

Eleştirel Pedagoji

ISSN 1308-7703

Sayı 63

Yıl 12

2020 (Ocak-Şubat- Mart)

Eleştirel Pedagoji

YUVARLAK MASA: ÖĞRETMEN

YÜKSEKÖĞRETİM SİSTEMİNİN GERİCİLEŞMESİ ve PİYASALAŞMASI

Rıfat Okçabol

HENRY DE SAINT-SIMON ENDÜSTRİ İÇİN EĞİTİM

Murat Kaymak

KAPİTALİZM İRKÇILIĞA NEDEN İHTİYAÇ DUYAR

İrfan Mukul

Çeviri:DÜNYANIN GELECEĞİ İÇİN ZENGİNLİĞE SINIR KOYMALIYIZ

George Monbiot

İKLİM ACİL DURUM

Ünal Özmen

EĞİTİM İDEOLOJİDEN ARINABİLİR Mİ ?

Avni Murat Canlı

CHE GUEVARA'NIN EĞİTİMCİ YÖNÜ

Ali Arayıcı

BERTOLT BRECHT'İN TİYATRO TEKNİKLERİNİN ELEŞTİREL EĞİTİM ÇALIŞMALARINDA KULLANILABİLİRLİĞİ

Muharrem Demirdiş

Kitap Tanıtımı: ÖZGÜRLÜĞÜN PEDAGOJİSİ ve KÜLTÜR İŞÇİLERİ OLARAK ÖĞRETMENLER

Ali Akbaş

Kitap İncelemesi: TEPETAKLAK TERSİNE DÜNYA OKULU

Emel Yılmaz

Eğitim Tarihinden: AKADEMİSYENLERİN YARGILANMASI (I)

İsmail Aydın

Eleştirel Pedagoji Sözlüğü: EMEK

Hasan Hüseyin Aksoy



2

YUVARLAK MASA TARTIŞMASI

11

YÜKSEKÖĞRETİM SİSTEMİNİN GERİCİLEŞMESİ ve PİYASALAŞMASI
Rıfat Okçabol

23

HENRY DE SAINT-SIMON -ENDÜSTRİ İÇİN EĞİTİM-
Murat Kaymak

30

KAPİTALİZM İRKCİLİĞA NEDEN İHTİYAÇ DUYAR
İrfan Mukul

35

Çeviri:**DÜNYANIN GELECEĞİ İÇİN ZENGİNLİĞE SINIR KOYMALIYIZ**
George Monbiot

37

İKLİM ACİL DURUM
Ünal Özmen

43

EĞİTİM İDEOLOJİDEN ARINABİLİR Mİ ?
Avni Murat Canlı

48

CHE GUEVARA’NIN EĞİTİMCİ YÖNÜ
Ali Arayıcı

52

**BERTOLT BRECHT’İN TİYATRO TEKNİKLERİNİN ELEŞTİREL EĞİTİM
ÇALIŞMALARINDA KULLANILABİLİRLİĞİ**
Muharrem Demirdiş

62

Kitap Tanıtımı: **ÖZGÜRLÜĞÜN PEDAGOJİSİ ve KÜLTÜR İŞÇİLERİ OLARAK
ÖĞRETMENLER** Kitapları Üzerine
Ali Akbaş

69

Kitap İncelemesi: **EDUARDO GALEANO’NUN “TEPETAKLAK TERSİNE DÜNYA
OKULU” ADLI ESERİ HAKKINDA**
Emel Yılmaz

67

Eğitim Tarihinden: **AKADEMİSYENLERİN YARGILANMASI (I)**
İsmail Aydın

70

Eleştirel Pedagoji Sözlüğü: **EMEK**
EMEK GÜCÜ-ÜRETKEN EMEK-GEREKLİ EMEK ZAMAN-ARTIK EMEK ZAMAN
Hasan Hüseyin Aksoy

ELEŞTİREL PEDAGOJİ YAYIN KURULU

YUVARLAK MASA TOPLANTISI

Her ne nedenle olursa olsun (amaç kahve içmek olsa da) Eleştirel Pedagoji Yayın Kurulu'nun -eksiklerle de olsa - bir araya geldiği yer eğitimin tartışıldığı platforma dönüşür. Bu tür gündemsiz bir araya gelişlerde mutlaka herkes birbirinden bir şeyler öğrenir: Bazen birinin okuduğu kitap, makale veya bir araştırma; bazen bir haber, eylem saatler süren sohbeti sürükler gider. Tabii bazen devamı sonraki buluşmalara sarkan tartışmalar da çıkar. Çoğu zaman yazı konuları ve hatta dergi gündeminin bu plansız küçük toplantılarda şekillendiği olur. Bu kez ve mümkün olursa bundan sonra da toplantıyı sürükleyen konulardan birini deşifre edip okurlarımızı da tartışmaya dahil etmek istiyoruz. Aşağıdaki sohbet, Yayın Kurulunun 24 Kasım Öğretmenler Günü dolayısıyla bir araya geldiği bir günün özeti. Doğal olarak konu öğretmen ve öğretmenlik mesleğinin Türkiye'de ve dünyada geçirdiği dönüşüm oldu. Bu dönüşümün öğretmen eğitime yansımalarını ve söz konusu dönüşümü tersine çevirmek için hegemonya-karşıtı alanları çoğaltmak üzerine konuştuk.

Yasemin Tezgiden Cakcak: Arkadaşlar, isterseniz bugün Öğretmenler Günü'nü konuşalım: 1981'den bu yana Mustafa Kemal Atatürk'ün Başöğretmenliği kabul ettiği tarih olan 24 Kasım, Öğretmenler Günü olarak kutlanıyor. Öte yandan bir de ILO/UNESCO ortak belgesi olan Öğretmenlerin Statüsü Tavsiye Belgesi'nin kabul edildiği gün olan 5 Ekim Dünya Öğretmenler Günü var. 24 Kasım Öğretmenler Günü'ne, 12 Eylül darbecilerinin önerip ilan ettiği bir tarih olması nedeniyle tepki gösterenler de az değil. 24 Kasım'a yönelik eleştiriler anlaşılır olsa da ABD gibi kimi ülkelerde Öğretmenler Günü olarak yaygın kabul gören bir gün dahi yokken bizim iki farklı günde öğretmenliği/öğretmenleri anıyor ve kutluyor olmamız başlı başına değerli bir şey değil mi?

