen avantajlardan biri olmuştur. (age:364-367)

Modern çağ öncesinde okullu, eğitilmiş olmanın avantajından yararlanan insan tipini Weber "kültürlü insan" kavramıyla ifade etmektedir. Bu tip insanları yetiştiren eğitim sisteminde asıl amaç uzmanlığının yanı sıra bu insanların kültürlü olmasıdır. Bu bir savaşçı, şövalye, Çin'de örneği görüldüğü "edebi tip", Anglo Sakson geleneğinde tanımlanan biçimiyle "beyefendi" olabilir. Bu türden insanların yönetim kademelerine girmeleri bu özelliklerinden dolayı olmaktadır. Bugün bu özellik geçerli olmamakla birlikte Weber modern eğitimin en önemli sorunlarından birinin bugünkü "uzman tipiyle" eski "kültürlü insan tipi" arasındaki mücadele olduğu düşüncesindedir (Weber, 2012: C.2, 367).

Sonuç olarak Weber, egemenlik türleriyle eğitim arasındaki ilişkiyi aynı zamanda meşruiyet ilişkisi olarak da ortaya koymaktadır. Eğitim türleri, egemenliğin kendisini meşru kılmak için gerekli amaçları içerir. Bu amaçlar ideal insan için gerekli olanları belirler. Meşruiyet arayışı, olabildiğince fazla insan tarafından paylaşılan itaati yaratmayı amaçlar.

Kaynakça

- Collins, R.(2017) Max Weber Bir Kılavuz, Ankara, Phoenix Yayınları.
 Freyer, H.(2012), Sosyoloji Kuramları Tarihi (Çev: Tahir Çağatay), Ankara, Doğu Batı Yayınları.
 Kundakçı, D.(2016) Max Weber, İstanbul, Say Yayınları.
 Marshall, G.(1999) Sosyoloji Sözlüğü (Çev: O. Akınhay, D. Kömürçü), Ankara, Bilim ve Sanat Yayınları.
 MacRae, D.(1985) Weber, (Çev: Nur Vergin), İstanbul, AFA Yayınları.
 Vincent, G.(2009) "Les types sociologiques d'éducation selon Max Weber", Revue française de pédagogie, 168, s. 75-82.
 Weber, M.(1987), Sosyoloji Yazıları (Çev: Taha Parla), İstanbul, Hürriyet Vakfı Yayınları.
 Weber, M.(2011) Toplumsal ve Ekonomik Örgütlenme Kuramı, (Çev: Özer Ozankaya), İstanbul, Cem Yayınevi.
 Weber, M. (2012) Ekonomi ve Toplum C.2, (Çev: Latif Boyacı), İstanbul, Yarı Yayınları.
 Weber, M. (2017) Protestan Ahlakı ve Kapitalizmin Ruhu, (Çev:Milay Göktürk), Ankara, Bilgesu Yayıncılık.

Öğretmen Eğitiminde Etik ve Meslek Etiği

İoanna Kuçuradi - - - - -

Öğretmenlik/eğitcilik kutsal bir meslektir –pek tabîî ki eğitim, insansal bir etkinlik olarak iç amacına uygun gerçekleştirilince, bu amaçtan sapmadan gerçekleştirilince. “Neden?” diye sorarsanız, “çünkü ancak böyle öğretmenler, kişilerin doğal yeteneklerini –bilgisel ve etik potansiyelini– gerçekleştirmelerine, kişilerin insanlaşmasına ve dünyamıza, onu daha yaşanır kılan birşeyler katmalarına yardımcı olurlar”, derim.

Üniversite öncesi eğitimimde böyle bir-iki öğretmenim olduğu için, kendimi şanslı görüyorum ve onları minnetle anıyorum.

Bu düşüncelerden hareket ederek, böyle öğretmenlerin yetişebileceği umudunu veren bir eğitici eğitimi hakkındaki bazı düşüncelerimi ve onların dayanakları olan bazı kavramların bilgisini, bugün sizlerle paylaşmayı düşündüm.

Eğitici eğitimi yapandan beklenen, a) eğittiği eğitimcilerden/öğretmenlerden yapmalarını beklediğini, önce kendisinin yapabilmesi/kendisinin örnek olması ve b) bunları yapabilmeye götüren yolu gösterebilmesidir. Yapmalarını beklediği ise, biçimsel bir ifadeyle söylersem, yaşarken, insanlararası ilişkilerde etik sorunları görebilmek ve kendilerinin de eylemde bulunurken etik değer bilgisini gözönüne almaktır. “Hocanın dediğini yap, yaptığını yapma!” sözü bilgece bir söz olmakla birlikte, bu sözü akla getirmeyecek bir öğretmen eğitime ihtiyacımız var.

*

Öğretmenlerin yapmasını beklediklerimiz konusunda birkaç söz söylemeden önce, bunların önkoşullarından olan bazı terimlerin –birbiriyle hep karıştırılan kavramların– bilgisi üzerinde, birbirinin yerine kullanılan ‘etik’ ve ‘ahlâk’ terimleri üzerinde durayım.

Hep söylerim: bir fikir dile getiren kelimelerin kendileri önemli değildir. Önemli olan aynı şeye farklı adlar vermemek, farklı şeylere de aynı adı vermemektir. Bu yapılmadıkça, düşüncelerimiz açıklık kazanmaz, yaptıklarımız da birbirini tutmaz. Bugün de ‘etik’ ve ‘ahlâk’ kelimesiyle olan biten budur.

‘Ahlâk’tan fark yapılmadan kullanılan ‘etik’ sözcüğüne yüklenen anlamlara bir göz atalım:

a) ‘Etik’ sözcüğü bazan ahlâk anlamında, yani belirli bir grupta, belirli bir zamanda, kişilerin birbirleriyle ilişkilerinde değerlendirmelerini ve eylemlerini belirlemeleri beklenen *değerlendirme ve davranış normları sistemleri* anlamında kullanılıyor. Bunlar *yazılı olmayan* norm sistemleri, ya da belirli bir zamanda, belirli bir kültürde neyin “iyi”-neyin “kötü” olduğuna ilişkin norm sistemleridir – dolayısıyla kişilerin *genel olarak* neleri yapmaları-neleri yapmamaları gerektiğini dile getiren değişik ve değişken olan norm sistemleri. Bu ahlâk normlarını, etik değerlerle karıştırmamak gerekir –bugün karıştırıldığı gibi.

Bu karıştırmayı ve onun günlük yaşamda yarattığı sonuçları önlemek için, bu yazılı olmayan norm sistemlerindeki normlara “ahlâk normları” demek uygun görünüyör.

b) Başka bağlamlarda ‘etik’ sözcüğü, bir yazılı normlar bütünü anlamında, bir grup insanın belirli amaçlarla oluşturduğu norm bütünleri anlamında kullanıyor. Böyle belgeler (kodlar), o amaç için türetilmiş normlardan ve/veya mevcut normlar arasından seçilmiş, uyuşumla kararlaştırılmış ve “evrensel” olarak geçerli kılınmak istenen belgelerdir.

Meslek etikleri bağlamında ‘etik’ sözcüğü, böyle norm bütünleri anlamında, ayrıca böyle normlarla uğraşan araştırma alanları anlamında da kullanılıyor; örneğin bioetik hem ilgili normlar bütünü, hem de bunlarla uğraşan bilgi alanını dile getirmek için kullanılıyor.

‘Etik’ sözcüğünün bu ikinci anlamı, meslek etikleri ve “evrensel etik” konularında yapılan tartışmaların gösterdiği gibi, bugün en yaygın olan anlamıdır. Yaygın karıştırmalardan ve bu karıştırmaların kamu yaşamında ve yaşamada yarattığı sonuçlardan kaçınma olanağını sağlamak için, “evrensel” olduğu farzedilen bir tür yazılı norm kodlarına/bildirgelerine *ahlâklılık bildirgeleri*/kodları demeyi yeğliyorum. Normları nitelendirdiği zaman da ‘evrensellik’ten bir normun dünya düzeyinde geçerli olmasının *değil*, onun bir epistemolojik özelliğinin, yani türetildiği ana öncüllerin bilgisel bakımdan bir özelliğinin anlaşılmasının uygun olduğunu düşünüyorum. Bu özelliklerinden dolayı bu tür normlar, bütün insanların (çoğu böyle davranmıyorsa da) başka insanlara nasıl muamele etmesi ve bütün insanların nasıl muamele görmesi gerektiğine ilişkin talepler getiren normlardır. Bunun tipik örnekleri insan haklarıdır.

Evrensel İnsan Hakları Bildirgesi bu tür temel etik normlar getirme niyetiyle oluşturulmuştur, bu bakımdan da bir evrensel ahlâklılık belgesi –ya da “evrensel etik”– sayılabilir.

c) ‘Etik’ sözcüğü bir de, insansal bir fenomen olan etik fenomeni hakkında doğrulanabilir-yanlışlanabilir bilgi ortaya koyan ya da koyması beklenen felsefe dalını dile getirmek için kullanılıyor –her nekad, yaygın bir anlayışa göre, bu felsefe dalı genellikle (ama Aristoteles’in *Nikomakhos’a Etiği* ya da N. Hartmann’ın *Etiği* örneklerinde olduğu gibi her zaman değilse de) normatif bir dal sayılıyor olsa da ve bunun sonucu olarak bu felsefe dalına “normatif-deontolojik etik”, “metaetik” v.b. adlarla anılan çeşitli yaklaşımlar varsa da.

Yine, açıklık sağlamak amacıyla, isim olarak ‘etik’ sözcüğünü, yalnızca ilgili felsefe dalı için –etik fenomeni nesne edinen ve bir bütün olarak aydınlatan, insanlararası ilişkilerde etik değer ve etik değerlerin bilgisini ortaya koyan felsefe dalı için– kullanmanın uygun olduğunu düşünüyorum. Etik değer ve etik değerlere ilişkin bu felsefî bilgi de, herhangi bir ahlâklılık bildirgesinin geliştirilmesi ve uygulanması için onsuz olmayacak bir koşul olduğu gibi, günlük yaşamda, belirli durumlarda insan onuruna zarar vermeden eylemde bulunabilmenin de ana koşuludur.

‘Ahlâklar’ dediğim, genellikle deneysel olarak (bir çeşit induksyonla) türetilen, yazılı olmayan norm sistemleri –biraz önce sözünü ettiğim koşulları yerine getirdikleri takdirde– toplulukların kamusal yaşamının gerçeklik koşullarında kişilerin kendi yararlarını koruma olasılığını artırıyor.

Bugün ‘etik’ adı altında karşımıza çıkan ahlâklılık bildirgelerinin ya da “meslek etiklerinin” de yaşamımızda önemli bir yeri vardır; ama felsefî bilgiyle oluşturuldukları ve değerlendirildikleri takdirde ve kendilerine özgü işlevleri –sınırları– bilindiği takdirde yaşamımızda yerleri vardır:

Yazılı olan bu evrensel ahlâklılık normları, diğer bazı yararları yanında, yasaların türetilmesinde önemlidirler: Yasalar oluşturulurken öncül işlevini görebilirler. Ayrıca kişilerin eylemde bulunmak zorunda oldukları, ama hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıkları durumlarda, kamu yaşa-

mında, insan onurunu koruma olasılığını artırıyor, ama insan onurunu korumayı kayıtsız-şartsız güvence altına almıyor. Çünkü normlar, etik değer koruyucu kararlar almaya veya eylemde bulunmaya yetmiyor. Bunun nedeni de, eylemde bulunmak zorunda olduğumuz her durumun tek-eşsiz olmasıdır; ve bir durumda bir norma uygun davranmak, ama etik bakımdan değersiz davranmak mümkündür. Kant'ın "ödevden dolayı" ve "ödevde uygun" davranmak ayrımı, iki kişinin görünüşte aynı davranışının, eylemler olarak değer farkını açıkça gösteriyor.

'Meslek etikleri' denilenler, ikinci anlamda etiklerdir, yani genelgeçer olmak *isteyen* norm bütünleridirler. Özellikle son zamanlarda oluşturulanların, söz konusu alanda yapılan, ama yapılmaması gerekenlerden oluşturulmuş oldukları dikkat çekiyor (Örneğin Bilim Etiği, Hemşirelik Etiği). Bu norm bütünleri, etik değer *bilgisi* olmayan insanların, mesleklerini icra ederken, genel olarak "yapılmaması gereken" bazı *davranışları* yapmalarını önlemeyi amaçlarlar. Ne var ki, bazı "davranışları" yapmak veya yapmamak kamusal yaşamda işe yarıyorsa da, etik değer bakımından "değersiz" eylemler olabildiğini de unutmamak gerekir. Biraz önce sözünü ettiğim, Kant'ın "ödevde uygun" ve "ödevden dolayı" ayrımını hatırlarsak, neden "ödevde uygun" yapılanların etik değer bakımından değerli olmadıklarını anlamak kolay olur.

Bunu açıkça gösterdiğimizde, çok tavsiye edilen "altın kural"ın bile etik bakımdan değerli eylemlerde bulunmayı sağlamadığını da görürüz. "Altın kural" "sana yapılmasını istemediğini sen de yapma" diye buyuran kuraldır. "Evrensel bir etik" kurma (normlar bütünü oluşturma) konusunda uluslararası bir girişimde bulunan Hans Küng, bu normu, ona göre "evrensel etiğin" ilk kuralı olarak koymuştur. "Dikkat!" derim. En "yapılmayacak" şeylerin, "altın kural"la savunulabileceğine bir örnek –belki sizlerin benden de iyi bildiği bir örnek–, öğrencilerimin dikkatimi çektikleri "kışkırtma" denilen, gençler arasında yaygın bir modadan sizlere örnek vermek

istiyorum. 5 ile 10 *milyon* insanın seyrettiği bu videolar, *arkadaşların* birbirine şiddet uygulamalarından oluşuyor. Onların iddiasına göre de bu "oyunlar" arkadaşlıklarını etkilemiyormuş! Bu tür –ne ad verebileceğimi bilemediğim bu– şiddet eylemleri, "altın kural"la savunulursa, ne cevap verebiliriz?

Bu ve bunun gibi nedenlerle, öğretmen eğitimi için "kodlar"dan çok, onları da kapsayan etik değer bilgisine dayanan bir eğitimin gerekli olduğunu düşünüyorum. İnsanca yaşamak normlardan çok, etik değer ve etik değerler bilgisine dayanıyor.

*

Kişilerin, dolayısıyla en başta eğitimcilerin/öğretmenlerin etik yeteneklerini geliştirme umudunu veren bir eğitim, "etik değerler eğitimi" denebilecek eğitim nasıl olabilir? Benim 50 yılı aşkın hocalık deneyimlerimden bu konuda oluşturduğum bazı düşünceleri size sunayım:

Etik değerler eğitiminden beklenen, eğitilene, değer sorunları konusunda aldığı bilgisel donanıyla olan-bitene bakmayı öğrenmesine yardımcı olmaktır. Bunun için etik değerler eğitimi, kişilere, eylemde bulunmak üzere iken, edindikleri etik değer bilgisi donanımını neden gözardı etmemeleri gerektiğini göstermeli, yani kişilerin bu bilgileri hesaba katarak ve katmayarak yapılan eylemler arasındaki farkı görebilecek duruma gelmelerine yardımcı olmalı. Öğretmenleri eğitecek eğitimcilerin ve öğrencileri eğitecek bu eğitimcilerin, önce kendileri olan bitenlerde etik değer sorunlarını görebilecek duruma gelmeli, sonra da kendileri eylemde bulunurken bunları yapabilecek durumda olmalı; öyle ki kendi deneyimlerine dayanarak eğitim yaparken, eğitilenlerin bunları yapacak duruma gelebilmelerine yardımcı olabilsinler.

Etik değerler eğitiminden beklenenler arasında: kişilerin, değerlendirmelerde bulunurken, değerlendirdikleri "şeyi", *yalnızca kendileriyle* ilişkisi bakımından değerlendirmelerinin çıkmazını

göstermek; *geçerli kültürel normlar* açısından ona *değer biçmenin* çoğu zaman nasıl değer harcamalarına yol açtığını örneklendirmek; etik değer ve etik değerlerin ne olduğunu bilerek ve bu bilgileri hesaba katarak yapılan değerlendirmelere dayanan eylemlerin özelliklerini göstermek ve bu tür değerlendirmelerin alıştırmalarını yaptırmak da vardır. Bundan sonrası kişiye kalıyor, herkes kendi başınadır bu konuda. Eğitim ancak bunun yolları üzerinde eğitilenleri düşündürebiliyor.