Murat Kaymak: Bu tartışmanın anlamlı olmadığını daha önce tartışmıştım. 24 Kasım'a itiraz, bu günün 12 Eylül döneminde belirlenmiş olması. Aslında bura-

da öğretmenlerden çok karar alıcılara yönelik bir siyasal itiraz var. Bu eleştiri sahipleri gibi düşündüğümüzde 12 Eylül döneminde karara bağlanmış bütün her şeyi reddedebiliriz. Bu doğru bir yaklaşım olmaz. 12 Eylülcüler çok sayıda eğitim kurumu kurdular, açtılar. Onlar açtılar, kurdular, olmaz yıkıp yenisini mi yapalım diyelim. Hâlbuki yapmamız gereken bugünün nasıl belirlendiğidir. Kararın hikâyesini bilirsek aslında 24 Kasım'ın öğretmenler günü olarak kabul edilmesinin öğretmenlerin daha önce bir özel günlerinin olmasına yönelik mücadelesinden kaynaklandığını görürüz. 12 Eylül yönetimi bu kararı alırken, öğretmenlere ait günün tarihini değiştirmede, öğretmenlerden gelen talepte yer alan birkaç günden birini kabul etti. Dünya öğretmenler günü zaten daha sonra kutlanan bir gün olmuştur.

Ayhan Ural: Öğretmenler günü uygulanması ve tarihlendirilmesine ilişkin herhangi bir itirazım yoktur. Konuya ilişkin

tartışmanın gereksiz olduğunu düşünüyorum. Bizim için önemli olan eğitimin, okulun, öğretmenliğin daha çok konuşuluyor olmasıdır. Anma günlerinin olguları anlamsızlaştırma tehlikesini barındırması kaygımızı saklı tutarak öğretmenliğin yılda birden çok anılıyor, konuşuluyor, tartışılıyor, sorgulanıyor, eleştiriliyor, yüceltiliyor olmasının sakıncası yoktur. Aksine eleştirel pedagoglar olarak bu gün ve günleri, meramımızı anlatabileceğimiz fırsata dönüştürmeliyiz. Öğretmenliğe yönelik saldırıları daha çok görünür kılabiliriz bu gün veya günlerde. Daha çok özgürlük, daha çok dayanışma, daha çok mücadele stratejisi üretebiliriz. Neoliberalizmin yaratmış olduğu alanda ancak onun öngörü ve kontrolünün dışında anma ve kutlama etkinlikleriyle öğretmenler günü ve günlerini kutlayabiliriz.

Ünal Özmen: Ayhan'a katılıyorum. Önemli olan, günü tayin edenin arzusuna uygun yaşamayıp avantaja çevirmektir. Yiyin, için, eğlenin diye verilen gün, siyasetçilerin de öğretmen sorununu ele aldığı güne dönüşüyor. Bunu 12 Eylülcülerin fikri olduğu için reddedenlerin sağladığını da kabul etmek gerek. 24 Kasım'ı 5 Ekim'in alternatifi yapmamak lazım. Öğretmenlik, değerleri evrensel olan bir meslek, hak ve yükümlülükleri de öyle. 5 Ekim, öğretmene, mesleğini anlatır ve ona ideal olanla kıyaslama hakkını ve bilincini verir. 24 Kasım ise "şükran" günüdür. Meslekle ilgili değil... 24 Kasım öğretmenleri değil, öğretmenler 24 Kasım'ı dönüştürdü. Hindistan, politikacı olmadan önceki mesleği öğretmenlik olan eski cumhurbaşkanının doğum gününü öğretmenler günü olarak kutluyorken Türkiye'nin, dil (ve kültür) devriminin başlangıcı sayılan günü kutlaması neden yadırgansın ki?

Hasan Hüseyin Aksoy: Ben de birçok kez kendimi, bu tartışmanın içinde buluyor ve istemeden de olsa öğretmen hakları ve genel olarak sendikal mücadeleye zarar verdiğini düşünüyorum.

Böyle düşünmeme yol açan neden de, özellikle benim de üyesi olduğum sendikamızın bazı üyelerinin 24 Kasım etkinliklerine katılan ya da bu günde öğretmenlerine ya da meslektaşlarına bir kutlama yollayanlara yönelik eleştirileri ve bazen de eleştiriye aşan ima ve işnelemeleri. Bizler tarihsel bakımdan özne olduğumuz kadar nesneyiz de! Kendimizi tarihsel bir kurgunun, coğrafyanın ve mücadelenin içinde bulur ona dahil olur, taraftar olur ya da karşısına geçer mücadele ederiz. Ancak bu konuda yalnız değiliz ve birçok konuda birlikte olduğumuz yoldaşların ve tarihsel figürlerin görüşleri, eyledikleri ve konuları da bizi etkiler. Bu noktada, birçok ülkede olduğu gibi Türkiye'de de ulusal ve uluslararası olmak üzere iki ayrı öğretmenler günü olması öğretmen topluluğu açısından çelişkili ya da zaafiyet yaratıcı bir durum değil, aksine tamamlayıcı olarak görülebilir. 12 Eylül mirası olması da bir gerçeklikle birlikte, üretilen bir algıdır ki, kapitalist sistemde her mücadele nihayetinde egemenleri bir hakkı kabul noktasına getiriyor (eğer egemenin değişmesi söz konusu değil ise) ve kendilerine de sembolik olarak meşruiyet yaratacak bir gün ya da düzey seçmeye çalışıyorlar. Örneğin 1 Mayıs'ın 2009 yılından beri AKP iktidarında "Emek ve Dayanışma Günü" olarak kabul edilmesi ve resmi tatil ilan edilmesi bu hakkın kazanımı için verilen mücadelelere gölge düşüremez. Öğretmenlerin ve tüm eğitim çalışanlarının olduğu kadar öğrencilerin ve eğitimle ilgili tüm çalışanların sorunlarının dile getirilme olanağı yaratacak bir gün, belki biraz da Atatürk simgesinin ağırlığı ve 12 Eylül'ün despotik sembolü yanında ikincilleşmiş ve öğretmenler ve örgütleri tarafından kendi mecrasını yaratamamış bir gün olarak sürdürülüyor. Ancak, halihazırda "ulusal" öğretmenler günü olarak, Atatürk'e "Millet Mekteplerinin Başöğretmenliği" verilen bir günden başka bir güne yönelmek de, yıllarca süren öğretmen hakları ve eğitim sorunları konusundaki mücadelenin

enerjisini başka bir bağlam üzerinden boşa harcamak ve 12 Eylül iradesinin sürmesine izin vermek, onu dönüştürmemek olur. Ayrıca Türkiye'deki ve dünyanın birçok ülkesindeki eleştirel ve devrimci öğretmenlerin de ulusal bir anma, kişisel bağların güncellendiği ve öğretmenlere vefa ya da saygı anlamına gelen nezaket kutlamalarının daha çok öne çıktığı bir günü olumsuzlanacak bir hedef olarak görmeleri de bence anlamlı değil. Abartılı bir anlam yüklemenin de gerekli olduğunu düşünmediğim gibi. Zaten 5 Ekim tavsiye kararı öğretmen dışındaki tüm eğitim çalışanlarını, yöneticileri, müfettişleri ve öğretmene yardım eden diğer çalışanları da kapsayan bir öğretmen tanımlaması yapmaktadır. Dolayısıyla, bence de, eğitim çalışanlarının hakları ve eğitim sorunları konusunda benzer amaçlara hizmet edebilecek iki farklı gündem ve bağlamdan söz ediyoruz. Bir başka nokta da, 5 Ekim'e kaynaklık eden tavsiye kararının, ailelerin çocuklarının eğitimleri için özgür seçimleri ile ilişkilendirerek devlet dışındaki bireysel ve tüzel-özel kuruluşların eğitim kurumu açmalarına aykırı yorumlanamayacağına ilişkin maddesi, bazı durumlarda eğitimi olanaklar ölçüsünde devletin finanse etmesi ve diğer finansman biçimlerinden ve katılımlarından yararlanma önerileri kapitalist ülkeler için öngörülen politikalara ve günümüzde sürdürülen neoliberal politikalara bir aykırılık da oluşturmamaktadır. Ancak, doğaldır ki, kapitalist formasyon içinde, öğretmenlerin yeterince dikkate alınmayan başta sosyal haklar ve mali haklar olmak üzere birçok konudaki hakları ve mesleki güvencelerini dile getiren, kadın ve erkek öğretmenler arasında eşitsizlik yaratılmasını önlemeye yönelen önerileri nedeniyle de öğretmenlik mesleği açısından önemli bir kazanım olarak görülmeye devam edilebilir. Benzer bir metin Yükseköğretim çalışanları için 11 Kasım 1997'de UNESCO Genel Kurulunda Yüksek Öğretim Akademik Personelinin Statüsü Tavsiyesi adı altında kabul edilmiş. Bir

yüksek öğretim kurumu çalışanı olarak benim sınıfsal ve mesleki konumum yükseköğretim çalışanları için ayrı bir gün ihdasına gerek olmadığını düşünüyor, ancak ülkemize özgü gerilimin buna yol açmasına da şaşırılmayacağım. Ayrışma nedeniyle, bu farkındalık, kutlama ya da anma günlerinin öğretmenler arasındaki dayanışmaya kazandırdığından daha çoğunu kaybettirmesinin öğretmen sendikaları açısından ciddi bir sorumluluk olduğunu düşünüyorum.

Yasemin Tezgiden Cakcak: Ben sözü buradan öğretmenlik mesleğinin geçirdiği dönüşüme getirmek istiyorum. Her ne kadar 5 Ekim 1966'da kabul edilen Öğretmenlerin Statüsü Tavsiye Belgesi, öğretmenler ve öğretmen örgütleri için önemli bir referans noktası olmuş olsa da 1970'lerin sonları ve 80'li yıllarla beraber öğretmenlik mesleğinin hem dünyada hem Türkiye'de geçirmeye başladığı erozyon, son yıllarda artık herkesçe kabul edilen bir veri haline geldi. Biz de bu konuları hem dergide, hem farklı mecralarda yaptığımız konuşmalarda dile getirdik. Bu konuya yeniden dönersek hangi noktaların altını çizmek gerek?

Murat Kaymak: Bir öğretmen olarak öğretmenliğin dönüşümünden mi dönüştürülmesinden mi söz etmeliyiz diye düşünüyorum. Çünkü her ikisinin de birlikte yaşandığına dair gözlemlerim var. Sanırım ilk olarak bu soruyu sorup cevaplamamız gerek. Dönüşümü daha çok öğretmenliğin eğitimin ve öğretimin teknoloji, toplumdaki öğrenme alanları, okulun ve ailenin işlevlerindeki değişim karşısında bazı görevlerini bırakması, bazılarını ise üstlenmesi biçiminde anlıyorum. Buna karşılık dönüştürmeyi, öğretmen ile eğitim politikalarını belirleyen iktidar arasındaki bir ilişki olarak değerlendiriyorum. Her iki durumda da öğretmenin kendi konumuna dair öznel olma hali tam olarak yok. Ama onların bu süreçlere çeşitli biçimde direndiklerini de söyleyebilirim. Öğretmenin kendi mesleğinin gerekleri doğrultusunda bir

de özne olma mücadelesi var. Var olan koşullar her ne kadar olumsuz da olsa öğretmenin sınıfta, sınıf dışında hatta kendi örgütleri üzerinden tümüyle okul dışında süren bir mücadelesi var.

İster öğretmenliğin dönüşümünden, isterse öğretmenliğin dönüştürülmesinden söz edelim, iki duruma daha açıklık kazandırmamız gerekir. Birincisi öğretmenlik nasıl bir meslekti ki neye dönüştü, dönüştürüldü. İkincisi ise ister önceki durum olsun, ister dönüştürülmüş veya dönüşmüş olsun bizim için ideal bir öğretmenlikten söz edebilir miyiz? Bir ideal öğretmenlik düşüncesine sahip olmak, sürecin hangi yönlerde geliştiğini bizim pozisyonumuz açısından okunmasını kolaylaştırır düşüncesindedir.

Ayhan Ural: Dönüşüm kavramının kullanımına ilişkin genel bir sorunu düşünüyorum. Kavrama yüklenen anlam görece farklılaşabilmektedir. Olumlu, olumsuz; ileriye, geriye; etken, edilgen gibi çoklu bir içerime sahip olan kavramın kullanımında zorunlu bir açıklama yapmamız gerekiyor. Öğretmenliğin dönüşümü kullanımımızla doğal bir dönüşümü kastetmediğimiz açık, ancak sürecin kim/ler tarafından ve nasıl gerçekleştirildiğine ilişkin açıklamalara gereksinim duyuluyor. Dönüşümün, doğasına uygunluk veya bir yönlendirmeye mi gerçekleştiği de ayrı bir tartışma. Öğretmenliğe ilişkin tarihsel bir değişim, gelişim ve dönüşümü yok saymadan öğretmenliğin doğasına yönelik bir müdahaleyi ifşa etmek ve bu müdahaleye karşı durmayı başarmalıyız. Öğretmenliğe yönelen bu müdahale açık bir şekilde bir iktidar/egemen müdahalesidir. Öğretmeni kontrol etmek, okulu ve eğitimi kontrol etmektir gerçeğinden hareketle iktidar öğretmene her türlü müdahaleyi meşrulaştırmaktadır. Direniş, öğretmen özerkliği ve öğretme özgürlüğü kazanımları üzerinden inşa edilmeli ve öğretmene yönelen her türlü müdahaleye karşı mücadele edilmedir.