Verimli olabilmesi için etik değerler eğitimi çok genç yaşta başlamalıdır. Bunun için ilkököl öğretmenleri çok önemlidir. Özellikle çocuklarımızın yaşamları boyunca kendileriyle barışık yaşayabilmelerinin temeli, bu yaşlarda atılıyor. Eğitim bilimiyle uğraşanlar bu yaş dilimlerini benden iyi biliyorlar, şüphesiz. İşte, eski adıyla –Aristoteles’teki adıyla– erdemleri, kişi özellikleri olan erdemleri, kişilerin kendileriyle ilişkilerinde söz konusu olan, kendine hakim olma, ölçülü olma, sakın olma gibi özellikleri, kişiler bu yaşlarda kazanmaya başlıyor.

Bu konuda, geçen akademik yılda, önemli gördüğüm bir olayı sizlere sunmak istiyorum.

Benim kendi deneyimlerime ve gözlemlerime göre, şiddetin belki de en temel nedeni, kişilerin kendilerini tutmayı öğrenmemiş olmaları görünüyor. Bunda ise, çocuklarımızın eğitiminde yanlış olan bir özgürlük anlayışının –benim “özgürlükçülük” dediğim anlayışın– önemli bir rol oynadığını düşünüyorum.

Maltepe Üniversitesine ilk geldiğim yıl, bir son sınıf grubuna ders verirken, dersin ortasında bir genç sınıftan çıktı. Olabilir. Ancak bu genç, bir süre sonra, elinde iki şişe suyla geri geldi. İki şişeden birini bir arkadaşına vererek, su içmeye başladı. Ders bitince, çocuklara, bundan sonra derste –hastalık durumu dışında– biberon görmek istemediğimi, nedenini bilmek istiyorlarsa, gelecek dersin başında bana sormalarını söyledim.

İhtiyaçların iki türünden söz etmek mümkündür: olan ihtiyaçlardan ve duyulan ihtiyaçlardan. ‘Olan ihtiyaçlar’ nesnel ihtiyaçlardır. Duyulan ihtiyaçların ise sınırı yok. Bu duyulan ihtiyaçlarla ilgili olarak kendini tutmayı öğrenebilmenin en isabetli yolu, kendini tutma alıştırmaları olabiliyor –ta ki o ihtiyaç duyulmaz olsun.

Bu su hikâyesini –“su içmek faydalıdır” diyerek insanların her yerde bir şişe suyla dolaştıkları günümüzde– her yıl yeni gelen öğrencilerime anlatıyor, derste su içmemelerini rica ediyor ve gerekçesini anlatıyorum.

İlkokul öğretmeni olan yüksek lisans öğrencilerimizden biri, bu konuyu 5. sınıf öğrencilerine anlatmış, dönem sonunda da onlardan bunun üzerine bir “kompozisyon” yazmalarını istemiştir. Bu kompozisyonlardan birini size okumak istiyorum:

“Öncelikle ben kendimizi tutmanın öneminden konuşacağım. Bence kendimizi tutmak çok önemlidir. İster istemez bana “Kendimizi tutmak neden önemlidir?” diye sorabilirsiniz. Bu çok normal, sizin yerinizde ben olsam ben de sorardım. Kendini tutmak nedir?, onu söylemek istiyorum. Kendini tutmak, kendini sınırlayabilmek demektir. Ben böyle anlatınca belki anlamamışsınızdır. Bu yüzden birkaç örnek vererek daha iyi anlamanızı istiyorum. Şimdi bir örnek vereceğim. Mesela bir öğretmen öğrencileri ne kadar konuşursa konuşsun kendini tutmalıdır. Eğer kendini tutmayıp öğrencisine vurup azarlarsa, o öğretmen için kendini kontrol etmeyi bilmiyor, yani kendini tutamıyor diyebiliriz. Bence bu çok doğru bir yorum olur.

Şimdi kısacık bir anımı anlatmak istiyorum. Öğretmenimiz, kendimizi tutmayı öğrenmemiz için, bundan sonra, kendisinin dersinde hasta olmadığımız sürece su içmememizi istedi. İlk zamanlarda, doğal

olarak, bazı arkadaşlarım unutup içebiliyorlardı. Ama sonradan hepimiz bu duruma alışmayı başardık. Bir de şöyle bir şey düşünüyorum: İnsan neden kendini tutamaz ki? Bence her insan kendini tutmayı bilmelidir. İnsanın kendini tutması, bireyin kendine karşı sorumlulukları arasında yer almalıdır. Kendini tutmayı bilen insan kontrollü insandır.

Bir şey daha anlatacağım. Mesela bir anne çocuğuyla markete gitmiş. Çocuğu marketten çikolata istemiş. Annesi olmaz deyince çocuk ağlamaya başlamış. Annesi sussun diye çikolatayı almış. Burada bir şey söylemek istiyorum. Bence çocuğun annesinin yaptığı şey yanlış. Çünkü çocuk ağlayarak herkese herşeyi yaptıracığını sanır. Büyüdüğü zaman ise istediği şey olmayınca sinirlenip kendine zarar verebilir. Ve bu, çocuk için zararlı olur. Ben yazımı burada bitirmek istiyorum. Umarım kendimizi tutmanın önemini anlamışsınızdır.”

*

Kişilerin, biraz önce sözünü ettiğim hesaplaşmayı yapabilmeleri için gerekli olduğunu söylediğim bu bilgisel donanımı edinilebilmeleri neleri yapmayı gerektiriyor?

Burada bu bilgisel donanımın, daha önce ‘etik’ terimiyle yaptığım açıklığa kavuşturmayı günlük yaşamda insanların çoğunun, ama birçok filozofun da, birbiriyle karıştırdıkları başka bazı kavramları için de yapayım.

●Yapılan en yaygın karıştırmalardan biri, değerler ile değer yargılarını karıştırmaktır. Bu karıştırmmanın teorik olumsuz sonuçları olduğu gibi, yaşamda da bol bol değer harcamalarına yol açıyor.

Ahlâkla ilgili *değer yargıları*, daha önce belirttiğim gibi, bir grupta belirli bir süre geçerli olan iyi ve kötü olana ilişkin yargılardır; “şu iyidir”, “bu

kötüdür” yargıları ya da gruptan gruba fark gösteren, aynı grup içinde de zamanla değişen, neyin iyi, neyin kötü olduğuna ilişkin kabullerdir.

Etik değerler ise, kişilerin, başkalarıyla ve kendileriyle ilişkilerinde a) gerçekleştirdikleri eylemlerin özelliklerine göre kazandıkları dürüst olma, adil olma, güvenilir olma gibi kişi özellikleri ve ölçülü olma, kendine hakim olma gibi erdemler ve b) bu ilişkilerdeki yaşantılarının tortularıdır: saygı, sevgi, güven, minnet gibi yaşantıların.

Görüldüğü gibi değer yargıları bir tür normlardır, etik değerler ise bir tür kişi özellikleri (erdemler) ve bir tür yaşantılardır.

●Yapılan başka önemli bir karıştırma da, “bir şeyin değeri” bağlamındaki ‘değer’ ile ‘değerler’in karıştırılmasıdır. Bu karıştırmada, bir yandan ahlâksal değer yargılarının bir yüklemi olan iyi, b i r değer sayılıyor; diğer yandan ise bir eylemin, bir insanın v.b. değeri, iyi veya kötü yüklemeleriyle dile getiriliyor.

Oysa örneğin, bir kişinin, belirli bir durumda yaptığı bir eylemin değeri, o koşullarda diğer yapılabileceklerle göre özelliğidir, yani neleri koruyabildiği –nelerin harcanmasına yol açtığı bakımından özelliği. Bu değer ne olduğu da bazı bilgisel etkinlikler sonucu ortaya konabilir.

Etik değerler ise, biraz önce söylediğim gibi, kişi özellikleri ve değerlilik yaşantılarıdır.

Etik değerler eğitimi, kişileri düşündürmeyi gerektirdiği için, zaman isteyen bir eğitimidir. Programda ona gerekli zaman ayrılmalı.

Eğitimimizi gençlerin etik yeteneklerini de geliştirme umudunu verebilecek hale getirebilen öğretmenlerin yetişmesini eğer istiyorsak, kültürel değer yargıları öğretmek yerine, bu yargılardan dikkatle ayırdedilmiş etik değerlerin eğitimini, önkoşullarıyla birlikte plânlayıp, önce öğretmenlerimize vermek –yani öğretmen olacak insanların eğitiminde bunlara önemli bir yer vermek– şart görünüyor.^{1*}

1* T.C. Millî Eğitim Bakanlığının 27 Haziran 2019 günü

Nihan Akkocaoğlu Çayır ile “Çocuklar İçin Felsefe” üzerine

Duygu Gücük Eren



Eleştirel düşünmenin gelişmesi için eğitimde felsefeye ihtiyaç fazla. Bir yanda liselerde verilen felsefe dersinin gerekliliği, dersin zorunlu olarak kalması, seçmeliye dönüşmesi vb. tartışma konusu olurken, diğer yanda bu eğitimi erken yaşlara çekmenin önemi üzerinde düşünen, tartışan, alana katkı sunan insanlar var. **Nihan Akkocaoğlu Çayır**, bu alana emek veren önemli isimlerden. Kendisiyle, “**Çocuklar İçin Felsefe**” ya da diğer ifadesiyle P4C (Philosophy for Children) hakkında konuştuk.

Duygu Gücük Eren: Merhaba hocam. Sizi tanıyabilir miyiz?

Nihan Akkocaoğlu: Merhaba. Ben 2005 yılında Hacettepe Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği lisans programından mezun oldum. Ardından bir devlet okuluna atandım ve bir yıl kadar sınıf öğretmenliği yaptım. Lisansüstü eğitimimi sürdürebilmek için öğretmenlikten ayrıldım ve Hacettepe Üniversitesi’ne geçtim. İlköğretim alanında yüksek lisans ve doktoramı tamamladım. Bu üniversitede, Sınıf Eğitimi Ana Bilim Dalı’nda doktor öğretim üyesi olarak görev yapmaya devam ediyorum. Lisansüstü derslerim dışında Eğitim Felsefesi, Drama ve seçmeli ders olarak Çocuklar İçin Felsefe ve Düşünme Eğitimi derslerini yürütüyorum.

Nedir P4C? Ne zaman, nasıl ortaya çıkmıştır?

P4C, çocuklar için felsefe, çocuklarla felsefe, çocuklar için felsefe eğitimi, çocuklarla felsefe yapmak gibi anlaşılır ve yalın ifadelerle dilimizde karşılığını bulmuş. Bu yüzden konuşmamızın devamında P4C yerine Çocuklar İçin Felsefe (ÇİF) ifadesini kullanmayı tercih edeceğim.

Yalın bir şekilde ÇİF’in, dostluk, bilgi, güzellik, iyi, kötü gibi kavramları taşıyan felsefi soru ya

da sorunlar üzerine çocuklarla felsefe yapmaya işaret ettiğini söyleyebiliriz. Bu süreçte çocukların yaşantıları çıkış noktamızı, metinler ise (roman, resimli çocuk kitabı, örnek olay vb.) araçlarımızı oluşturur.

ÇİF, 1970’li yıllarda Amerika’da Matthew Lipman öncülüğünde yolculuğuna başlıyor. Columbia Üniversitesi’nde felsefe dersleri veren Lipman, çocukların düşünme becerilerinin geliştirilmesi gerektiği belirtiyor ve okulların bu konudaki yetersizliğine vurgu yapıyor. O, felsefeden çocukların düşünme kapasitelerini geliştirme amacıyla yararlanabileceğini söylüyor. Ancak burada kastettiği üniversitelerde okutulan geleneksel felsefe değil. Onun işaret ettiği günlük yaşamımızla ilişki metinler aracılığıyla onlarla felsefe yapmak. Lipman, Amerika’da Çocuklar İçin Felsefeyi Geliştirme Enstitüsü’nü kuruyor, farklı yaş grupları için hazırladığı öyküler ve bu öykülerle felsefe yapmayı sağlayacak el kitaplarıyla çalışmalarına devam ediyor. Amerika’dan sonra pek çok Avrupa ülkesi de benzer amaç, araç ve biçimlerde çocuklarla felsefe yapmaya devam ediyor.

Türkiye’de ise bir felsefe öğretmeni olan değerli hocamız Nuran Direk, 1990’lı yıllarda çocuklar için felsefeyi bizle tanıştırıyor. Türkiye Felsefe

Kurumu çatısı altında çalışmalar yürütüyor ve bu konuda bize ışık tutan pek çok kitabın, bildirilerin de sahibi.

Sizin ÇİF ile tanışmanız nasıl oldu?

Yüksek lisans tezimi bitirdiğim zamanlarda, felsefeye yönelik ilgimi bilen değerli Hocam Tülay Üstündağ, ÇİF'ten bahsetti bana. Nuran Direk'in çalışmalarına göz atmamı önerdi. 2009 yılıydı, şimdiki kadar Türkçe kaynak, çeviri ya da araştırma yoktu. Yurt dışı alanyazınından okumaya ve araştırmaya başladım. Sonra Nuran Direk'e ulaştım. Onunla görüş alışverişinde bulunma şansım oldu, atölyelerini izledim ya da katılımcısı oldum.

Tabii bu keşif, benim felsefeye daha fazla yönelmemi sağladı. Pek çok “felsefe durağı”m oldu. Lisans felsefe dersleri, seminerler, atölyeler, yüksek lisans ve doktora dersleri, Açıköğretim Felsefe Bölümü serüveni derken, sadece ÇİF ile değil felsefeyle de yeniden tanıştığımı fark ettim.

Asıl branşınız ile bu alanı nasıl ilişkilendirdiniz?

Deneyimlerimiz, gözlemlerimiz ve araştırmalar bize çocukların üst düzey düşünme becerilerine yeterince sahip olmadıklarını söylüyor. Üstelik bu becerilerin de erken yaşlarda gelişmesi gerektiğini... Bağımsız düşünme, gerekçeli düşünme, ölçüt dayanaklı, soyut ve ilişkisel düşünme felsefe ile anılan düşünme türleri, aynı zamanda üst düzey düşünmeyle de... Bu noktada eleştirel, yaratıcı vb. düşünme becerileri için felsefe eğitiminin çok kıymetli olduğunu söyleyebiliriz. Ancak lise bunun için çok geç!

Neden ilkokul sıralarında da felsefe eğitimi olmasın!? Peki, ama nasıl olmalı? Bu sorunun cevabını aramak benim çalışma alanımın sınırlarını oluşturuyor. Yani felsefeyi öğretim programlarına yansıtma, öğretmen eğitiminin bir parçası haline getirmek, hangi metin ya da araçlarla yapabileceğimiz üzerine kafa yormak...

Çocuk, felsefe yapabilir mi?

Bu soru sıklıkla karşımıza çıkıyor. Ben ÇİF ile tanıştımda ilk zamanlarda bu sorunun peşine düşmüştüm, şimdi de bana çokça soruluyor. Neden çocukların felsefe yapıp yapamayacağı üzerine düşünüyoruz? Bunun bence temelde iki sebebi var: Birincisi çocukların soyut, kavrama dönük bir tartışma yürütemeyeceği yani bilişsel kapasitesinin bunun için yeterli olmadığı yönündeki düşüncemiz. İkincisi ise felsefenin anlaşılması zor, karmaşık bir bilgi yığını olduğuna inanmamız. Bu iki önyargı çocukların felsefe yapamayacağını düşündürüyor bize. Bu yargılarımızdan birincisinin kaynağı çocukluk algımız, ikincisinininki ise aktarıma ve filozofların görüşlerini ezberletmeye dayalı felsefe eğitimimiz. Çocukların belirli yaş aralıklarında soyut düşünmeyi gerçekleştirebileceği, yani sosyal etkileşimi, öğrenme ortamlarının zenginliğini ve bireysel farklılıkları dışarıda bırakan genellemeler bizim çocuk algımızı etkiliyor. Onlar “boş bir levha” ya da “şekillendirilen hamurlar”... Bu algının yıkılması gerekiyor tabii... Ama bunun kültürel ve politik dayanakları da var... Çocukları edileştiren bir anlayış bu... Aslında bu noktada Freire'nin geleneksel eğitimi “bankacı eğitim modeli” diyerek eleştirdiği ezilenlerin pedagojisi hatırıma gelmeli. Çocukların içi bilgilerle doldurulacak “bidonlar” olarak gördüğümüzü, nesneleştirdiğimizi, haklarında karar verdiğimizizi, birey olarak görmediğimizi, bilgimizi onlara hükmetmek için bir araç kullandığımızı söylüyor bize Freire... Yeri gelmişken ÇİF'in felsefi arkaplanında Freire'nin görüşlerinin izlerini görebileceğimizi de söylemek istiyorum.