Yasemin Tezgiden Cakcak: Ayhan Hoca'ya katılıyorum. Toplumun ekonomik-politik-kültürel olarak iktidar eliyle dönüştürülmesiyle birlikte öğretmenlik de değersizleştirilip vasıfsızlaştırılıyor. Öğretmenlik mesleğinin dönüştürülmesinde öğretmen eğitiminin dönüştürülmesinin ne kadar kilit rol oynadığını herhalde söylemeye gerek yok. Köy Enstitülerinde temelleri atılmaya başlanan eleştirel eğitim uygulamalarına Soğuk Savaş yılları ile son verildiğini, eğitimin giderek ekonominin istediği işgücünün yaratılması amacına yöneldiğini biliyoruz. Köy Enstitülerinin kapatılmasından sonra enstitülerin öğretmen eğitimi birikimi tamamen reddedilerek eğitim sistemi Amerikan Ford Vakfı'na ihale edilmiş, Türkiye'deki eğitim onların kurduğu Türk Eğitim Komisyonu tarafından şekillendirilmişti. 80'lerden sonra ise tüm öğretmen yetiştirme kurumları üniversitelere devredilerek YÖK tarafından şekillendirilmeye başlandı. 1996 yılında Dünya Bankası ile birlikte gerçekleştirilen Öğretmen Eğitimi Reformu girişimi öğretmenin pasif birer teknisyen olarak yetiştirilmesi sürecini sistematize etti. "Öğretmenlik eğitimcilerle bırakılamayacak kadar önemli bir meslek" olarak görüldüğü için olacak Türkiye'de sadece eğitim fakültelerinin programlarını YÖK belirler, diğer fakülteler kendi programlarını yapmakta yetki sahibidir. Her ne kadar Eğitim Fakülteleri "teknisist" olarak tabir ettiğimiz, eğitimi metot bilgisiyyle sınırlandıran, eğitimin amacını, felsefesini, ekonomik ve politik boyutlarını tartışmayan dar kapsamlı öğretmen yetiştirme programları tarafından belirli bir çerçeveye sokulmak istense de öğretmen adayları ve öğretmen eğitimcilerinin yer yer bu kalıba girmekte zorlandığını ve bunun dışına taşmaya çabaladıklarına da dikkat çekmek isterim.

Ünal Özmen: Dönüşme dönüştürme ayırımı önemli bence; iktidarlar dönüştürür, bunu anlayabiliriz. Ama dönüştürücü bir mesleğin kendini dönüştürmesi, meseleyi sanırım öğretmen cephesin-

den analiz etmemizi gerektirir.

Hasan Hüseyin Aksoy: Ben de öğretmenliğin hem dönüştüğü hem de dönüştürüldüğü iddialarının bir gerçeğe karşılık geldiğini düşünüyor ve gözlüyorum. Ancak bu noktada, bağlam noktaları olarak belki çok üzerinde durulmayan ve hem öğretmeni hem de öğretmenliği kutsayan ve dokunulmaz özne olarak görmeyen bir noktada olduğumu belirtmek isterim. Öğretmenlik de diğer birçok profesyonel meslek gibi bir meslektir. Öğretmenliğin bir iş'e ve öğretmenin de işçiye/ya da en afilisinden bir teknisyene dönüştürülmesi karşısında bir itirazın dile getirilmesi gerekiyor tabii ki, ancak eleştirileri de sakınmadan ve eleştiriden muaf tutmadan!

Öğretmenin sistemde bir işletici, sürdürücü rolü var ve bu rolü üzerinde düşünmesi, hem kendisi hem de yaptığı iş ile ilişkili kesimleri, öğrencileri ve onların yaşamlarına yönelik etkisi üzerinde düşünmesi demek. Ancak, aldığı eğitim, kendi öğrenme çabası, kültürel sermayesi, ekonomik koşulları, iş sözleşmesinin onu sıkıştırdığı alan, ülkenin demokratikleşme ve hak arama rejiminin gelişmişliği, öğretmenlerin örgütlenme düzeyi ve öğretmen örgütlerinin iktidar karşısındaki gücü bu düşünmeyi ve buna bağlı eyleminin de sınırlarını çiziyor. Öğrencilerinin eğitim hakkını sağlamada önemli yeri olan öğretmenler kendi haklarını arayabilme sürecinde yalnızlaşmış ve güçsüzleştirilmiş görünüyor. Bir taraftan da mesleğinin kendi içindeki dönüşümüne uyarlanabilme çabasının getirdiği güçlükler, yeni öğrenme alanlarının getirdiği belirsizlikler var. Mevcut öğretmen yetiştirme ve istihdam politikaları ile eğitimde uygulanan diğer neoliberal politikalar birlikte düşünüldüğünde, öğretmenlerin kitle sel bir katılımı Gramscian anlamda bir organik aydın olmasını beklemek zor, ancak dönüştürücü bir kimlik edinme ve Freireyan anlamda hem kendini hem de öğrencilerini özneleşme süre-

cine, bütünlüklü bir eğitim sağlama ve alma mücadelesine ve daha iyi bir "eğitim sistemi" için düşünömsellik içeren bir sürece katmaya yönelebilmesi olası. Bu konuda da, tüm hak mücadelelerindeki birikimlerin ve eğitim sendikalarının konumlanması ile örgütsel gücü kadar, eleştirel eğitim alanında bugüne kadar biriktirilen araştırma, deneyim, görüş ve kavram setlerinin de önemli bir katkısı olacağı kanısındayım.

Nejla Doğan: Murat Hoca'nın "ideal bir öğretmenlikten söz edebilir miyiz?" sorusu bağlamında birkaç şey söylemek istiyorum. Öğretmenin "dönüştürülmesi"nden ve "dönüşümü"nden söz edildi. İlkinde öğretmen edilgen bir rolde iken, ikincisinde kendini ve meslek tanımını yeniden inşa eden etkin bir özne olarak rol oynuyor. Aslında öğretmenin kendinden kaynaklı gibi görünen bu dönüşümü de politik dizaynın bir ürünü. Ancak çoğu zaman öğretmen, bu politik dizaynın nasıl işlediğini, kendisinin nasıl bunun bir parçası olduğunu, bu sürece nasıl katkıda bulunduğunu fark etmiyor. İdeal bir öğretmenlik tanımı yapacak sak, belki tam da bu noktada; öncelikle bu dönüştürülme sürecine karşı farkındalığı olan bir öğretmenden söz etmeliyiz. İçinde bulunduğu toplumsal-tarihsel bağlamın farkında olan, dönüşümün hangi toplumsal sınıfın ya da grupların yararına olduğunu gören, bunun eğitim-öğretim süreçlerinde yaratacağı iyi ya da kötü sonuçları analiz edebilen, çocuğun ve genel olarak toplumun yararına olmayan bir dönüşüme karşı mücadele eden bir öğretmenin, ideal bir temsiliyeti olduğu söylenebilir. Böyle bir öğretmen, politik güç tarafından araçsallaştırılmayı reddeden, kendini sınıfta, okulda, genel olarak toplumda etkin bir özne olarak konumlandırın, toplumun sorunlarına ve geleceğine müdahale etme sorumluluğu hisseden, karşı karşıya kaldığı durumları toplumsu, ilerici etik değerlerin süzgecinden geçirip, bu bağlamda bir duruş sergileyen öğretmendir. Elbette bu kadar güçlü bir öğretmen kimliği için, öğretmenin

öncelikle kendini değerli hissetmesi gerekir. Yaptığı işi değerli görmeyen bir öğretmenin, iyi bir öğretmen olması da çok olanaklı görünmüyor. Her ne kadar bu değer oluşturulmasında, öğretmene bir statü tanımlanmasında en önemli etken dönemin iktidarının politik belirlemeleri olsa da, benim burada kastettiğim iktidarın verdiği statüden, değerden bağımsız olarak öncelikle öğretmenin yaptığı işe saygı duyması, ona bir değer atfetmesi ve belli bir bilinç ve sorumlulukla mesleğini yerine getirmesidir. Dolayısıyla ideal öğretmenlik tanımı, öğretmenin ne kadar özerk olduğuyla da doğrudan ilişkili. Öğretmenin herhangi bir memur gibi, verilen işi, verilen koşullarda, verilen içerikle aktarmayı bir yükümlülük olarak görmesi, öğretmenlik mesleğini anlamsızlaştıran, değersizleştiren bir şey. Örneğin; yoksul bir çevredeki öğrencilerin çoğunun beslenme, giyinme, barınma, ısınma gibi en temel ihtiyaçlarını yeterli düzeyde karşılayamadıklarını bile bile, sırf müfredat bilgisi bunu gerektirdiği için onlara insanlar arasındaki eşitsizliğin “doğal” olduğunu ya da “kader” olduğunu söylemek ya da liberalizmin en ideal ekonomik model olduğundan söz etmek hem etik değil hem de o çocukların yararına değil. Bu olsa olsa “görevini yapmak” adı altında bir yalana ortak olmaktır. Bu örnekler cinsiyet ayrımcılığı, etnik ve mezhepsel ayrımcılık bağlamında da düşünülebilir. Bu nedenle, iyi bir öğretmenin aynı zamanda demokrasi idealine bağlılık göstermesi, her türlü ayrımcılığa karşı çıkması beklenir. Buraya kadar söylediklerim üzerinden kısaca bir tanımlama yapmam gerekirse, “ideal öğretmen”i öncelikle çocuğun yararı, refahı ve mutluluğu için mücadele eden, toplumun genel yararını gözeten, eşitlikçi, özgürlükçü, ilerici, demokrasi idealine bağlı, her durumda adil ve etik olanı gerçekleştirmeye çalışan, bilimsel ve mesleki özerkliğini koruyan bir öğretmenle karakterize ettiğimi söyleyebilirim. Elbette bunların her birinin ayrıca tanımlanmaya, üzerin-

de uzun uzun tartışılmaya ihtiyacı var. Bu tartışmayı yapmak ve temel ilkeler bağlamında bir çerçeve oluşturmak, ideal öğretmen tanımının yapılması açısından da ön açıcı bir zemin olacaktır. Öğretmenlik tanımının gittikçe bulanıklaştığı, öğretmenlik mesleğinin her geçen gün değerini yitirdiği, ilkesizleştirildiği bugünlerde, böylesi bir tartışmaya gerçekten ihtiyacımız olduğunu düşünüyorum. Belki EP'nin öncülük edeceği, sendikaların, derneklerin, öğretmen yetiştirme programlarının dahil olacağı bir tartışma platformu, temel ilkelerin belirlenmesinde iyi bir başlangıç adımı olacaktır. Bana kalırsa, geleceğe dair umudu örgütlemek, en çok da öğretmenlerin belli bir ideal etrafında örgütlenmesini gerektiriyor. Neoliberal-İslamcı saldırı bu idealin önündeki en büyük engel olsa da, Freireyan bakış açısıyla, “değiştirmek zordur ama mümkündür!” diyebilmeliyiz.

Yasemin Tezgiden Cakcak: Tüm dönüşürme çabalarına ve anti-entelektüalizme rağmen Türkiye’de öğretmenlerin kültürel saygınlıklarını hâlâ görece koruduklarını söyleyemez miyiz? Bunu şuradan yola çıkarak söylüyorum. Amerikalı meslektaşımız Guy Senese, bizim birbirimize okul dışında ve yaşamın her alanında “hocam” diye hitap etmemizi şaşkınlıkla ve hayranlıkla izlemiş ve ABD’de öğretmenliğin böyle bir değer taşımadığını ifade etmişti. Dışarıdan bakan biri olarak, Türkiye’de öğretmene gösterilen saygı ve sevginin hâlâ çok güçlü olduğunu gözlemlemişti.

Murat Kaymak: Ben epeyce bir saygınlık kaybına uğradığımı düşünüyorum. Bunda da öğretmenlik mesleğinin kendi içinde meslek ahlakı geliştirememesinin ve örgütlerinin öğretmenlerin saygınlığını korumaya yönelik mücadelelerinde sınırları iyi çizilmiş ilkeler geliştirememesinin etkili olduğunu düşünüyorum.

Ünal Özmen: Tartışmaya Yasemin’in son sorusuyla katılıyorum: Öğretmene “Hocam” denmesi öğretmeni akademiyle özdeşleştirme gibi gelebilir. Bir akade-

misyen olan Guy Senese ve Amerikalı diğer meslektaşlarımız da öğretmene “Hoca” diyerek akademik bilgiye önem verdiğimizini düşünebilir. İmamlara ve aslında tüm din adamlarına “Hoca” diye hitap edildiğini, hocalığın medrese ve camiye ait bir statü, öğretmene “Hoca” denmesinin de medrese geleneğinden kalma bir hitap olduğunu bilselerdi sanırım öyle düşünmezlerdi. Öyle de olsa kavram modern okullarda imam anlamında kullanılmıyor tabii. Zamanla akademiye gönderme yaptığını kabul etmek durumundayım. Dikkat ettiyseniz ilkökul öğrencileri öğretmenlerine “Öğretmenim” diye hitap ederken branşlaşmanın başladığı seviyede (ortaokul ve üstü) öğrenci öğretmenine “Hocam” demeye başlar. Beşinci sınıftan mezun ettiğim bir ikinci kademe öğrencisinin 24 Kasım’da bana “Öğretmenler günün kutlu olsun hocam” derken karşımda oturan sosyal bilgiler öğretmenine “Hocam öğretmenler günün kutlu olsun” dediğini anımsıyorum. Ona göre branş öğretmeni akademik beceri kazandırıyor, kendisi de çocukluktan kurtulmuş asıl öğrenme sürecine adım atmış oluyordu. Hoca denmesi branş öğretmenlerinin de hoşuna gidiyor. O da kendisine akademiden bir pozisyon bulmuş oluyor. 12 Eylül’ün Eğitim Bakanı Hasan Sağlam, ilk ve ortaöğretimde öğretmene “Hoca” denmesini bir genelgeyle yasakladı (bu genelge hala yürürlüktedir). Fakat branş öğretmenleri genelgeyi işlemez hale getirdi. Öğretmene hoca denmesi öğretmenliği küçümseme gibi geliyor bana.