Felsefe, filozofların görüşlerini bilmeye ve anlayabilmeye indirgendi. Hâlbuki onun eleştirel, çözümleyici bir boyutu da var, bir düşünme yolu o... Neden filozofların sorduğu, hepimizi ilgilendiren o “büyük” sorular üzerine biz de tartışmayalım? Neden adalet, erdem, bilgi, doğru gibi kavramlar üzerine felsefe yapmayalım? Eski Yunanlı filozof Sokrates de öyle yapmamış mıydı?

Elbette bu yolculukta filozofların görüşlerinin de ışık tutacağını zihnimizin bir köşesinde bulundurmalıyız.

Felsefe ne yazık ki temel işlevinden soyutlanarak bize sunuldu. Belki de bu anlayış, kimi filozof ve felsefecilerin de katıldığı bir görüştü. Nihayetinde “herkesin beceremeyeceği bir şeyi yapmak” “ayrıcalıklı” hissettirecekti... Bilmiyorum belki de “değerli ve özel bir alanı koruma ihtiyacı” ama tabii kimden ve neyden?

Sonuç olarak çocuk ve felsefe algımızın “sorunlu” olduğunu düşünüyorum. Bunlara eleştirel bakmamız, zihnimizdeki felsefe ve çocuk algımızı sarsmamız gerekiyor. Aslında ÇİF bunun için çok önemli bir fırsat da sunuyor bize...

Deneyimlerimiz, gözlemlerimiz ve okumalarımız 5 yaşından itibaren çocuğun zaten hayatının içinde olan hak, adalet, yalan, güzellik gibi kavramlar üzerinden felsefe yapabileceğini söylüyor, gösteriyor. İhtiyacımız olan uygun bir öğrenme çevresi oluşturmak ve felsefeyi kaynağını aldığı yaşamamıza tekrar buyur etmek...

Bu alanda yaptığınız çalışmalardan bahsedermisiniz?

İlk ve en kapsamlı çalışmam doktora tezim. Erişime açık. İlkokul öğretmenlerine çocuklar için felsefeye yönelik hizmet içi bir eğitim vermiş, Kumkurdu (Asa Lind) adlı kitap üzerinden etkinlik tasarlamış ve öğretmenlerin uygulamalarını gözlemlemiştim. ÇİF’in tarihi, özellikleri, felsefi ve eğitsel boyutu, uygulama sürecindeki gözlemlerim, uygulamanın aksayan yönleri, çocuklardaki değişim vb. tezimde ele aldığım hususlardı. ÇİF’in kapsamı ve neliğine ilişkin yazdığım çalışmalarım dışında, öğretmen eğitimine nasıl yansıtılacağı, fen eğitimiyle ilişkilendirilmesi ve bu ilişkilendirme konusunda çocukların görüşleri de diğer çalışmalarımın odağı oldu. Çalışmalarımın akademik kanadında bunlar var.

Sınıf Eğitimi Lisans Programında ÇİF dersi veriyorum. Bu çerçevede adaylara ÇİF’i uygu-

lamalarla anlatıyor, çocuklarla felsefe yapma deneyimlerini gözlemliyorum. Bir de yeni bir girişimimiz söz konusu... Hacettepe Üniversitesi Yaşam Boyu Öğrenme Merkezi aracılığıyla Çocuklar İçin Felsefe Uygulayıcı Eğitimi Programı açtık. 48 saat süren programımız ilk mezunlarını verdi. Bu programın nitelikli bir ÇİF Uygulayıcı Eğitimi almak isteyenlerle yoluna devam edeceğine inanıyorum.

Vermiş olduğunuz eğitimlerin katılımcısı olan çocukların ve yetişkinlerin tepkileri nasıl?

Genellikle öğretmen, öğretmen adayları ve çocuklarla çalışıyorum. Çocuklar, felsefe yaptıkları derslerde daha fazla soru sorduklarını, farklı düşünceleri duyduklarını ifade ediyorlar. Bazen de “Beynim yandı!”, “Hiç böyle düşünmemiştim.” dediklerine şahit oluyorum. Bu süreçte yorulan da var, eğlenen de... Diğer derslere göre daha fazla düşündüklerini, kafa yorduklarını söylüyorlar. Aslında zaman zaman bu türden sorular sorduklarını ama bu kadar derin düşünmediklerini itiraf ediyor bazıları. Bu sorulara, bilime ayırdıkları kadar zaman ayırmadıklarını ama bunları da düşünmeye ihtiyaç duyduklarını da belirtenler var. Tezimde felsefe, felsefe soruları, filozoflar ve düşünme eylemi ile ilgili çarpıcı, ilginç ve değerli tespitlerde bulunan pek çok çocuk oldu. Benim de ufkumu açtı bu çocuklar...

Öğretmen ve aday öğretmenler, çocukların felsefe sorularına ilişkin yanıtlarını, ortaya koydukları argümanları duyunca ya da şahit olunca şaşıyorlar. “Bu açıdan bakacaklarını hiç düşünmemiştim”, “Yetişkinler gibi...”, “Kendini nasıl böyle ifade edebildi, anlamadım”, “Ben bile o açıdan bakmamıştım”, “Böyle düşünmeleri beni çok şaşırttı” gibi ifadelerle çok karşılaştım. Burada şaşıracak bir şey yok aslında! Çocukların neler yapabileceğini bilmiyoruz, çünkü onlara bunu gösterebilecekleri gerekli öğrenme ortamlarını sağlamıyoruz. Asıl şaşılabilecek nokta burası kanımca!

ÇİF nasıl bir değişim gerçekleştirir? Uygula-

nabilirlik anlamında sıkıntılar var mı?

Bu iki soru da çok kıymetli bence. ÇİF, hem çocuklar hem de uygulayıcılar için bir dönüşümü tetikliyor kuşkusuz. Ancak az önce sözünü ettiğim geleneksel eğitim anlayışı ve çocuk algısı ÇİF'in etkili bir şekilde uygulanmasının önüne geçiyor. Deneyimlerim, öğretmenlerin en çok soru sorma -özellikle üst düzey düşünme becerilerine yönelik olanları- konusunda zorlandıklarını gösteriyor. Öğretmenler, genelde bilgi ve kavrama düzeyinde sorular yöneltiyorlar çocuklara. Böylece öğretmenin çocuğun yanıtının doğruluğunu onayladığı ya da onaylamadığı, kendisiyle -çoğunlukla belli- çocuklar arasındaki karşılıklı diyaloglara sıkışıp kalan bir sınıf ortamı doğuyor. Oysaki çocukların zihinlerini zorlayan, farklı ilişkiler kurmasını sağlayan, çeşitli fikirlerin ortaya çıktığı ve çocukların birbirlerinin görüşleri üzerine değerlendirmeler yaptıkları, fikirlerini gerekçelendirdikleri bir sürece ihtiyacımız var. Söylenenleri açık hale getirmek, farklı bakış açılarını ortaya çıkarmak, yeni fikirlerin doğmasını sağlayacak kışkırtıcı sorular yöneltmek ve çocukların görüşlerine önyargı ile yaklaşmamak, onları etiketlememek ya da öğretmenin kafasında yer alan bir yanıtı ulaştırma gayretinde olmaması tartışma sürecinin önemli gereklilikleri... Tüm bunlar geleneksel eğitim anlayışıyla gerçekleştirilecek unsurlar değil. Öğretmenlerin uygun soruları sorma ve tartışma yürütme yetkinliklerinin çocuklarla felsefe yapma sürecini doğrudan etkilediğini düşünüyorum. Öğrenme sürecinin bilgiyi aktarmaya dayalı olduğu, çocukların da bunları bellemekten daha fazlasını yapamayacakları inancı, öğretmenin sınıfta baskın, karar verici, "Her şeyi bilen uzman" olarak konumlanmasına neden oluyor. Bunun sonucunda demokratik bir sınıf ortamı da oluşmuyor. Ama tartışma kültürü, ancak demokratik sınıflarda nefes alabilir, kendini var edebilir. Tam da bu noktada Freire'nin görüşlerini tekrar hatırlatmak istiyorum. Onun geleneksel eğitimin karşısına koyduğu özgürleştirici eğitim anlayışında "diyalog" önemli bir yer tutar. Diyalog, herkesin eşit

olduğu, öğretmenin de öğrencinin de birbirinden öğrendiği, kimsenin küçümsenmediği, herkesin birbirini dinlediği, eleştirel düşünmenin gerçekleştirildiği bir ortama işaret eder. Bence bu görüş ÇİF süreciyle doğrudan ilintilidir. Uygulayıcı ve çocuklar çemberde biraya gelir ve bir sorgulama süreci gerçekleştirirler. Burada kendi doğrularını dikte etmeye çalışan bir öğretmen yoktur, birbirinden öğrenen soruşturan ve eleştiren bir topluluk vardır. Görüldüğü üzere ÇİF ile özgürleştirici eğitim aynı köklerden besleniyor.

Aslında geleneksel anlayışın ÇİF ile kırılması mümkün. Yurt dışındaki bazı araştırmalar tam da buna odaklanıyor. Bulgular, ÇİF ile tanışan öğretmenlerin çocukların soyut ve kavramsal düşünme, felsefe yapma süreçlerine tanık oldukça, tepeden bakan çocukluk algılarının değiştiğini, uygulayıcıların bilginin doğası ve öğrenme konusundaki inançlarını eleştirmeye başladıklarını ve buna paralel olarak sınıftaki baskın rollerini sorguladıklarını gösteriyor. Gerçekten de ÇİF eğitimi alanlarda böylesi bir kırılma gerçekleştiğine dair veriler oldukça güçlü, benim de öğretmen adaylarıyla yaptığı bir araştırma benzer tespitleri içeriyor.

ÇİF ile ilgili dünyada ve Türkiye'deki durumu nasıl değerlendirirsiniz?

UNESCO'nun Dünya'da çeşitli kademelerdeki felsefe eğitiminin niteliğini ortaya koyan raporları var. Bunlar, ÇİF'in İngiltere, Fransa, Avusturalya, Norveç gibi dünyanın pek çok ülkesinde bir uygulama ve araştırma alanı olduğunu gösteriyor. ÇİF'in çocuklara olan katkısını özellikle eleştirel, yaratıcı, özenli ve işbirliğine dayalı düşünmeyi geliştirme bağlamında ele alan projeler ve çalışmalar az değil. Lipman'dan sonra ÇİF'in geldiği noktayı tartışan, az önce de söylediğim gibi öğretmen eğitimindeki dönüştürücü gücünü ele alan çalışmalar da var. Çocuk kitaplarıyla felsefe yapma konusuna da mesai ayrılıyor gördüğüm kadarıyla. ÇİF eğitiminin öğretim programlarıyla ilişkilendirilmesi ya da bir ders olarak ele alınmasıyla ilgili girişimler mevcut.

Bir de benim de kaygısını güttüğüm bir sorun var ele alınan. ÇİF’i sadece düşünme becerilerini geliştirici bir araç olarak görmek, felsefeyi bu kadar araçsallaştırmak özgün ve kıymetli değerini olumsuz etkiliyor. ÇİF’in bir yöntem olduğu kadar bir içeriği olduğu, felsefi sorun ya da sorunları barındırdığını unutmamak gerekir. Yoksa herhangi bir öğrenme yönteminden bir farkı olmadığı sonucu ortaya çıkar. Ancak bu onun varlık nedenine ve amacına ters düşer.

Türkiye’de ÇİF, birden popüler hale geldi. Gösterişli, kuşe kâğıda baskılı sertifikalardan biri oluverdi. Onun içinin boşaltılması, geçmişinden, teorisinden kopuk bir araç olarak algılanması endişe verici... Emek, çaba, yeterli deneyim ve okumalar olmaksızın gün geçtikçe pek çok kişi ÇİF uygulayıcısı, eğitici eğitmeni olduğunu iddia ediyor. Siz bir alanda üretmeden, onu korumak için ufak da olsa bir kaygı duymadan, alanla ilgili bildiklerine tevazuuyla yaklaşmadan nasıl onu sahiplendiğinizi iddia edebilirsiniz? Görünen o ki bu sahiplenme sadece pastadan pay alma derdiyle ilişkili...

Bir diğer sorun da bu alanın hem felsefe hem de eğitimle ilgili olduğunu kabullenmemekte yatıyor. İkisinin de birbirini dışlamadığını anlamak gerekiyor. Bu konuda felsefe öğretmenlerinin kilit bir rolü var. Varlıklarını ve bu konudaki uzlaştırıcı rollerini çok önemsiyorum. Bir eğitmen, felsefi bir bilince (felsefe sorularının neliği, felsefenin yöntemi, konuları, tartışma alanları vb.) sahip olmadan nasıl felsefe yapabilir? Bir felsefecî, çocuk gelişiminden, uygun metin seçiminden, eğitim programı/ders planlamadan (amaçları belirleme, değerlendirme süreci, uygun materyaller vb.) haberdar olmadan nasıl etkili bir öğrenme ortamı yaratabilir? Bence ÇİF üzerine çalışanlar hangi alanda eksikleri varsa görmeli ve o eksikleri gidermek için çaba göstermeli.

Felsefe eğitimi alan bir çocukla almayı kıyaslarsanız, karşınıza nasıl bir tablo çıkar?

ÇİF ile özellikle anılan eleştirel, yaratıcı, özenli (empatiye dayalı) ve işbirliğine dayalı düşünme becerilerini pek çok farklı öğrenme yöntemi aracılığıyla geliştirebilirsiniz hatta bunları eş zamanlı olarak geliştirmek için uygun ortamlar sunan öğrenme yöntemleri var. Ancak bilgi, değer ve varlık üçgeninde yaşamın anlamını, doğru davranışı, güzelliği, sanatı, iyiyi, kötüyü, ölümü, zamanı, doğru bilgiyi ve yanlışı vb. tartışarak bir değer sistemi oluşturmayı; olayları, durumları doğru değerlendirmeyi; doğru düşünmeyi sağlayan felsefeyi özgün, disiplinler üstü yaklaşımından dolayı farklı bir yere koymak gerekir. İçinde yaşadığımız çağ, belirsizlikleri göğüsleme, hayata anlam verme, bütünsel/bağlantılı düşünme, etik bir anlayış geliştirmeye zorluyor bizleri. Elbette her zorluğun üstesinden gelmeye kadir değildir felsefe ama bunu yapmaya en yakın aday olabilir... Dolayısıyla nitelikli, küçük yaşta başlayan ve doğru kişiler tarafından felsefe eğitimi alan çocuk, diğerlerine göre bu nitelikleri kazanması kanımca daha olası...

Eleştirel düşünme becerisinin gelişmesi için ebeveynlere ve öğretmenlere düşen görevler nelerdir?

Eleştirel ve yaratıcı düşünme iki önemli beceri, sıklıkla altını çizdiğimiz, üzerine kafa yordumuz ve mutlaka geliştirilmesi gerekir dediklerimiz... Ancak bu becerilerin sadece zihinsel boyutu olduğunu düşünüyoruz. Oysaki duyuşsal ve sosyal boyutları da var bu becerilerin. Yaratıcı düşünme sürecinde yeniliklere açık olmak, esnek düşünmek; eleştirel düşünmede özeleş-tiri yapabilmek, farklı görüşlere saygı duymak gibi... Tüm bunlar başkasının varlığıyla gelişir aslında, tartışarak, görüş alışverişi yaparak... Sınıfta ve evde bir tartışma kültürü oluşturmak gerekiyor önce. Dolayısıyla bir demokrasi kültürü de... Karar alma süreçlerinde çocukların dâhil edilmesi bunun bir parçası...