Yasemin Tezgiden Cakcak: Ünal Hocam, Amerikalı arkadaşlar “Hoca” sözcüğünün tarihsel arkaplanını bilmiyor olabilirler, ama mesleğe verdiğimiz önemi ve yaşamın her alanında birbirimize “hocam” diye sesleniyor olmanın mesleğe verilen değeri gösterdiğini düşünüyorlar. Onlarda böyle saygı ifadelerinin olmamasından herhalde. Doğrusu Guy Hoca, bu sözcüğün mesleğe verilen önem açısından ne kadar hayati olduğunu söylemeden önce bu-

nun üzerine düşünmemiştim. Öte yandan “Hocam” sözcüğünün günümüzde en azından okul ve akademide dinsel çağrışımından bağımsız olarak da kullanıldığını göz önünde bulundurursak, size “Hocam” diye hitap etmemin arkasında bir saygı-sevgi ilişkisi var. Sizin küçümseme derken ne kast ettiğinizi anlıyorum ama şu an akademide ya da okullarda kullanılan biçimiyle “Hocam” sözcüğü öğretmeni küçümsemekten çok, değer verilen bir meslek erbabına hitap sözcüğü gibi geliyor bana. Aslında söylemeye çalıştığım şey şu; Murat Hoca’nın da söz ettiği öğretmenliğin itibar kaybı, değersizleştirilmesi yadsıyamayacağımız bir gerçek olsa da bu topraklarda öğretmene verilen önem tamamen yok olmuş da diyemeyiz sanıyorum. Başka toplumlarda tamamen silinen, ama bizde erozyona uğrasa da hâlâ görece kıymet gören bir meslek bence. Tabii bir de “Hocam” sözcüğünün ODTÜ gibi üniversite kampüslerinde aldığı anlam var. Bildiğim kadarıyla 60’lı yıllarda başlamış bu kullanım ve amaç herkesin birbirinden bir şey öğrendiğinin altını çizmek ve tüm kampüs bileşenleri arasında hiyerarşik olmayan bir ilişki yaratmış. Bugün hâlâ çok yaygın olarak kullanılıyor ODTÜ’de.

Hasan Hüseyin Aksoy: Yasemin Guy’ın betimlemesini de aktararak bence iyi bir noktayı belirtmiş idi. Hoca kavramına benim de bir itirazım yok ve hatta destekliyorum. Özne özne ilişkisini mümkün kılan bir hitap. Öğretmen/im sözü fazlaca üstten ve belki ilkokullarda kullanılması da koruma kollama görevi ile birlikte anlamlı. Ancak, öğrencilerle ve diğer hocalarla karşılıklı “hocamlaşma” daha kolay kullanılabilir. Burada dilin göreliliği, kültüreliliği ve yüklenmesi devreye giriyor. Liseden beri arkadaşlarına hocam diyen ve şimdi de çoğunlukla öğrencilerine hocam diye seslenen biri için bu tartışma sonuç vermeyecek bir tartışma. Türkiye’de insan mühendisliğine ve dilin hiyerarşik inşasına vurulan bir darbedir “hocam” sözü. Özellikle öğrencilerarası ve toplumun

tüm kesimlerine yönelik saygı sözü olarak diğer eşit kullanımlar yoluyla...

Ünal Özmen: Öğretmene “Hocam” diyenin ona “Öğretmenim” demek istediğinin farkındayım. Fakat bu marangoza demirci demek gibi bir şey oluyor. Böyle dediğimizde marangozları ortadan kaldırmış olmuyoruz. Marangozluk yapan biri var ama biz kavramdan tasarruf edip ona demirci diyoruz!

Ayhan Ural: Öğretmene hitap şeklinin değişken olması, öğretmen saygınlığını çok fazla etkilemeyeceği düşüncesindedim. Kültürel farklılıklara ilişkin bu değişken hitap biçimleri, öğretmenlik mesleğinin toplumsallaşmasını zenginleştirici bir unsur olarak değerlendirilebilir. Öğretmenin bireysel ve toplumsal önderliği, hitap şeklinin önünde yer almaktadır. Öğretmen, hoca, muallim ve benzeri hitapların ayırıcı bir rol oynamadığını düşünüyorum. Yüklenen anlam ve oluşturulan saygınlık hitaba hapsedilmemelidir.

Yasemin Tezgiden Cakcak: Bu hoca-öğretmen tartışmasına bir ara verip biraz da eğitim sisteminin dönüştürülmesine karşı eğitimcilerin, öğrencilerin ve velilerin gösterdiği direnişi ve bu direnişin yarattığı umudun altını çizelim isterim. Son yıllarda Türkiye’de özellikle proje okullar üzerinden öğretmenlerin yerinden edilmesine ve okulların imam-hatipleştirilmesine karşı verilen mücadeleleri ve elde edilen kazanımları hatırlayalım. Dünyadan örnek verecek olursak ABD’deki kitlesel grevler biçimini alan ve yer yer hâlâ devam etmekte olan Öğretmen Direnişini ya da İngiltere’de dile getirilmeye başlayan özel okulların kamulaştırılması fikrini anımsayalım.

Ayhan Ural: Bana göre 2000’li yıllarla birlikte Türkiye toplumu, neoliberal eğitim politikalarının etkisini daha çok hissetme, anlama ve yaşama olanağı buldu. Bu durumu bilerek bir olanak olarak niteliyorum. Çünkü bütün eğitim bileşenleri ve toplumsal sınıflar

-özellikle alt ve orta toplumsal sınıflar-, bu dönemde egemen eğitim politika ve uygulamalarının yaratmış olduğu sorunlarla yüzleşti. Örtülü, gizli, saklı gerçeklik ortaya saçıldı. Öğretmen istihdamıyla ilgili güvencesiz ve eşitsiz uygulamalar, okulların büyük bir kısmının niteliksiz olarak tescili, ticari okullaşmanın yaygınlaştırılması, kamusal eğitimin kusurlu kamusal eğitime evrilmesi, temel eğitimdeki meslek yönelimi, lâik eğitimin terk edilmesi gibi uygulamalar dayanışma ve direniş bilincini canlandırmıştır. Birşeyin biliniyor olması çok önemlidir. Temel insan hakkı olan eğitim hakkına ilişkin her türlü hak ihlali, güçlü bir hak arayışı mücadelesini besleyip büyütmektedir. Toplum son yıllarda neoliberal eğitim politikalarına karşı bütün demokratik mücadele yöntem ve araçlarını kullanmayı tartışıyor, örgütüyor ve deniyor. Bu yüzden, Eleştirel Pedagoji Dergisi bütün bu mücadelenin merkezindeki rolünü bu günden daha çok geliştirmeli, çeşitlendirmeli, yaygınlaştırmalı, güçlendirmeli ve sürdürmelidir.