Kimi zaman fark etmeden, kimi zaman kaygılarımız sebebiyle çocukları “kırılğan”, “bilgisiz”, “deneyimsiz” hatta “beceriksiz” olarak etiket-

liyor, yapabileceklerini küçümsüyoruz. Sürekli koruma ve sakınma telaşının bağımsız düşünme, karar alma becerilerini güdük bırakacağını hatırlamak gerekiyor. Onların bir birey olduğunu da...

Çocukların filozoflarla benzer olduğu söylenir ki bu benzerlik ÇİF'in de çıkış noktalarından birini oluşturur. Çocukların dünyayı keşfetme konusundaki heveslerine, soru sorma isteklerine ve meraklarına ket vurmamak ve bunları teşvik etmek çok değerli... Çocukları etkin olarak dinlemek, geçiştirmeden, "Ne saçma!, Ne ilgisi var!" demeden kulak vermek bu aşamada oldukça önem teşkil ediyor.

Nitelikli çocuk kitaplarıyla onları tanıştırmamız ve bu kitaplar üzerine felsefe yapmanın, hayal gücünü geliştirici etkinlikler gerçekleştirmenin de eleştirel düşünme açısından gerekli olduğuna inanıyorum. Felsefe ile edebiyatın verimli ve ilgi çekici birlikteliğini çocukların deneyimlemeleri gerekir.

Çocuklarının ve öğrencilerinin daha bilinçli okur olabilmeleri için ebeveynler/öğretmenler, bir başlangıç yapacak olsalar "mutlaka okunmalı" dediğiniz bir yayın listeniz, kitap önerileriniz var mı?

Aslında çok kitap var önerebileceğim. Belki çocuk kitapları da ayrı bir söyleşi konusu olur. Öncelikle sadece çocukların değil yetişkinlerin de nitelikli çocuk kitapları okuması gerektiğini düşünüyorum. Çocukluğumuzu, o naifliği, heyecanı, keşfetme ve merak duygusunu canlı tutmak için ve yalın, kısacık bir metne nasıl büyük kavramları ve soruların sığdığını görmek, üzerine düşünmek için... Ayrıca çocuklarla bir buluşma ve kucaklaşma mekânı olsun diye... Asa Lind'in *Kumkurdu* adlı kitabını çok seviyorum. Benim başucu kitaplarımdan biridir.

ÇİF'i daha yakından tanımak, kaynağına doğru yola çıkmak İçin Platon'un *Devlet* adlı eserini öneriyorum. Nuran Direk'in Küçük Prens için yazdığı *Küçük Prens Üzerine Düşünmek* adlı kılavuz kitabı ve Çocuklarla Felsefe adlı yayını-

nı da tavsiyelerim arasında. Geleneksel eğitime eleştirel bakmak ve yerine koyabileceklerimiz üzerine kafa yormak için Paulo Freire'nin *Ezilenlerin Pedagojisi* kitabının da kütüphanemizde yer alması gerektiği düşüncesindeyim. Felsefeyi anlamak için iyi bir tanışma kitabı, *Felsefenin Çağrısı*. Yazarları: Honer, Hunt ve Okholm...

Son zamanlarda dilimize ÇİF ile ilgili nitelikli yayınlar da çevriliyor. İlk aklıma gelenler, *Filozof Çocuk* (Jana Mohr Lone), *Küçük Çocuklar İçin Büyük Fikirler* (Thomas E. Wartenberg) ve *Düşünmeyi Dönüştürmek* (Catherine C. MacCall).

Gelecek projeleriniz hakkında bilgi verir misiniz?

Şimdilerde ÇİF'i ilkökul hayat bilgisi öğretim programıyla nasıl ilişkilendirebiliriz sorusu üzerine düşünüyor, bunun ilkeleri ve nasıllığı üzerine kafa yoruyorum. Bu sürecin bir ürüne dönüşmesini istiyorum. Sonraki hedefim ise bir ÇİF öğretim programıyla ilgili... Amaçları, içeriği, etkinlikleri, değerlendirme sürecinin nasıl olabileceği konusunda, uzmanların, çocukların, felsefecilerin de görüşlerini aldığım kapsamlı, özgün bir ÇİF programı hazırlamak istiyorum. ÇİF uygulayıcıları için kılavuz kitap yazmak en büyük hayalim yıllardır...

Tabii ÇİF uygulayıcı eğitimlerine devam etmek istiyorum. Bu konuya ilgili duyanların nitelikli seçeneklere ihtiyaçları var çünkü...

Ekleme istediğiniz bir şey var mı?

Çok güzel bir sohbetti, içimi döktüm sanki... ÇİF ile ilgili tespit, görüş ve kaygılarımı Eleştirel Pedagoji dergisi aracılığıyla paylaşmak benim için ayrıca anlamlıydı... Teşekkür ediyorum.

Bu güzel söyleşi için ben teşekkür ederim.

“Talebeden Öğrenciye, Öğrenciden Müşteriye” Eğitimde Neoliberal Dönüşümün Kısa Hikâyesi

Taylan Ulaş*

Yaz tatilin bittiği bir dönemde, şu sıralar yaşadığınız şehrin billboardlarının yaklaşık tamamına yakınının özel okul reklamlarının kapladığı söylenirse ortaya büyük bir iddia atılmış olmaz. Talebin yoğunlaştığı yeni eğitim-öğretim sezonun açılmasına yakın bu süreçte, özel eğitim kurumları reklamcılık faaliyetlerinde vitesi artırmış durumdalar. Geçmişten günümüze doğru özel okul sayılarının artışıyla birlikte-haliyle rekabet ortamının oluşması- eğitim-öğretim maliyetlerinin yanısıra reklamcılık maliyetlerinin de ortaya çıkması özel eğitim kurumları açısından zaruriyet haline gelmiştir. Kâr amaçlı işletilen bu kurumlar yaptıkları eğitim-öğretim faaliyetlerinde, eğitimin toplumsal kültürlenme sürecinden ziyade oldukça rekabetçi, bilginin metalaşması sürecinin sürdürülmesini amaç edinmişlerdir.

Neoliberal politikalar eşliğinde, eğitimin piyasalaşmasının sonucu olarak; eğitimde fırsat eşitsizliğinin, eğitim faaliyetlerinin içeriğinin belirli cemaat,vakıf vb. çevreler tarafından yönlendirilerek eğitimin bilimsellikten uzak ve nitelsiz hale getirilmesinin en büyük sorunlar olarak altının çizilmesi gerekmektedir. Elbette altını çizdiğimiz bu sorunların tarihsel bir sürecinin olduğunu bilmek gerekir. Eğitimin dönüşümü 5-10 yılda olmuş değildir;altını çizdiğimiz sorunların tarihsellikleri toplumumuzun yaşadığı tarihsel süreçlerle paralellik göstermektedir. Bir diğer de-

yişle, eğitim toplumsal bir olgudur ve toplumların yaşayışının ayinesidir.

Osmanlıdan Cumhuriyet’e özel okullaşma

Dünyanın büyük bir kara parçasını elinde tutan Osmanlı İmparatorluğu’nun modernleşme döneminde, birçok alanda bilimsel gelişmelerden uzak olduğu, dönemin aydınları tarafından sıkça dile getirilmekteydi. Bu alanlardan en büyük payı ise eğitim faaliyeti almaktaydı. Osmanlı’da yaygın olarak görülen sıbyan mektepleri ve medreseler,devletin onayı ve denetimi altında,-büyük ölçüde vakıf tipi yapılar tarafından halkın dini öğrenme ihtiyacını karşılayabilmeleri temelinde hayır faaliyeti olarak eğitim verilmekteydi. Yürütülen eğitim faaliyetleri daha çok hayır faaliyetleri olarak düşünüldüğü için giderlerin birçoğu imece usulü ile karşılanmaktaydı. Bu okulların finans modeline bakıldığında, özel okul kategorisine alabiliriz ancak bugünkü manada özel okullara benzer özel okul modellerini 19 yy. son çeyreğinde görmeye başlayacağız(Akyüz, 2010, s.240).

Daha önceleri sadece mühendislik ve askeri okullarda yenileşmeler yapılmışken Tanzimat Fermanı’yla yenileşme hareketlerinin sonucunda yaygın okullarda da değişimler baş göstermiştir. Eski sıbyan mektepleri (mahalle mektepleri) ve medreselerin yanı sıra idadiler, rüştiyeler

ve sultaniler açılmıştır. Bu açılan okullar, sıbyan mektepleri ve medreselere nazaran daha bilimsel eğitim metodları kullansalar da beklentiyi tam anlamıyla karşılayamamışlardır. 1856 yılında Islahat Fermanı'nın ilanı ile birlikte cemaatlere, azınlıklara özel okul açma izni tanındı. Böylelikle Osmanlı okullarının yanına yabancı cemaat okulları eklenmiş oldu. Osmanlı Devleti, bu okulların açılmasının serbest olmasıyla birlikte denetim ve gözetim yetkisinin Maarif Nazırlığı'nda olduğunu yasalaştırmış olsa da dışa bağımlılık nedeniyle, bu yetkisini kullanması pek olanaklı olmamıştır. Açılan okulların binaları tıpkı sıbyan mektepleri gibi dini mabet binalarıyla ilişkilendirilmiştir. Buradan bu okulların pozitif bilimlerin yanı sıra dini konularda da eğitim verdiği sonucuna ulaşabiliriz.

Tanzimat'tan Meşrutiyet dönemine kadar, Türklerin açtığı çeşitli okullar var olduğu söylenmesine karşın tam olarak bilinmemektedir. Resmi olarak Türklerin açtığı özel okullara 19 yy'ın son çeyreğinde rastlanmaktadır. Yabancıların kurduğu özel okullara göre, çok geç kalınmış olmasının yanında bu okullarla, yabancı cemaatlerin kurduğu okulların karşılaştırılması yapılacak olunursa yabancıların açmış olduğu özel okulların nitelik olarak daha iyi olduğu bir gerçektir. Varlıklı müslüman Türk aileleri arasından çocuklarını yabancı cemaatlerin okullarına gönderenlerin sayısı azımsanmayacak sayıdadır. Yabancı cemaatlerin özel okullarında denetim faaliyetlerinin yapılamaması, siyasal olarak Osmanlı Devleti aleyhtarı bir çizgide eğitim vermelerine olanak tanımıştır. Kurtuluş savaşı sürecinde bu okulların çoğunun emperyalist güçlerle işbirliği yapmasının sonucunda bu okullar büyük tepkiler toplamıştır. Cumhuriyet'in ilanından sonra bu okullar, 1924 Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile birlikte MEB'e bağlandı ve sayıları gitgide azaltıldı.

Bu dönemi özetleyecek olursak; Sanayi Devrimi ile birlikte Batı, dünya genelinde bilim ve teknolojik alanda üstünlüğünü göstermiş oldu.

Bütün bunlara paralel olarak geri kalmış ülkeler mevcudiyetlerinin devamı için modernleşme hareketlerine ihtiyaç duydu. Bu noktada toplumsal yenilenmeyi sağlayacak eğitim faaliyetlerine yönelik adımlar atıldı. Sanayi Devrimi ile, kendini daha çok gösteren sınıflı toplum biçiminin ihtiyaçların giderilmesine yönelik eğitimde özel okullaşmaya gidildi. Böylelikle varlıklı ailelerin çocukları daha nitelikli okullara giderken, halkın geri kalan kesimi sıbyan mekteplerinde ve medreselerde bilimsellikten uzak bir eğitime tabi tutuldu ve tebaalaştırıldı.

Cumhuriyetten bugüne...

Kurtuluş Savaşı'nın kazanımıyla imzalanan Lozan Antlaşması'nın gereğince "Azınlıkların Korunması" kapsamında yabancıların özel okullarında eğitim faaliyetlerinin devam ettirilmesi Batılı devletlerce güvence altına alındı. Osmanlı dönemindeki eğitimin programatığının olmaması, büyük karışıklıklara neden olmuştu. Ülkenin nitelikli eğitimi daha programlı bir şekilde eğitim faaliyetlerini yürüten yabancıların özel okullarına bırakılmıştı. Cumhuriyetle birlikte bu durumun ortadan kaldırılması için öncelikle ülkenin her yerinde yürütülen eğitim faaliyetlerinin ortak amaç doğrultusunda yapılması için Tevhid-i Tedrisat Kanunu (Öğretim Birliği Yasası) çıkarıldı. Bu kanunla birlikte bütün okullar Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlandı. Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlanan okullar arasında yabancıların özel okulları da vardı; böylelikle bu okullar bakanlığın sıkı bir denetimiyle karşılaştı ve sayıları gün geçtikçe azaltıldı, yenilerinin açılmasına müsaade edilmedi.

Osmanlı döneminde yürütülen eğitim faaliyeti hayırcı anlayışla sürdürülürken, Cumhuriyetin ilk dönemlerinde eğitimde çoğunlukla kamucu anlayış egemen olmuştur. Sıbyan mektepleri ve medreseler kapatılmış; Köy Öğretmen Mektepleri, harf devriminden sonra ihtiyaçlar üzerine Millet Mektepleri, Halk Evleri ve Köy Enstitüleri açılmıştır. Açılan bütün okullar toplumun Cumhuriyet rejimine adaptasyonu için düşü-

nülmüş ve kamu yararı anlayışıyla şekillendirilmiştir. Cumhuriyetin ilk yıllarında kurulan bu okullar devlet bütçesinden finanse edilmekteydi daha sonra devlet bütçesinin olanaksızlığı gerekçe gösterilerek, iş adamlarının girişimiyle 1928’de Türk Eğitim Derneği kuruldu. Derneğin kuruluşuyla birlikte, devletin bütçesine katkıda bulunmak(!), azınlıkların özel okullarının nitelikli eğitimi ve sosyal statüleri bakımından yerlerini alan yeni okullar açmak olarak amaçlanmıştır. Sonrasında bu dernek ülkenin çeşitli yerlerinde kolejler açarak ülkemizin yıllardır süregelen, kökleşmiş okullarını kurmuş oldular. Bu dönemde özel okullaşma süreci 1961 Anayasası’na kadar bu şekilde devam etmektedir. 1961 Anayasası ile birlikte eğitimin devletin tekelinde olamayacağı vurgulanmış böylece özel okullaşmanın önü açılmıştır. Şahıslar ve vakıflar özel okul açabiliyordu ancak üniversite düzeyinde okulların açılmasının yetkisi halen devletin elinde bulunuyordu. 12 Eylül Darbesi’nin sonucunda hazırlanan 1982 Anayasası ile birlikte vakıflara da üniversite açabileceği fırsatı verilerek, her okul düzeyinde özel okulların açılabilmesinin anayasal dayanakları oluşmuş oldu. Böylece kamucu eğitim modeli tasfiye edilerek tamamen neoliberal anlayış eğitimin her kademesinde hakim hale getirildi. Özel okullaşmanın artırılması için devlet destekleri 1980’den sonra artırılarak bugünlere kadar gelindi. Üç-beş okul sayısı ile başlayan özel okul serüveni şimdilerde ise 12 milyona dayandı ve 1 milyon 500 bin öğrenci bu özel eğitim kurumlarında eğitimlerini sürdürüyor.(MEB,2018) 2019’da üniversitelere yerleşme verilerine bakıldığında 904 bin üniversite öğrencisi içerisinde özel okullarda öğrenim görmüş öğrencilerin sayısı 127 bin civarındadır ve bu sayı oldukça fazladır.(ÖSYM,2019) Bu sayısal verilerle birlikte eğitimde fırsat eşitliğinin ortadan kaldırıldığını söyleyebiliriz.

12 Eylül’den bu yana neoliberal politikalarla birlikte, eğitimin her geçen gün piyasalaştığını gözlemlemekteyiz. Bu anlayışın ürünü olarak kamu tarafından özel okullara teşvikler artırılırken, ka-

mu okullarının iyileştirilmesi ise kaynak sıkıntısı bahane edilerek, ülkemizin birçok yerindeki kamu okullarının alt yapı yetersizliği devam ettirilmektedir. Bu durumun sonucu olarak parası olan öğrenciler kaliteli eğitim veren birkaç kuruma yönlendirilirken, ekonomik yeterliliği olmayan bireyler çeşitli cemaat ve dergahların işlettiği eğitim ağlarına itilmektedir. Öğrencilerin, cemaat ve çeşitli dergah tipi eğitim kurumlarına yönlendirilmesinin devam ettirilmesiyle birlikte, 15 Temmuz 2016 tarihinden hala bir ders çıkarılmaması da ayrı bir tartışma konusunu açmaktadır. Bu kurumların, varlığının devam etmesi tarihin tekrarı etmesine vesile olacaktır.