Nejla Doğan: Öğretmenliğin dönüşümüne karşı direnç, bütün olarak kamusal eğitimin dönüşümüne karşı bir dirençle, var olan özel okulların kamulaştırılması talebiyle birlikte yürütüldüğünde gerçek bir direnişe dönüşecektir. Öğretmenin iş güvencesi, özlük hakları ve en önemlisi akademik özerkliği ancak kamucu ve kamu yararını esas alan düzenlemelerle sağlanabileceği için kamusal eğitim bütünsel bir hak olarak görülmeli ve savunulmalıdır. Bu bütünselliğin öğrenci, veli ve öğretmenin, dolayısıyla tüm toplumun ortak yararına olduğu fikri yaygınlaştırılmalı ve dönüşüme karşı direnişin hattı genişletilmelidir. Özellikle son birkaç yıldır eğitim hep gündemin ilk maddelerinde yer alıyor ve toplum açısından da en önemli hoşnutsuzluk alanlarından birini oluşturuyor. 80’lerden itibaren uygulanagelen politikalar bugün en somut görünümüleriyle öğretmenlerin, öğrencilerin, velilerin canını yakar hale geldi.

Hoşnutsuzluktaki bu ortaklaşma, direnç de mutlaka ortaklaştırıcaktır diye umut ediyorum.

Yasemin Tezgiden Cakcak: Nejla Hoca'ya katılıyorum. Öğretmenlerin teknisyenleştirilmesine, vasıfsızlaştırılmasına ve değersizleştirilmesine karşı öğretmenlik mesleğinin önemini, entelektüel ve profesyonel bir meslek olduğunu savunmak, bu saldırının neoliberal düzenle toplumun yeniden biçimlendirilmesinin bir uzantısı olduğunun altını çizmek için açabileceğimiz karşı-hegemonya alanlarından söz edelim biraz da. Bana kalırsa Eleştirel Pedagoji dergisinin varlığı, duruşu, sorunu problematize etmekte, bir okul rolü üstlenmesi başlı başına bir alan yaratıyor. Belki derginin hegemonya karşıtı alanını nasıl genişletebileceğimizi ve başka hangi mecralarda etkili olabileceğimizi konuşmalıyız. Sonra dergimizin her yıl düzenlenen Uluslararası Eleştirel Eğitim Konferansı ile kurduğu bağ da başka bir önemli alan.

Nejla Doğan: Ne yazık ki günümüzde -belki post-truth çağının bir özelliği de diyebiliriz- hegemonya alanı yaratmak ya da hegemonik bir söylem oluşturmak, o söylemin doğruluğundan çok, ne kadar sıklıkta tekrar edildiğiyle ilişkili hale geldi. Burada 'doğru'yu iki anlamıyla; hem içerik olarak doğruluk hem de bir şeyin toplum açısından doğru ve iyi olması bağlamında kullanıyorum. Çağın anti-entelektüalizmi ve postmodern akıl yürütmeler nedeniyle, bizler her iki anlamı açısından da doğruyu söylemek konusunda oldukça mevzi kaybettik. Adaleti, eşitliği sağlayacak bir toplum için yönümüzü, sınırlarımızı, ölçülerimizi yitirdik. Öğretmenlerin teknisyenleştirilmesi, vasıfsızlaştırılması, değersizleştirilmesi de kaybettiğimiz önemli mevzilerden biri. "Öğretmenlerin yarım gün çalışıp yarım gün yattığı", "hak etmedikleri kadar tatil yaptıkları", "hak etmedikleri ücretler aldıkları" vb. söylemlerle başlayan süreç, zamanla toplumun büyük kesiminin kabul etti-

ği hegemonik bir bilgiye dönüştü. Bu hegemonya sayesinde öğretmenlerin iş güvencesi yok edildi, özlük hakları tırpanlandı, mesleki özerklikleri ellerinden alındı ve sonuç olarak sözleşmeli ve ücretli öğretmenlik uygulamaları meşru bir görünüm aldı. Bu hegemonyaya, bir karşı-hegemonya yaratmak için sözü müzü çoğaltmak, 'doğru'yu daha sık ve daha yaygın biçimde dile getirmemiz gerekiyor. Bunun için Eleştirel Pedagoji Dergisi önemli bir alan yaratıyor. Ancak maalesef öğretmenlerin bu alana ulaşımı oldukça sınırlı. Bu nedenle Uluslararası Eleştirel Eğitim Konferanslarının yanı sıra ulusal kongre/konferans/panel vb. etkinlikler planlanabilir. Dergi-okuyucu ilişkisinin yanı sıra, öğretmenlerin aktif katılım sağladığı, özneleştirdiği alanlar yaratılabilir.

Fevziye Sayılan: Neoliberal istihdam rejimi ile öğretmenlik bir meslek olarak çok parçalı bir hal aldı. Kadrolu, sözleşmeli, ücretli gibi adlar altında öğretmenler birbirine rakip olarak aynı okullarda, aynı alanlarda aynı işi yapıyorlar ancak gelirleri ve statüleri yani çıkarları açısından farklı gruplara ayrılmış durumdadılar. Bu noktada dergi ve eleştirel söz önemli elbette. Farklı statüdeki öğretmenleri bir araya getirecek söylemin kurulması için eleştirinin ortaklaşmasını sağlayacak politik müdahaleye de ihtiyaç var. Bunun için söz ve söylem kurmak gerekiyor. Ortaklık için nereyi ve neyi işaret ediyoruz, bunu biraz konuşalım diyorum.

Yasemin Tezgiden Cakcak: Fevziye hocam ben de tartışmanın buraya evrilmesini umuyordum. Ama ne yazık ki kahveler bitti. Bir dahaki sefere buradan devam edelim.

YÜKSEKÖĞRETİM SİSTEMİNİN GERİCİLEŞMESİ ve PİYASALAŞMASI¹

— — — — — Rifat Okçabol — — — — —

Osmanlının yükseköğretim kurumu sayılan medrese, genel niteliğiyle gerici bir kurumdur. Yükseköğretimin laikleşmesi, bilimselleşmesi ve halkçılışmaya başlaması, cumhuriyetin kurulması sonrasında 1933- 1982 yılları arasında gerçekleşmiştir. Yükseköğretim sisteminin gericileşmesi ve piyasalaşması, 12 Eylül 1980 darbelerinin tercihi olarak ortaya çıkmış, Adalet ve Kalkınma Partisi (AKP) zamanında ise bu nitelikler sistemin temel niteliğine dönüşmüştür.