Sonuç olarak; özel okullar hızlıca kamu teşvikleriyle beraber yelpazelerini genişletip, eskiden sadece üst sınıfa hitap ederken son dönemde orta sınıfa(gittikçe proleterleşse de) kadar bir fiyatlandırma seçenekleri sunmaktadırlar. Kamu okullarına göre özel okulların sayıca yüzdeliklerinin artmasıyla birlikte öğrenciler müşteriye, öğretmenler işçiye, idareciler ise patrona dönüşmektedir. Bu kavramların yakıcılığını çok fazla bir şekilde hissedeceğimiz yıllar bizi bekliyor.

Kaynakça

- AKYÜZ, Y. (2010)TürkEğitimTarihi (M.Ö 1000-M.S.2010). Ankara: PegemAkademi.
- ÖSYM(2019). *YKS YerleştirmeSonuçlarındakiSıyılBilgileri*.09.08.2019 tarihinde <https://dokuman.osym.gov.tr/pdfdokuman/2019/YKS/sayisabilgiler06082019.pdf> adresinden erişildi.
- MEB(2018). *FaaliyetRaporu*. 09.08.2019 tarihinde https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_03/01175437_Milliy_EYitim_BakanliYY_2018_YYIY_Ydare_Faaliyet_Raporu_YayYn2.pdf adresinden erişildi.

İdeoloji

Eleştirel pedagojinin merkezi ilgisi verili tahakküm ilişkilerini analiz etmek yanında öğrencilere egemen değerleri ve pratikleri sorgulamak için kavramsal araçlar sunmaktır. İdeoloji bu kavramlardan birisidir. Ancak bir kavram olarak ideolojinin tanımında Eagleton'ın da belirttiği gibi güçlükler vardır, bazılarının “birbiriyle bağdaşması zor” on altı tanım çıkarılabilir (1). Genel bir tanım olarak, ideolojinin toplumsal hayattaki fikir, inanç, ve değerleri üreten genel maddi süreç olduğu söylenebilir. Bu tanım epistemolojik ve siyasi düzeyde en geniş ve gevşek tanımdır ve kültür ile ideoloji arasında sınırların neler olduğu, olabileceği noktasında belirsizlikler içermektedir. İdeoloji veya kültür, belirli bir toplumdaki bütün anlamlandırma pratikleri ve simgesel süreçleri kapsayan bütün düzeyleriyle okul sistemi, medya ve din gibi kurumların pratikleriyle edinilen bilme ve görme biçimlerini kapsar. Bu özelliği nedeniyle ideoloji kavramı belirgin bir tanımdan ziyade betimsel özellikleriyle eleştirel eğitim literatürüne girmiştir. Ancak kültürün ne zaman ve nasıl ideoloji haline geldiği, toplumsal sınıflarla ilişkisi bağlamında anlam kazanır, yoksa Adanalıların, acılı kebabı sevmesinin ideolojik bir dayanağı ya da açıklamasını aramak anlamlı değildir. “İdeoloji veya kültür” olarak fikir, inanç ve değerleri üreten okulların, eğitim kurumlarının ve kitle iletişim araçlarının bunları kimin çıkarı için okul bilgisi ya da genel kanaat ya da sağ duyu haline nasıl getirdiği eleştirel eğitimin başlıca ilgi alanlarından birini oluşturmaktadır.

Eleştirel eğitimcilerin bazılarında (Amerikan geleneğinde) ideoloji kültür ayrımı belirsizken (2), genellikle ideoloji ile kültür arasında ayrım yapanların (İngiliz ve kıta Avrupası geleneği) ideolojinin epistemolojik tanımından ziyade, siyasi tanımını benimsedikleri görülmektedir (3). Toplumsal sınıfların ya da grupların içinde bulunduğu koşulları ve yaşam tarzlarını sembolize eden inanç ve fikirler ideolojinin alanındadır. Bu nedenle okullarda kimin kültürünün geçerli kültür, beğeni ve estetik değer olarak öğrencilere sunulduğu ideolojik bir meseledir. Başat kültürün hangi değerlerinin yeniden üretiminin okullarda yapıldığını anlamak için ideolojinin siyasi tanımına ihtiyaç vardır. Bu tanım, kapitalist toplumsal ilişkilerin analizinde ideoloji eleştirisine vurgu yapan Marksist eleştiriye dayanmaktadır. Marx'ın ideoloji düşüncesinin çelişkili ve çetrefil niteliği hakkındaki büyük tartışmadan başlayarak geniş Marksist literatürde ideoloji kavramı (4), kapitalizm altında sınıf egemenliğinin nasıl süregeldiğini açıklamada anahtar bir kavram olageldi. Bu konudaki klasik Marksist sorunsal, ideolojilerin maddi, sınıfsal belirlenimi ile ilgilidir. İdeolojiyi diğer düşünce sistemlerinden ayıran ikinci önemli özellik onun egemen sınıfın düşünceleriyle olan ilişkisinde somutlaşmaktadır. Çünkü her düşünce ideolojik değildir. İdeolojinin, düşüncenin herhangi bir biçimi olmadığı; düşüncenin toplumsal olarak belirlendiği, belirli bir maddiliğe sahip olduğu, fikirler düzeyinde yürütülen sınıf mücadelesi ile ilgilidir. İktidar ilişkileri matrisinde oluşan düşünce ve anlamlandırma kalıpları, algı yapıları demek daha doğru olur. İdeoloji eleştirisi, ege-

men sınıfın çıkarlarını sürdürmek için bu değerlerin nasıl herkesin çıkarı gibi sunulduğunu ve bir sınıfa ait olmayan milliyetçilik, yurtseverlik gibi ideolojilerin desteğine nasıl ihtiyaç duyulduğunu göstermek için de elverişli analitik bir araçtır.

Eleştirel pedagojinin ideoloji ile ilgili kavramsal repertuarında, yanlış bilinç, devletin ideolojik aygıtı, hegemonya- karşı hegemonya, habitus, eleştirel söylem analizi gibi farklı teorilerden beslenen terimler bulunmaktadır. Bunlardan ilk üçü Marksist literatür içinde formüle edilmişken, son ikisini post Marksist, post yapısalcı olarak adlandırmak daha doğru olur. Ayrıca yine Marksist literatür içinde Lukacs tarafından teorize edilen ideoloji-yabancılaşma-şeyleşme bağlantısı da eleştirel pedagojinin dönüştürücü eğitim- bilinçlenme gibi radikal pratiklerine teorik bir temel sağlamaktadır (5).

Marksist literatürde yanılısma ve çarpıtma, toplumsal gerçekliğin çarpık ve bozulmuş, ters yüz edilmiş bilgisi; yanlış bilinç olarak ideoloji tanımı en yaygın tanımdır. Egemen ideolojinin işlevi, toplumsal gerçekliği (egemen sınıfın çıkarları ile baskı, sömürü, tahakküm, bağımlılık vb) gizleyen, çarpıtan anlamlar ve algılar üretmektir. Okul bilgisinin oluşumunda bu çarpıtma ve gizlemenin müfredatın nasıl merkezi bir meselesi olduğunu eleştirel eğitim sorunsalıdır. Ancak “yanlış bilinç olarak ideoloji” tanımıyla ilgili tartışmada eleştirel eğitim yaklaşımlarını en fazla etkileyen isim Marksist teorisyon Gramsci olmuştur.

İdeoloji ile kültür arasındaki ilişkiyi hegemonya kavramıyla birbirine bağlayan Gramsci, “yanlış bilinçten” ziyade egemen ideolojinin sivil toplumdaki yeniden üretim mekanizmalarına odaklanarak ideolojinin kapsamını kültürü de içerecek biçimde genişletmiştir. Sınıf egemenliği ile bağımlı sınıflar arasındaki ilişkiyi analiz etmek için kullandığı hegemonya kavramı hem ideoloji hem de kültür kavramını içerir. Hegemonya yönetici sınıfların bağımlı sınıflar üzerindeki si-

yasi, ahlaki ve entelektüel liderliğidir. Egemen sınıf ya da gruplar bu liderliği sivil toplumdaki aile, okullar, dini ve kültürel kurumlar ve kitle iletişim araçlarıyla sağlarlar; toplumsal anlamlar ve değerleri üreten bu kurumlarda hegemonya ideoloji aracılığıyla işler. Bağımlı sınıfların sağ duyusuna hitap eden bu anlamlandırmalar yoluyla hem bağımlı sınıfların rızası oluşturulur hem de toplumsal meşruiyet sağlanır. Bu bağlamda hegemonya hem politik hem de pedagojik bir süreçtir. Siyasal hegemonya ancak insanların kalplerini ve zihinlerini kazanarak; bir anlamda toplumsal bilişlerin ve zihnin denetimine yönelerek kazanılabilir. Kültürel ve siyasal hegemonyanın sürdürülmesi toplumsal rızanın kazanılmasını gerektirmekte; özellikle kitle iletişim araçlarıncı bağımlı sınıfların popüler biçimlerle sağduyusuna hitap eden ideolojiler bilinçaltına işlemektedir. Böylece toplumsal bilişlerin denetimi ya da ideolojik etki kendiliğinden oluşmakta ve doğal görünmektedir. Bu nedenle Gramsci bağımlı sınıfların bilincinin çelişkili olduğunu; yönetenlerin resmi görüşlerinden derlenenlerle, kendi pratik deneyimlerinden çıkardıkları olmak üzere iki ayrı dünya anlayışını barındırdığını, ancak bunun edimsel bir çelişki olduğunu ve kendini aldatma biçimi olmadığını belirtmektedir (6). Gramsci’nin kapitalist toplumlarda sınıf egemenliğinin sürmesinde eğitim ve okulların rolüne ilişkin vurgusu, daha sonra Paulo Freire, Henry A. Giroux, Michael Apple gibi eleştirel eğitim kuramcıları tarafından, ideolojinin okullarda nasıl kültürel anlamlar ve kalıplara bürünerek işlediğine ilişkin analizlerle zenginleştirilmiş; kapitalist toplumlarda kültürel üretimin ve yeniden üretimin kritik ögesi haline gelen okul sisteminin işlevinin analizinde hegemonya ve karşı hegemonya kavramlarının kullanımı yaygınlaşmıştır (7).

Marksist literatürde ideoloji konusunda diğer tartışma konusu, alt yapı-üst yapı ayrımıyla ilgilidir. Ekonomik temel ve onun bir tür yansıması olarak üst yapı metaforu eleştirel pedagoji tartışmaları içinde genellikle ekonomizm ve

indirgemecilik gibi kabul edilse de, eleştirel pedagojinin önemli ve hatta kurucu metinlerinden biri olan Bowles and Gintis'in Kapitalist Amerika'da Eğitim (Schooling in Capitalist America, 1977) Amerikan eğitim sisteminin bu iki düzey arasındaki karşılıklık ekseninde nasıl işlediğini analiz etmiştir. Bu noktada alt yapı-üst yapı bağlamında eğitim ideoloji ilişkisiyle ilgili önemli açılım Althusser'den gelmiştir.

Althusser'e göre bir toplumsal formasyon ekonomik, siyasal ve ideolojik alan veya kertelerden oluşur. Bu alanlardan her biri diğerlerinden görece özerktir. İdeolojik alan sınıfların gerçeklikle kurdukları ilişkiyi yansıtır. Üretim ilişkilerinin yeniden üretimi için ideoloji vazgeçilmezdir. Toplumsal formasyonunun yeniden üretimini sağlayan egemen ideolojidir. İdeoloji aracılığıyla bireyler kendilerini sömüren ve bağımlı hale getiren süreçlerin içine yerleşir ve boyun eğler. Bu süreçlerin okullarda aldığı biçim noktasında, devletin baskı aygıtları (ordu, polis, mahkemeler, hapishaneler vb.) ile devletin ideolojik aygıtları (DİA) arasında bir ayrım yapar. Devletin baskı aygıtının "kalkanı" altında üretim ilişkilerinin yeniden üretimini devletin ideolojik aygıtları sağlar. Çünkü Devletin baskı aygıtı zor kullanarak işlerken, DİA'lar ideoloji kullanarak işlerler. Bunlar, dini, öğretimsel, aile, hukuk, siyasal, sendikal, haberleşme ve kültürel DİA'lardır. Bu DİA'lar asıl olarak Gramsci'nin hegemonyanın tesis edildiği yer olarak işaret ettiği sivil toplumda kapitalist üretim ilişkilerinin; sömürü ilişkilerinin yeniden üretimi sağlamak için faaliyet gösterirler. Bu noktada Althusser, öğretimsel DİA olarak formüle ettiği okullara özel bir rol yüklemiştir. Althusser'e göre, feodal dönemde kilisenin egemen DİA rolünü bugünün kapitalist toplumunda okul yerine getirmektedir. *"Tüm toplumsal sınıfların çocuklarını ana okulundan başlayarak alır ve yeni ve eski yöntemlerle, yıllar boyunca "etkilere en açık" olduğu çağda, ... egemen ideolojiyle kaplanmış ... becerileri ya da katkısız egemen ideolojiyi (ahlak, felsefe, yurttaşlık*

eğitimi) tekrarlayarak çocukların kafasına yerleştirir." Böylece gençler, *"...sınıflı toplumda yerine getireceği göreve uygun ideolojiye pratik olarak sahip kılınır."* Kapitalist düzen için hayatı olan bu sonucu üreten mekanizmalar elbette evrensel olarak egemen olan bir okul ideolojisiyle örtülmüş ve gizlenmiştir, çünkü bu egemen burjuva ideolojisinin temel biçimlerinden biridir" (8). Bu okul sistemi "son kertede" alt yapı tarafından biçimlendirilir, kapitalist egemen sınıfın çıkarlarına hizmet eder. İdeoloji kertesinin görelî özerkliği çerçevesinde eğitimin kapitalist toplumdaki rolü, emekgücünün yeniden üretimidir (üretim süreçleri için gerekli beceriler, vasıfların kazandırılması). Ancak bu niteliklendirme süreci, yeniden üretimin olmazsa olmaz koşulu olan egemen ideolojinin değerleri ile verili toplumsal işbölümüne ve hiyerarşik yapıya saygı, uyum, itaat biçimlerinin içselleştirilmesi altında gerçekleşir.

Egemen ideoloji eleştirisinden ziyade kültürel alana has yeniden üretime odaklanan Bourdieu'nün habitus kavramı ile ideoloji arasında bir benzerlik var gibidir. Ancak Bourdieu'nün toplumsal koşulların ve konumların yeniden üretimini sağlayan mekanizmanın okullarda nasıl işlediğine ilişkin analizinde kullandığı habitus daha çok da örtük biçimde ideolojinin gündelik yaşama nüfus etme mekanizmaları ile ilgilidir. O, anahtar kavramı habitus ile alışkanlığa dayalı davranışlarımızın kendiliğindenliği içinde bazı norm ve değerleri nasıl yeniden ürettiğimizi aydınlatmaya odaklanmıştır. İdeoloji teriminden hiç bahsetmese de, kültürel bir alan olarak okulların/eğitim sisteminin işleyişini anlamak için kavramsal bir araç sunduğu da gerçektir. Ancak eğitim ideoloji ilişkisinin püf noktası egemen ideolojiyle/ideoloji eleştirisiyle ilgilidir. Eagleton'ın da belirttiği gibi, bu tür "sosyolojik" görüşler ideoloji kavramını çelişki ve çatışmalardan arındıran apolitik analizlere kapı aralamaktadır (9).

Eleştirel pedagoji literatüründe, ideoloji gibi

kullanılan söylem sözcüğü ya da eleştirel söylem analizi Foucault'nun ideolojiye karşı geliştirdiği söylem (ideoloji eleştirisine) kuramına dayanmaktadır. Foucault toplumda varolan iktidar ilişkilerini söylemsel pratikler olarak nasıl inşa edildiğini analiz ederken asıl olarak iktidar ilişkilerini söylemsel pratikler olarak ele almıştır. Foucault'ya göre bilgi ve anlam dil yoluyla değil dilin kullanımıyla, söylem ile oluşturulur. Michel Foucault'dan Ernesto Laclau'ya kadar söylem kuramcıları için ideoloji bir dil meselesinden ziyade söylem meselesidir. Onun izinden gidenlerin geliştirdiği eleştirel söylem analizi, ideoloji ve söylem kavramını birlikte kullanarak iktidar ilişkilerinin ve başat ideolojilerin eğitim alanında işleyiş mekanizmalarını açığa çıkarmaya yönelmektedir (10). Ulusal müfredatta hangi bilgilerin bulunması; hangi kitapların okutulması; hangi değer ve inançların öğrencilere aktarılması gerektiğine ilişkin kararlara başat eğitimsel söylem yön vermektedir (11).

Eleştirel eğitim yaklaşımlarında ideoloji analizi ile ilgili bu kavramsal çeşitlilik kapitalist toplumlarda eğitim ve okul sisteminin pek çok yönünü aydınlatmaya dönük eleştirel bilgi üretimine imkan sağlamaktadır. İdeoloji eleştirisiyle bilgi ile iktidar arasındaki sıkı bağın okullar düzeyinde aldığı somut biçimleri ve görünümelerini; dışlanan ve yoksayılan bilginin politik anlamını deşifre etmek; toplumsal gerçekliğin nasıl çarpıtıldığını ya da okullardaki kuralların neye hizmet ettiğini açığa çıkarmak mümkündür. Ancak ideolojinin yegane işlevinin çarpıtma ve ters yüz etme olmadığını; hiç kimsenin bütünüyle ve mutlak biçimde yönlendirilemediğini, yani okulların boyacı küpü gibi işlemediğini, yok sayılanların, ikincilleştirilenlerin ya da baskıya maruz kalanların içinde bulundukları somut koşulların dönüştürülmesiyle farklı beklenti ve arzulara sahip olabileceklerini de varsayar. İnsanların kendi mutsuzluklarını ve bağımlılıklarını yaratan koşullara nasıl katkıda bulunduklarıyla ilgili farkındalık kazanabilecekleri eğitimsel söylemler ve pratikler inşa etmek de bu

eleştirinin önemli bir yönünü oluşturmaktadır. Eleştirel pedagoji aynı zamanda bir olasılık pedagojisi olarak, ezilenlerin kendi koşullarını dönüştürecek bilinç durumuna eğitim etkinlikleri yoluyla ulaşacakları kabulü ile başlar; insanlar en kötü koşullarda bile mücadele etmeyi, hayal etmeyi ve umudu bir kenara bırakmadıkları için politik özgürleşme pratiğini gerçek bir olasılık olarak kabul eder.

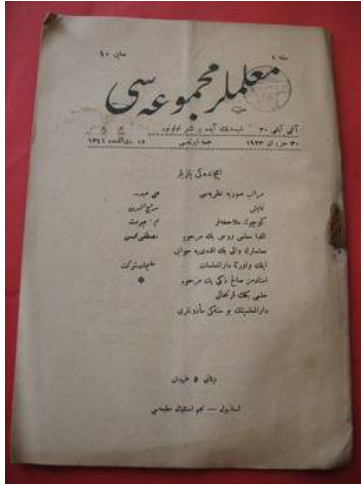
Notlar ve Kaynaklar.

- (1) Eagleton, T. (1996) *İdeoloji*, çev. Mutallip Özcan, Ayrıntı Yayınevi, İstanbul.
- (2) Bkz. Smith, R. Ideology, Culture and the Process of Schooling: An Extended Review of Henry Giroux; Giroux, H.A. (2001) Theory and Resistance in Education: Towards a Pedagogy for the Opposition, 2. Baskı. Apple, M. (2006) Eğitim ve İktidar, Kalkedon Yay. İstanbul.
- (3) Bkz. Hill, D. (2016) **Eleştirel Eğitim ve Marksizm**. Kalkedon Yay., İstanbul; Rikowski, G. (2011) **Markсист Eğitim Kuramı ve Radikal Pedagoji**. Kalkedon Yay., İstanbul.
- (4) Bkz. Bottomore, T. (1993) **Marxist** Düşünce Sözlüğü. Türkçe Çeviriyi Derleyen: Mete Tuncay; İletişim Yayınları, 1. Baskı, Eylül 1993, İstanbul; s. 280; Sancar, Üşür, S. (1997) İdeolojinin Serüveni. **Yanlış Bilinç ve Hegemonyadan Söyleme**. İmge Yay., Ankara; Barrett, M. (1996) **Marx'dan Foucault'ya İdeoloji**. Çev: Ahmet Fethi. Sarmal Yayınevi, İstanbul.
- (5) Bkz. Lukacs, G. (2006). **Tarih ve Sınıf Bilinci**. Çev. Yılmaz Öner, İstanbul: Belge Yayınları; Marx, K. ve Engels, F. (2008). **Alman İdeolojisi**. Çev. Sevim Belli, Sol Yayınları, Ankara; Reitz, C. (2016) **Philosophy and Critical Pedagogy**. Peter Lang US.
- (6) Gramsci, A. (1986) **Hapishane Defterleri**. Belge Yayınları, İstanbul; Mayo, P. (ed) (2013) **Gramsci ve Eğitsel Düşünce**. Kalkedon Yayınları. İstanbul.
- (7) Bkz Freire, P. (2019) **Ezilenlerin Pedagojisi**, 19. Baskı, Ayrıntı Yay., İstanbul. Giroux, H.A. **Eleştirel Pedagojinin Vaadi**, Kalkedon Yay, İstanbul; Apple, M. (1996) **Cultural Politics & Education**. Open University Press. Buckingham. UK.
- (8) Althusser, L. (1978) **Devletin İdeolojik Aygıtları**. çev: Y. Alp M. Özışık; Birikim Yayınları, İstanbul (sayfa 52-53).
- (9) Bkz (1) Eagleton, 1996:306.
- (10) Bkz (4) Üşür Sancar, 1997:104-114; Rogers, N. (ed) (2004) **An Introduction to Critical Discourse Analysis in Education**. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. UK.
- (11) McLaren, P. (2011) **Okullarda Yaşam: Eleştirel Pedagojiye Giriş**. Anı Yayıncılık, Ankara (sayfa: 303-312).

Osmanlı'dan Günümüze Eğitim ve Öğretmen Dergileri

İsmail Aydın

Osmanlı Devleti'nin son zamanlarından Cumhuriyetin ilanına, cumhuriyetin ilanından 2000'li yıllara gelinceye kadar eğitim ve öğretmenlerle ilgili sayısının yüzleri geçtiğini tahmin ettiğim dergi yayınlanmıştır. Bu dergilerin bir kısmı Milli Kütüphane, TBMM Kütüphanesi gibi yerlerde korunurken bir kısmı da özel arşivlerde bulunmaktadır. İşin en acı yanı ise ne Milli Eğitim Bakanlığı'nın ne de geçmişteki öğretmen örgütlerinin bu konu ile ilgili arşiv çalışmaları yapmamış olmalarıdır.



Bu konu ile ilgili olarak Öğretmen Dünyası Dergisi'ni kutlamak gerektiğini düşünüyorum. En azından derli toplu bir isim taraması çalışması yapıp dergide yayınlamışlar.¹ Bu çalışma "Belli Başlı Eğitim Dergilerimiz" (1927'den sonra yayım tarihlerine göre) belli bir dönemi kapsamakta Osmanlı ve Cumhuriyetin ilk yıllarını kapsamamaktadır.

Bu araştırmamda daha sonra yapılacak araştırmacılara iz sürmelerinde yardımcı olmayı amaçladım. Gönül isterdi ki Milli Eğitim Bakanlığı bu dergileri Osmanlıcadan günümüze Türkçesine çevirterek yayınlamış olsun.

Konu ile ilgili en eski dergi İstanbul'da yayınlanan *Mecmua-i Muallimin* adını taşımaktadır.12 Ekim 1887'de yayım hayatına başlayan dergi iki

yıl süreyle çıkmıştır. Haftalık olarak yayımlandı. İstanbul Mihran Matbaası'nda basılan derginin 58. sayısı Kasım 1888 tarihini taşımaktadır.

İstanbul'da 1892 den 1895'e kadar çıkan bir başka dergi daha görmekteyiz. *Maarif* adını taşıyan bu dergi 204. Sayıya kadar ulaşmıştır.

1908 yılında yine İstanbul'da *Mir'at ul Maarif* dergisi yayım hayatına başlamıştır. Ünlü eğitimci Emrullah Efendi'nin *Usul-ü Terbiye ve Tedris* adlı yazısı derginin 3.sayısında çıkmıştır.²

İstanbul'da haftalık olarak *Muallim* adıyla 1908 yılında "edebi ve fenni" bir dergi yayım hayatına başlar. Derginin müessisi ve müdürü(kurucusu ve sorumlusu) El Şeyh Seyyid Mehmed Süreyya'dır

1910-1926 yılları arasında *Tedrisat-ı İbtidaiyye Mecmuası* yayınlanmıştır. Dergi İstanbul'da Matbaa-i Amire'de basılmaktaydı.

Satı Bey tarafından İstanbul'da yayınlanan derginin adı *Terbiye Mecmuası*'dır. Dergi Matbaa-i

Orhaniye' de basılmış,1914-1918 yılları arasında yayım hayatını sürdürmüştür.

1915-1918 yılları arasında bu kez İzmir'de çıkan bir dergiyle karşılaşmaktayız. Sahipliğini

² Dr.Mustafa Ergün; A.Ü DTCE Dergisi cilt XXX sayı:1-2, s.7-36 (Yahya Aküzü, Türkiye'de Öğretmenlerin Toplumsal Değişmedeki Etkileri adlı çalışmasında derginin çıkış tarihini 1909 olarak vermektedir.)

¹ Öğretmen Dünyası Dergisi, sayı 169 Ocak 1994



Bu derginin çıkış yeri İzmir'dir ve aylıktır.

Bir yıl sonra 1953'te **Göller Bölgesi Köy Öğretmenleri Derneği**'nin Isparta merkezli çıkardığı ve 1965 yılına kadar devam ettirdiği derginin adı **Demet**'tir.

Milli Eğitim Vekaleti tarafından **Mesleki ve**

Teknik Eğitim adıyla aylık

bir dergi yayınlanmıştır. 348 sayı çıkan bu dergi 1982 yılına kadar çıkmıştır.

Ankara'da 1954-1965 yılları arasında **Köy ve Eğitim** adıyla bir mesleki fikir dergisi çıkmıştır.

Hıfzırâhman Reşit Öymen yönetiminde 1955-1979 yılları arasında Ankara'da **Eğitim Hareketleri** adıyla aylık bir eğitim dergisi çıkarılmıştır.

Türkiye Öğretmen Dernekleri Milli Federasyonu (TÖDMF) tarafından yayınlanan **Birlik** Dergisi aynı zamanda TÖDMF'in yayın organı işlevini yürütmüştür. Aylık olarak çıkan bu dergi 1958-1966 yılları arasında 83 sayıya ulaşmıştır. TÖDMF, 1964-1968 yılları arasında haftalık olarak Öğretmenler Gazetesi adıyla bir gazeteyi çıkarmıştır. Bu gazete 142 sayı yayınlanmıştır.

1968 yılında Ankara'da **Eğitim Alanı** adıyla bir eğitim ve sanat dergisi çıkmıştır. Derginin kurucusu A. Osman Alkanlar'dır. Aylık olarak çıkan bu derginin 20. sayısı Ekim 1969 tarihini taşımaktadır.

Emekli Öğretmen dergisi İstanbul'da 1949-1965 yılları arasında Emekli Öğretmenler Derneği tarafından çıkartıldı. Aylık olarak çıktı. Ulaştığı sayı 69. Bu derginin devamı olan Ülkücü Öğretmen dergisi 1965-1976 yılları arasında 131 sayı olarak çıktı. (Ülkücü Öğretmen'in çıkış sayısı 70. sayıdır). Yine bu derginin bir başka

devamı da **Eğitim Öğretim** adlı dergidir. 1976-1980 yılları arasında 46 sayı daha çıktı.

İmece adlı dergi Ankara'da aylık olarak çıktı. Türkiye Öğretmenler Sendikası'nın (TÖS) yayın organı oldu. 1961-1970 yılları arasında çıkan İmece, 112 sayıya ulaştı.

1962-1963 yılları arasında Ankara Gazi Eğitim Enstitüsü Pedagoji Bölümü öğrenci ve öğretmenleri tarafından **Pedagoji** adlı dergi çıkarıldı. (toplam 15 sayı). Bu dergi daha sonra **Eğitim Dünyası** adıyla iki aylık olarak yayınlandı. 1964-1969 yılları arasında 18 sayı olarak çıktı.

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Dairesince Ankara'da üç ayda bir çıkarılan **Eğitim** adlı dergi 1962-1965 yılları arasında yayın hayatını sürdürmüştür.

12 Mart darbesine maruz kalan TÖS kapatıldı. Demokratik öğretmen hareketi bu kez örgütlü güç olarak TÖB-

DER'de örgütlenerek mücadelesine devam etti. Bu dernek TÖB-DER adlı aylık veya on beş günlük dergi ve gazete çıkardı. 1971-1979 yılları arasında 169 sayı ve biri 1977 1 Mayıs katliamında ölen öğretmenleri anlatan dört özel sayı yayınlanmıştır. **TÖB-DER**

tarafından aylık olarak çıkarılan

eğitim, bilim ve sanat dergisi de vardır. Bu dergi 1975-1978 yılları arasında 23 sayı yayınlandı.⁶

Eğitimci-öğretmen H. Hüsnü Tekişik tarafından Ankara'da aylık olarak yayınlanan derginin adı **Çağdaş Eğitim** adını taşımaktadır. 1976 yılında yayınlanmaya başlayan dergi halen yayınlanan



⁶ İsmail Aydın; TÖB-DER TARİHİ. Eğitim Sen Yay. Ankara 2016



bir hakemli dergidir. 2005 yılının Temmuz ayında 323 sayısı yayınlanmıştı.

1976 yılında **TÖB-DER** içindeki gruplardan Da-yanışma grubu Musa Uysal'ın sahipliğini,

Nazım Bayata'nın yazı işleri müdürlüğünü yaptığı **Demokratik**

Eğitim adıyla bir dergi çıkar-

dı. Ankara'da aylık olarak çıkan bu derginin arşivimde 1.,2.ve 3.sayıları bulunmaktadır.

Türk Eğitim Derneği tarafından yayınlanan bir başka eğitim dergisinin adı **Eğitim ve Bilim** adındaki dergidir. 1976'dan beri çıkmaktadır. Halen çıkan bu dergi 2007 yılında 143. Sayıya ulaşmıştı.

İstanbul'da 1979-1980 yılları arasında iki aylık **Eğitim Mücadelesi** dergisi çıktı.(toplam 7 sayı).

Öğretmen Dünyası Dergisi 1980'den itibaren Ankara'da aylık olarak yayınlandı. Haziran 2009'da 354.sayısı yayınlandı.

Eğitimciler Derneği tarafından çıkarılan ve 12 Eylül darbesinin ardında öğretmenlerin sendika dergisinin Mart 2009'da çıkan sayısı 271. sayıdır.

Bu arada öğretmen hareketi içindeki gruplar tarafından çıkarılan bazı dergiler de bulunmaktadır. Bunlardan biri Devrimci Yol çevresince Ankara'da çıkarılan **Devrimci Öğretmen** dergisidir.

Halkın Kurtuluşu hareketine yakın öğretmenlerin Ankara'da çıkardığı dergi **Yurtsever Devrimci Öğretmen** dergisi 12 Eylül öncesinde yayınlandı.

Birleşen Öğretmen adlı dergi, Kamil Karadeniz

ve arkadaşları tarafından Ankara'da çıkarıldı. (Bu dergi bendeki arşivde bulunan sayılarından anladığım kadarıyla 5.sayıya kadar yayınlandı.)

1990 yılından itibaren öğretmenler sendika kurmaya başladılar. İlk kurulan Eğitim-İş sendikasının yayın organı olarak **Eğitim İş**

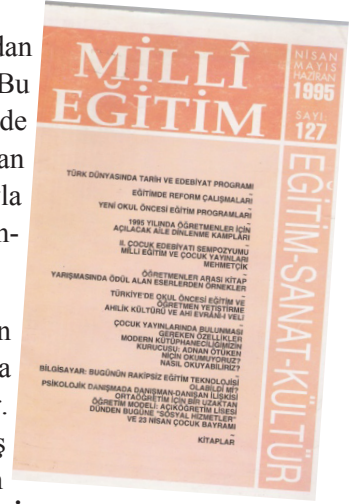
dergisi çıktı. Ardından Eğitim-Sen adlı sendikayı kurma girişimleri başladı. Eğitim-Sen'i kuruluş çalışmalarını hayata geçirmek için geçici bir yürütme kurulu oluşturuldu. Bu kurul **Eğitim-Sen'e Doğru** adlı bir dergi yayınladı. Ankara'da

4 sayı yayınlanan bu derginin ardından Eğitim-Sen adlı sendika kuruldu. Bu sendikanın yayın organı olarak İstanbul'da **Eğitim-Sen** adlı dergi çıkarıldı. Her iki sendika 1995'te birleşerek Eğitim Sen adını aldı. Bu sendika aylık olarak bir dönem **Eğitim ve Yaşam** adlı dergiyi çıkardı.

Eğitim Sen'in aylık bültenlerinin yanı sıra çıkardığı bir hakemli dergisi de bulunmaktadır. **Eğitim Bilim Toplum** adını taşıyan bu dergi 2002 yılından beri üç aylık olarak çıkmaktadır.

2016 yılında yayın hayatına başlayan Alternatif Eğitim Dergisi 4 ayda bir çıkmaktadır. Derginin 10.sayısı 2019 Bahar sayıdır.

Ocak 2009'da ilk sayısı ile yayın hayatına başlayan ve iki ayda bir yayımlanan **Eleştirel Pedagoji** dergisi ise elinizdeki 62. sayısı ile yayın hayatına devam etmektedir.



Fransa'da Eğitim

Ali Arayıcı*

Fransa'da, 2019-2020 eğitim ve öğretim yılı, 2 Eylül 2019 tarihinde pekçok sorunlarla başladı. Her yıl olduğu gibi, bu yılda eğitim ve öğretim kurumlarında çalışan, eğitim ve bilim emekçileri ve okul çalışanları 30 Ağustos'ta; anaokulu, ilk ve ortaöğretim kurumlarına devam eden öğrenciler ise, 2 Eylül'de resmi olarak başladı. Eğitim ve öğretim yılı, 4 Temmuz 2020 tarihinde resmen sona erecektir.

30 Ağustos'ta göreve başlayan eğitim ve bilim emekçileri, ilk gününü öğretim yılının iç işleyişi, öğrencilerin katılımı, durumu ve başarısızlığı, eğitimin genel sorunlarına ilişkin konular üzerine tartışmalarla geçirdi. Eğitim ve öğretim yılının başlamasıyla birlikte, eğitimde birçok sorunlar da beraberinde getirdi. 2019 yılında, ulusal bütçeden eğitime ayrılan payın yetersizliğinden dolayı, eğitimle ilgili projelerin yaşama geçirilememesi, sorunların boyutunu daha da artırdı.

Laiklik vurgusu

Paris'in banliyölerinden 92. bölgede Cligny-La-Garenne'de bulunan, Toussaint-Louverture ilköğretim okulundaki açılış törenine, MEB (Milli Eğitim Bakanı) Jean-Michel Blanquer, Başbakan Edouard Philippe'le birlikte katıldı. Törende Blanquer, daha önce izlenen eğitim politikalarına devam edileceğini, laiklikten asla taviz verilmeyeceğini, eğitim ve bilim emekçilerinin aylık ücretlerine yıllık 300 avro ekleneceğini, eğitim reformunun eksiksiz sürdürüleceğini belirtti.

Bakan Blanquer, 2019-2020 eğitim ve öğretim yılında, lise ve bakanlığa reformunun yaşama geçirilmesine çalışılacağını, liselerde uzmanlık derslerinin ve sürekli kontrol mekanizmasının işlerlik kazanması için; gerekli olan her şeyin yapılacağını belirterek, bu konuda şu görüşleri ileri sürdü: "Toplumumuzda dramatize etme eğilimi var. Pratikte en az sosyal ve örgütsel sorunların olmasına karşın, önemli olan bugün güzel bir geri dönüşün olması"dır.

İlköğretimden, lise bitirmeye (bakalorya) kadar

dönemin yeniden yapılanacağını, 2021'de bakanlığa reformuyla birlikte; yeni bir şekile dönüşeceğine işaret eden Blanquer, sözlerini şöyle sürdürdü: "Fransız ve Avrupa bayrakları bugünden itibaren Fransız okullarının, kolejlerin ve liseletin tüm sınıflarına asılmalıdır. Blanquer Yasası, aynı zamanda engelli öğrenciler için, bir dahil etme bileşeni içermektedir. Bu sonbaharda, okula 24.500 engelli çocuk katılacaktır."

Son yıllarda, Fransa'da da laiklik, laik eğitim, eğitim ve öğretim kurumlarına islam kökenli öğrencilerin baş örtüsüyle (türbanla) gelip gelme sorunları güncelliğini korumaktadır. Laiklik, laik eğitim, eğitim ve öğretim kurumlarında türban sorunlarının tartışılmasının sürmesi üzerine, Blanquer bir açıklamada bulundu: "Eylül ayının sonuna kadar' okulda laiklik sorununa bir çözüm yolu bulmak için, ilgili kişi ve kurumlara bir randevu verdim".

Blanquer, eğitim ve bilim emekçilerin sendikal örgütleri ve diğer aktörlerle, laiklik konusu üzerinde; geniş olarak tartışmaların yapılacağını ve bu konunun ivedilikle bir çözüme kavuşturulacağını belirterek, sözlerini şöyle bitirdi: "Yıllarca, Milli Eğitim'in, laikliğin sorunları da dahil olmak üzere, halının altına sorun koyduğu söylendi. Okula gitmeyen çocukların küçük bir yüzdesinde %2-3 arasındadır. Bazı kızlar toplumsal nedenlerden dolayı okula gitmiyor ve bu sadece İslami köktencilikle ilgili değil, aynı zamanda etkinliğini sürdüren tarikatlarında etkisindendir"

Öğrenci

Fransa'da, özel ve devlet anaokulu, ilkökul, mesleki liseler, genel liseler ve kolejlerin toplam sayısı, 64.200'dir. Bu okullara devam eden öğrencilerin 6.851 bini ilköğretime giden öğrenciler olmak üzere, toplam öğrenci sayısı 12.4 milyondur. Geçen öğretim yılına göre, toplam öğrenci sayısındaki artış sadece 25.500'dür. Yabancı kökenli çocukların toplam sayısı, yaklaşık 1.320 bindir. Bu sayı içinde, Türkiye kökenli göçmen emekçi çocukların sayısı ise, önemli bir kesimi ilköğretim kurumlarına devam eden öğ-

renciler olmak üzere, 120-140 bin arasında değişmektedir.

Eğitim ve öğretimde kız-erkek çocuklar arasında şans, fırsat ve olanak eşitsizliği; okul yaş çağındaki çocukların eğitim ve öğretim sorunu; orta-öğretim gençliğinin sosyo-ekonomik, akademik, demokratik ve yükseköğretime girme sorunları güncelliğini korumaktadır. Özellikle, eğitim ve öğretimdeki başarısızlık, çocuklar arasında “uyumsuzluk”, evi ve okulu terk etmeler, uyuturucu kullanımının yaygınlaşması sorunları, en önemliler arasında bulunmaktadır.

Son yıllarda, ilköğretim ve kolejlerden mezun olupta daha doğru-dürüst resmi dil “fransızca”-yı okuyup yazamayan, “matematik ve geometri” işlemleri yapamayan öğrencilerin; oranı ve sayısının yüksek olması kaygı vericidir. Bundan dolayıdır ki, ilköğretim ve kolejlerde “fransızca, matematik ve kültür” derslerinin işlerlik kazanacağı etkinliklere ağırlık verilmesi, “ABCD’de eşitlik” ilkesine kesin olarak bağlı kalınması kaçınılmazdır.

Kuşkusuz, yabancı kökenli göçmen emekçi çocukların anadilde ve özkültürde öğretim sorunları da, üzerinde önemle durulması gereken konular arasında bulunmaktadır. Eğitim ve öğretimde temel ilke ve amaç, kaliteli ve nitelikli bir eğitimin sağlanması, temel eğitimi bitiren öğrencilerin %80’inin bakolarya (lise) seviyesine kadar çıkması ve bakolarya diploması (lise diploması) almaya hak kazanmasıdır.

Üstelik, en önemlisi de, bakaloryaya sahip olan öğrencilerin %50’sinin yükseköğretime kayıt yapabilme olanağına sahip olmasıdır. Bugün, bu oranın istenilen düzeyde olduğunu söylemek olanaksızdır. Bu durum, göçmen emekçi çocukları için, daha da vahimdir. Ne yazık ki, bu amaçları gerçekleştirmek için verilen tüm uğraşlara karşın, eğitim ve öğretimle ilgili genel sorunlar güncelliğini korumaktadır.

Öğretmen

Fransa’da, eğitim ve öğretim kurumlarında çalışanların toplam sayısı, 871.000’i öğretmen olmak üzere, diğer okul çalışanlarıyla birlikte; yaklaşık 1.3 milyondur. Bu öğretim yılında, sadece 2.300 kişilik, yeni bir öğretmen kadrosu atanması yapıldı. Bugün, eğitim ve bilim emekçilerinin sendikal örgütlerine göre, ilk ve orta

öğretim kurumlarında gereksinim duyulan öğretmen ve yardımcı eğitimci sayısı, bu sayının en az 10 katı kadar daha fazladır.

Eğitim ve öğretimin en önemli sorunları arasında bulunan, kaliteli ve nitelikli öğretmen yetiştirme sorununun temelden çözülememesi, hiç şüphesiz pekçok sorunları beraberinde getirmektedir. Eğitim ve bilim emekçilerin sosyo-ekonomik, akademik ve demokratik sorunları; yardımcı eğitimci, öğretmen, psikolog ve sosyal uzmanların yetersizliği; öğretmen ve diğer okul çalışanların emeklilik ve diğer sorunları güncelliğini koruyan en önemli sorunlar arasındadır.

Anımsanacağı gibi, bundan birkaç ay önce, eğitim ve bilim emekçileri; alım güçlerinin düşüklüğünü, eğitim ve öğretimdeki belli başlı sorunların çözüm önerilerini ve ücretlerinin arttırılmasını dile getirmek için; ülke genelinde başlattıkları grev ve yürüyüşler kamuoyunda önemli bir yankı bulmuştu. Bu durum, Cumhurbaşkanı Emanuel Macron Hükümeti’nin bazı olumlu kararlar almasını ve kendi öznel sorunlarının temelden çözülmesini beraberinde getirdi..

Bugün, laiklik, eğitim ve öğretimin, öğretmen ve okul çalışanlarının genel sorunları; MEB yetkilileri ve uzmanları başta olmak üzere, eğitim ve öğretimde söz ve karar sahibi olan aktörlerin, eğitim ve bilim emekçilerin devrimci sendikalarını (SNES-FSU, SE-UNSA, Sgen-CFDT, Ferc-CGT, FAEN gibi) derinden düşündürmektedir. Bu sorunlar, siyasi partilerin, çeşitli sivil toplumsal örgütlerin ve toplumun önemli bir kesiminin, en önemli endişeleri arasında bulunmaktadır.

Öğrenci harcamaları

Fransa’nın, bir sınıfa yada bir öğretmene düşen öğrenci sayısı bakımından, istenilen düzeyde olduğu söylenilemez. Bu konuda, Finlandiya, Danimarka ve İsveç gibi; bazı Kuzey Avrupa ülkelerinden daha geri bir pozisyonda yer almaktadır. Bir sınıfa düşen ortalama öğrenci sayılarına gelince, anaokulu sınıflarında 25.8 öğrenci, ilköğretimde 22.9 öğrenci, kolejlerde 24.8 öğrenci ve liselerde ise, 29.8 öğrenci düşmektedir.

O halde, Fransa’da, bir çocuğu okutmak için, MEB’nin maliyeti ne kadardır? Eğitim maliyeti, her yıl GSYİH’nın, yaklaşık % 6.8’ine karşılık gelmektedir. Bu rakam, MEB’na göre, 2013-

2014 eğitim ve öğretim yılı için, 144.8 milyar Avro'dur. Bu miktar, 2018-2019 eğitim ve öğretim yılı içinde aynı sayılır. Önemli düzeyde bir artış göstermemiştir. Bu harcamaların % 73.9'u, personel için "maaş, ücret ve emekli aylığı"na ayrılmıştır.

Bugün, ulusal gelirden eğitim ve öğretime ayrılan pay, %6.8'dir. 2018 yılı bütçesinde olduğu gibi, 2019 yılı bütçesinde de eğitim ve öğretime ayrılan payda, belirli bir düzeyde artış sağlanmış olmasına karşın; bu artış eğitimin gereksinimlerini karşılamaktan uzaktır. Bu nedenle olsa gerek, ulusal gelirden eğitim ve öğretime ayrılan parın arttırılması; eğitim ve öğretim sisteminde, pekçok sorunların temelden çözülmesini kolaylaştırmış olacaktır.

Eğitim kademelerinde öğrenci başına harcamalara gelince, kolejlerde öğrenci başına yıllık ortalama harcama, yaklaşık 8.000 Avro'dur. Liselerde ise, yıllık maliyet 11.000 Avro'yu geçmektedir. Birinci derece olarak tabir edilen – anaokul eğitimi ve ilköğretim – için, devlet bir yılda çocuk başına 6.200 Avro harcıyor. Bölgelere göre, okul masrafları, ulusal eğitim bütçeleri ve okul türüyle ilgili ayrıntıları, MEB tarafından hazırlanan en son dosyada bulmak olanaklıdır.

Fransa, gelişmiş ülkeler sıralamasında dünyada 5. sırayı almasına karşın, eğitim kademelerinde öğrenci başına düşen parasal miktar bakımından istenilen düzeyde değildir. Örneğin: 2019 yılında, ilk ve ortaöğretim kurumlarında, öğrenci başına düşen miktar bakımından; OECD ve AB'nin (Avrupa Birliği) bazı ülkeleri arasında, daha ileri bir pozisyonda yer alırken, ABD ve Japonya gibi gelişmiş ülkelerle de aynı düzeyde yer almaktadır.

Sorumluluk almalı

Fransa'da, MEB yetkilileri ve uzmanları, eğitim ve bilim emekçilerinin sendikal örgütleri; kız-erkek eşitliğini temel alan pedagojik bir "eylem planı"nın yaşama geçirilmesi, eğitim ve öğretimin genel sorunlarının temelden çözülmesi konusu üzerinde çalışılması gerektiğine işaret etmektedir. Burada temel amaç, özellikle eğitim ve öğretimde kız-erkek çocukları arasında yaşanan fırsat, şans ve olanak eşitsizliğinin ortadan kaldırılmasıdır.

Son yıllarda, eğitim ve öğretim sisteminin içine

düştüğü bu çıkmazların, temelden çözümüne yönelik çeşitli arayışların ve etkinliklerin olmasına karşın; bunların yeterli düzeyde olduğu söylenemez. Bundan dolayı olsa gerek, eğitim ve öğretim kurumlarında güncelliğini koruyan sorunlarda bir azalma olmamış ve tam tersine giderek daha da artmıştır. Eğitim ve öğretim sorunlarının temelden çözümünde, katılımcılık ve paylaşımcılık esas temel alınmalıdır.

Eğitim çağındaki çocukların, eğitim ve öğretim sorunlarının temelden çözülmesinde devletin birimlerine, anne-babalara, uzmanlara, öğretmenlere ve toplumsal yapı içindeki bütün kesimlere önemli birer sorumluluk düşmektedir. Anne-babalar, çocuklarının eğitim ve öğretim sorunları konusunda kayıtsız kalmamalı, çocuklarıyla sağlıklı bir iletişim ortamı yaratmalı, onların her türlü sorunlarıyla yakından ilgilenmeli ve öğretmenleriyle direk kontak kurmalıdır.

Anne-babalar, okul-aile birliği toplantılarına etkin bir biçimde katılmalıdır. Çocuklarıyla ilgili konularda, çeşitli görüş alış-verişinden bulunmalıdır. Bu konuda, özellikle de devletin ilgili birimlerine ve kurumlarında önemli görevler düşmektedir. Demokratik, hukuk ve sosyal bir devletin en önemli görevi; toplumun geleceğini oluşturan gençlerin sorunları karşısında duyarlı olmak ve gereken her türlü etkinlikleri süresinde göstermek olmalıdır.

IX. Uluslararası Eleştirel Eğitim Konferansı'ndan İzlenimler

Aysun Öztürk* - - - - -



Neoliberal/neomuhafazakâr eğilimlerin radikal bir hızla küresel olarak yaygınlaşmasıyla aşırılıkların dünyasında var olmaya çalıştığımız bir dönemdeyiz. Dünyanın her yerinde artan ırkçılık, cinsiyetçilik ve şiddet eylemleri ile her ülkeden insanın kendi topraklarına, kendi ülkesine, kendi insanına ve aynı zamanda tüm dünyaya yabancılaştığına şahit oluyoruz. Pro-küreselleşmecilerin¹ iddia ettiği gibi, küreselleşme ile dünya toplumu daha eşitlikçi ve daha küresel bir topluma evrilmiyor, yakınlaşma tezi savunucularının² iddia ettiği gibi sanayileşme ve küreselleşme tüm dünyadan insanları birbirine daha çok yakınlaştıramıyor, dünyayı homojenleştiremiyor; aksine çatışmacıların³ sa-

vunduğu gibi küreselleşme, modern kapitalizmin acımasız kâr güdüsünün bir sonucu olarak tüm dünyaya yayılıyor ve insanları, ülkeleri birbirlerine karşı daha acımasız, daha kindar kılıyor. Neomuhafazakâr yönetimler, dünyanın geri kalanı üzerinde hak sahibi olduklarını iddia ediyor; kendi “ırkını” insanlığın geri kalanından üstün görenler tarafından gerçekleştirilen ırkçı eylemler, kendi cinsiyetini kadınlardan daha üstün gören erkekler tarafından gerçekleştirilen kadın cinayetleri, kendi dininin diğer dinleri “ıslah etmesi” gerektiğine inanan aşırımlar tarafından din adına gerçekleştirilen katliamlar her geçen gün artıyor. Tüm dünya, son hızla aşırılıklar çağına ilerliyor, iktidarlara ellerinde tutanlar dışında herkes çaresizce akıntıda boğulmadan hayatta kalma çabası veriyor.

¹ Anthony Giddens, Malcolm Waters, Roland Robertson

² Clark Kerr, John T. Dunlop, Frederick Harbison, Charles A. Myers.

³ Immanuel Wallerstein, Louis Althusser, Nicolas Poulantzas, George Ritzer,

Toplumun geçirdiği süreçlerden toplumu oluşturan kurumların etkilenmemesi veya toplumsal kurumların toplumun geçirdiği süreçlere etki etmemesi mümkün değil. Yaşanan tüm bu aşırılıklar ile eğitim kurumu karşılıklı olarak birbirini etkiliyor. Çözülen kamusal ve seküler eğitim sistemi doğrudan ya da dolaylı aşırılıkların artmasına bir temel oluşturabiliyorken; ırkçı, cinsiyetçi eylemleri ve şiddeti eğitim kurumlarının bizzat içinde görmek de artık normalleşti. Ana akım medya bu olaylara yer vermeyerek ya da hızlı gündem değişiklikleri yaratarak normal şartlarda tüm ülkenin ayağa kalkmasını gerektirecek olayları insanların kanıksamasını sağlıyor. Kanıksamayan bir kesim var ki, tahakküm ve “rıza” akımına rağmen seslerini yükseltmeye çalışıyor.

Dünya çapında her türlü ırkçı, cinsiyetçi, ötekileştirici dile karşı çıkan bu kesim her yıl Uluslararası Eleştirel Eğitim Konferansı’nda bir araya geliyor. Ana teması ülkeleri etkisi altına alan neoliberal/neomuhafazakâr eğitim politikalarına karşın bilimsel, kamusal, seküler eğitime sahip çıkmak olan, kariyerinin başında bir araştırmacı olarak ilk kez katılım göstermiş olduğum bu yıl Napoli’de dokuzuncusu düzenlenen konferansın bu yılki teması ise “Popülizm, Cinsiyetçilik ve Irkçılığa Karşı Direniş ve Praksis” idi. Konferans çağrı metni “Uluslararası Eleştirel Eğitim Konferansı, eşitlikçi ve dinamik bir platform sağlayarak, akademisyenleri, eğitimcileri, aktivistleri, öğrencileri ve güncel neoliberal/neomuhafazakâr/milliyetçi hegemonyaya karşı durmakla ilgilenen herkesi, özgür, demokratik ve üretken bir diyalog içinde bir araya getiren bir konferanstır.” şeklinde ilan edildi⁴. Konferansa ev sahibi İtalya ile birlikte, İngiltere, Yunanistan, Brezilya, Kanada, ABD, Avustralya, İrlanda, İspanya, Malta gibi birçok ülke olmak üzere Türkiye’den de yoğun katılım gerçekleşti. Dünyanın dört bir yanından neoliberal/neomuhafa-

⁴ <https://9icce2019.wordpress.com/about-the-conference/>

zakâr politikalara karşı duran, popülizme, cinsiyetçiliğe ve ırkçılığa karşı çıkan bilim insanları bu konferansta özgürce düşüncelerini dile getirdi, direniş gösterdikleri toplumsal olgulara karşı dayanışma örnekleri gösterdi.

Konferansın açılışı Napoli’nin en görkemli kalelerinden biri olan Castel Nuovo’da gerçekleştirildi. İlk açılış konuşması Napoli’nin belediye başkanı tarafından, diğer açılış konuşmaları ise konferans düzenleyicilerinden Dave Hill ve Napoli’de konferansa ev sahipliği yapan Paolo Vittoria tarafından yapıldı. Aşırılıklar çağında bir azınlığı oluşturan eleştirel eğitimcilerin, entelektüellerin, aktivistlerin nasıl dayanışma göstermeleri gerektiği, neoliberal/neomuhafazakâr politikalara nasıl dur denilmesi gerektiği, eleştirel eğitimciler olarak üzerimize düşen görevleri konu aldılar. Dave Hill’in açılış konuşmasını taçlandırdığı konferansa özel yazdığı, ötekileştirmeye ve faşizme odaklanan “Fish and Fascism” adlı şiiri de dinlemeye değerdi.

Dört gün süren konferans, sabah oturumları paneller, öğleden sonra oturumları ise paralel oturumlar olarak planlanmıştı. İlk günün programı tamamen açılış konuşmaları ve panellere ayrılmış olduğundan konferans tüm gün boyunca muazzam Castel Nuovo’da gerçekleştirildi. Sonraki iki günde paneller Naples Federico II Üniversitesi’nin Felsefe binasında, paralel oturumlar ise bir kentsel yenileme projesi olan FOQUS Projesini yürüten derneğin binasında gerçekleştirildi. Son gün sadece paralel oturumlar olduğundan yalnızca derneğe ait bina kullanıldı. Panellerin ardından öğle yemekleri ise yine bu binada servis edildi. Panellerin gerçekleştirildiği Felsefe binası, panel aralarında katılımcıların rahatlıkla sohbet edebilecekleri alanlara sahipti. Konferans esnasında üniversitede öğrencilerin de bulunması konferansa dinamiklik kattı. Benzer şekilde FOQUS binasında da katılımcıların birlikte yemek yiyebilecekleri, sohbet edebilecekleri

alanın olması konferansı daha da verimli kıldı. Ancak sanıyorum konferansta katılımcıların karşılaştığı en büyük engellerden biri, konferansın, Avrupa'nın uzun yıllardır gördüğü en sıcak yaz aylarında, İtalya gibi bir Akdeniz ülkesinde gerçekleştirilmiş olmasıydı. Normal şartlarda iki bina arası mesafe hiçbir katılımcıyı yormayacak bir mesafe olmasına rağmen tam da öğlen sıcaklığında o yolu yürümek zorunda kalmak sanırım akıllarda kalan en büyük zorluk olarak kalacak.

Panel konuşmacıları elbette en çok dinleyiciye sahip konuşmalar oldu. Konferans programının tüm katılımcıların mümkün olduğunca her konuşmadan fayda sağlayacağı şeklinde düzenlenmiş olması panellerin, panellere ilişkin soru-cevapların ve panel arası sohbetlerin daha verimli geçmesini sağladı. Dünyanın dört bir yanından gelen bilim insanları, eğitimciler, aktivistlerin sorun olarak gördükleri konuları ve bunlara ilişkin direniş örneklerini görmek aydınlatıcıydı. Konferansın açılış gününde yapılan konuşmalar genel olarak Marksizm ve feminizm odaklı konuşmalardı. Bunlardan bazıları şu şekilde sıralanabilir: **Dave Hill** (İngiltere) "*Neoliberal/Neomuhafazakar/Neofaşist Zamanlarda Kapitalizme Karşı Marksist Eğitim ve Öğretmen Eğitimi*"; **Kostas Skordoulis** (Yunanistan) "*Marx'ın Çalışmalarında Doğa Kavramına Yeniden Bakmak*"; **Sara Carpenter** (Kanada) "*Devrimci Öğrenme Kuramsallaştırmasının Etkileri: Marksizm, Feminizm ve Kesişimsellik*"; **Francesca Marone** (İtalya) "*Feminist Epistemolojiler ve Cinsiyet Sorunları: Eğitim Araştırmalarında Eleştirel Perspektifler*"; **Polina Chrysochou** (Yunanistan) "*Kriz, Medya ve İşçi Sınıfının Temsili: Yunan Perspektifi*". Üç ayrı panelin yer aldığı ikinci günün sabah oturumunda ise odak noktası neoliberalizm ve demokrasi idi. **E. Wayne Ross** (Kanada), **Peter Mayo** (Malta), **Sandra Mathison** (Kanada) ve **Fabrizio Manuel Sirignano** (İtalya) "*Popülizm Zaman-*

larında Demokrasi, Güney Meselesi ve Irkçılık Karşıtlığı" hakkında; **Saib Dianate** (Avustralya), **Grant Banfield** (Avustralya), **Juan Ramòn Rodriguez Fernández** (İspanya) ve **John Rice** (Avustralya) "*Neoliberalizmin Ötesinde Üniversiteler*" hakkında; **Alpesh Maisuria** (İngiltere), **Ahmet Yıldız** (Türkiye), **Fatma Mızıkacı** (Türkiye) ve **Claudia Lino Piccinini** (Brezilya) "*Neoliberal Çağda Eğitimin Piyasalaştırılması*" hakkında konuşmalar yaptılar. Öğleden sonra FOQUS'ta gerçekleştirilen paralel oturumlar ise çatı başlıklar altında toplanmış bildirilerden oluşuyordu. Bu başlıklar; "*Freire, Boal Popüler Eğitim, Toplumsal Hareketler*", "*Eleştirel Eğitimde Alternatifler*", "*Neoliberal Eğitimin Öğretmenlere Etkisi*", "*Sanat Eğitimi*", "*İrkçılık ve Cinsiyetçiliğe Karşı Direniş*", "*Ekopedagoji ve Dünya'nın Pedagojisi*" ve "*Popülizm Çağında Eğitim ve Sosyal Adalet*" şeklinde yapılandırılmıştı. Yine üç ayrı panelin yer aldığı üçüncü günün sabah oturumunda ise konuşmacıların temel vurgusu eleştirel pedagoji ve Freire idi. **Jones Irwin** (İrlanda), **George Grollios** (Yunanistan), **Hasan H. Aksoy** (Türkiye) ve **Nadine Schoen** (Avustralya) "*Paolo Freire ve Eleştirel Özgürleştirici Eğitim*" üzerine; **Maria Teresa Muraca** (İtalya), **Inny Accioly** (Brezilya) ve **William Soares Dos Santos** (Brezilya) "*Latin Amerika'da Sosyal Adalet Arayışı: Paolo Freire'nin Mirası*" üzerine; **Maria D'Ambrosio** (İtalya), **Paolo Orefice** (İtalya) ve **Maria Nikolakaki** (Yunanistan) "*Post Truth Çağında Eleştirel Pedagoji: Öğretmenlerin, Eğitimcilerin ve Entelektüellerin Rolü*" üzerine konuşmalar yaptılar⁵.

İkinci günün akşamında ilk konferanstan bu yana konferans düzenleyiciliği yapan Dave Hill, Kostas Skordoulis ve Paolo Vittoria, büyük bir nezaket örneği göstererek Türkiye'den gelen katılımcılar için Napoli'nin geleneksel *pizzeria*-

⁵ Programın tamamına ulaşmak için <https://9icce2019.files.wordpress.com/2019/07/program-icce-2019.pdf>
Özet kitabına ulaşmak için <https://9icce2019.files.wordpress.com/2019/06/book-abstract-icce.2019.pdf>

larından birinde bir akşam yemeği düzenlediler. Konferans için Türkiye’den İtalya’ya gelen tüm katılımcılar bu akşam yemeğinde buluştu. Aynı ülkede aynı alanda bilimsel çalışmalar yapan ancak birbirini tanımayan bazı araştırmacılar bu vesileyle tanışmış da oldular. Konferans düzenleyicilerin nezaketi, sıcaklığı, sohbeti, lezzetli Napoli pizzaları ve gecenin sonunda İngilizce, İtalyanca ve Türkçe olmak üzere üç dilde söylenen Çav Bella (Bella Ciao) şarkısı ile bu Türk gecesi, konferansın en güzel anılarından biri olarak hafızalara yerleşti.

İlk kez bu konferansa katılan, kariyerinin ve alanının henüz ilk adımlarını atan biri olarak konferansın en tatmin edici bulduğum yanı, katılanların büyük bir kenetlenme ile tam bir dayanışma içinde olması ve tüm katılımcıların mümkün olduğu kadar konferanstan en yüksek verimi almaya çalışması oldu. Uzun yıllardır ilk kez bu kadar bunaltıcı bir sıcakla karşı karşıya kalan İtalya’da düzenlenen bu konferansta, arasında çok da kısa sayılamayacak bir yürüme mesafesi olan iki binada ve zaman zaman klimasız salonlarda gerçekleştirilmesine rağmen, konferansı düzenleyenler, konferansta görevli olan öğrenciler ve katılımcılar arasında büyük bir anlayı-

şa ve özveriye dayalı dayanışmaya şahit olmak çok özeldi. Daha önce katıldığım “uluslararası” olup da uluslararası kimseyle tanışmadığım, herkesin kendi bildirisini sunup bir daha konferans binasına adım atmadığı, dolayısıyla her bir bildiriye dinleyen kişi sayısının o oturumda bildiri sunacak kişi sayısına eşit olduğu ticari amaçlı konferanslara kıyasla, güvencesiz çalışanlardan ve öğrencilerden katılım ücreti talep etmeyen, katılımcıların büyük çoğunluğunun hemen hemen her panele ve mümkün olan tüm oturumlara katıldığı, kitaplarını okuyarak alanı öğrendiğimiz bilim insanlarının benim gibi yeni araştırmacılara arkadaşı, meslektaş gibi davrandığı Uluslararası Eleştirel Eğitim Konferansı, bana bir bilimsel konferans nasıl olurmuş, açık bir şekilde gösterdi.

Eşcinsellik Korkulu Rüya mı?

Eşcinsellik; Dünya Sağlık Örgütü, 1992 yılında aldığı Uluslararası Hastalık Sınıflandırması (ICD) kararı ile eşcinselliğin ruhsal bir bozukluk olmadığı kararını almış ve bu kavramı hastalık sınıflandırmalarından çıkarmıştır... Ancak buna rağmen eşcinselliğin bir hastalık olduğuna dair toplumsal algı, buna bağlı olarak da nefret cinayetleri ve homofobi hala yaygındır. Bu algıyı biraz olsun kırabilmek için hazırlanmış her etkinliği değerli buluyoruz. Bu nedenle, biz de birkaç sayfamızı **Ayça Orhan** ve **Seden Halaç'** tarafından hazırlanmış broşüre ayırdık.