Osmanlının Gerici Yükseköğretimi

Osmanlı medrese sistemi, Batıda klise himayesinde açılan üniversitelerin yaptığı dönüşümü gerçekleştirmediğinden giderek yobazlaşan bir kuruma dönüşmüştür. Osmanlıda 1840'larda üniversite anlayışına benzer bir yapılanma gündeme gelmiştir. Ulema ve asker bürokratlardan oluşturulan Geçici Eğitim Meclisi, 1846 yılında darülfünunun (üniversitenin) açılmasını istemiş ve gerekli alt yapıyı hazırlamak üzere Bilim Kurulu'nun (Encümen-i Daniş) oluşturulmasını önermiştir. Bu karar, 18 Temmuz 1851'de oluşturulabilmiş ve 1863 yılında açılan darülfünun, medrese öğrencilerine ve halka açık derslerle

öğretime başlamıştır (Akyüz, 1999). Darülfünunun amacı, "bilimi ve fenni öğrenmeye hevesli olanlara ve bu hususta sivrilerle, padişahın yakınında görev almak isteyenlere yüksek bir öğretim vermektir" (Çubukçu, 1999: 44). Medreseye karşı bir seçenek olarak kurulan ve medrese mensuplarının, "Medrese kitleği mi var?" (Devlet İstatistik Enstitüsü-DİE, 2000: 3) diyerek karşı çıktığı darülfünun, bir türlü bilimsel bir nitelik kazanamamıştır. Arıbaş (1995: 21)'a göre, darülfünunun belli bir programı ve öğretim kadrosu yoktur, öğretim kadrosu o dönemin nüfuzlu kişilerinden oluşmaktadır. Darülfünun, ders verenlerin görevlerini aksattıkları gerekçesiyle, 1865'te kapatılmıştır. Ancak darülfünunun kapatılmasını, ders yapılan binanın yanmasına bağlayanlar da vardır; "Darülfünun müdürü Hoca Tahsin Efendi'nin bir fanus içine güvercin koyarak deney yapması ve medrese çevreleri tarafından dinsizlikle" suçlanması üzerine darülfünunun kapatıldığını belirtenler de (Özbudun ve Demirel, 2006: 162) vardır.

1869 yılında çıkarılan Genel Eğitim Tüzüğü ile Darülfünun-u Osman-i adıyla yeni bir darülfünun kurulup 1870'de yeniden öğretime başlamıştır. Bir yıl sonra

¹ 5 Aralık 2019 günü Galatasaray Üniversitesi'nde düzenlenen 'Üniversite: Dünü bugünü yarını' konferansında yapılan konuşma metni

gericilerin etkisiyle kapatılan darülfünun, 1873'te, Galatasaray Lisesi'nde Darülfünun-u Sultani adıyla yeniden öğretime başlamış, 1877-1878 Osmanlı-Rus Savaşı'nın getirdiği ekonomik koşullar nedeniyle 1882'de kapatılıp 1890'da, bu kez Darülfünun-u Şahane adıyla açılmış (Hatipoğlu, 2000) ve 1913'te de İstanbul Darülfünunu adını almıştır. Darülfünun 14 Ağustos 1890 günü çıkarılan bir tüzükle, öğrencinin okula girerken yarım ve her üç ayda bir de çeyrek altın ödeyeceği piyasacı bir kuruma dönüştürülmüştür. II. Abdülhamit'in Eğitim Bakanı Haşim Paşa'nın 1906 yılında yazdığı raporunda, "Okullarda dince ve ahlâkça yüksek seviyede talebe yetişmediğini, bu nedenle ders programlarının değiştirilip düzeltilerek tüm okullarda yeniden düzenlenmesini, idadi (lise) ve yüksekokullara öğrencileri dinine bağlı ve iyi ahlâklı yapmak için ulemadan birer ikinci müdür atanması" gibi gerekçelerle darülfünunun kapatılmasını istemiştir (akt. Yıldırım, 1998: 191). Kadınlar için 12 Eylül 1914'te İnas Darülfünun kurulmuştur. İnas öğrencileri, kendilerine ayrılan dersleri boykot edip erkek öğrencilere verilen derslere katılmaya başlamasıyla 16 Eylül 1921'de karma eğitime geçilmiştir.

Kurtuluş Savaşı ve bağımsızlığın kazanılmasında yaptıkları katkılar nedeniyle, edebiyat fakültesi Mustafa Kemal'e 19 Eylül 1922'de (Arslan, 2004) ve fen fakültesi de İsmet Paşa'ya 7 Kasım 1922'de (Arslan, 2002) 'fahri müderrislik' unvanı vermişlerdir. Ancak, cumhuriyetin ilanından bir yıl sonra, darülfünun bahçesinde resim çektiren öğrencilere, resim çektirmeyi günah sayanlar ceza vermeye kalkışmıştır (Yıldırım, 1998). Darülfünun cumhuriyetin aydınlanmacı açılımlarına ayak uyduramamıştır (Akyüz, 1999: 397). Belge (1933), darülfünun mensuplarını, "Her biri kendi derdine düşerek ötekilerin cehaletlerine ve kıymetsizliklerine dair deliller ve vesikalar yetiştirmekle meşguller" suçlarken; Widmann (1981: 37), darülfünundaki Kemalizm karşıtlarının, "hükümetin aldığı önlemlere düşmanca karşı çıktığını" ve "eski Osmanlı-Türk ruhunun merkezinin yeniden doğuşunu arzuladıklarını" belirtmiştir.

Yükseköğretimin Laikleşip Bilimselleşmesi

1932 yılında, İsviçre'den getirilen Albert Malche, darülfünunda ders verme yönteminin ortaçağ düzeyinde olduğunu, bilimsel inceleme ve araştırma yapılmadığını, Türkçe yazılmış kitaplar olmadığını ve bu ortamda üniversite geleneğinin ortaya çıkamayacağını raporlamıştır (Ozankaya, 1995: 409-411; Hatipoğlu, 2000). Bu rapor sonrasında, 31 Mayıs 1933 tarih ve 2252 sayılı İstanbul Darülfünununun İlgasıyla Yerine Yeni Esaslar Dâhilinde Bir İstanbul Üniversitesi Teşkiline Dair Kanun çıkarılmıştır. Darülfünunun 240 akademisyeninden 157'sinin görevden alınmasına (Widmann, 1981: 39) karşın, özellikle Almanya'dan Hitler rejiminden kaçıp gelen akademisyenlerle bu üniversite aydınlanmacı, bilimsel ve halkçı nitelikte bir kurum olarak gelişmeye başlamıştır. İstanbul Yüksek Mühendis Okulu 1944'te İstanbul Teknik Üniversitesi adını almış, 18 Haziran 1946 tarih ve 4936 sayılı Üniversiteler Kanunu ile Ankara Üniversitesi kurulup üniversitelere özerklik ve tüzel kişilik tanınmıştır.

Demokrat Parti, gerici uygulamalarda bulunurken, Türkiye'yi "Küçük Amerika" yapma ve her mahallede bir milyoner yaratma hevesine de kapılmıştır. Profesörlere "Kara cüppeliler" demiştir. Ancak bu durum 4936 sayılı yasayla yapılandırılan üniversitelerde pek etkili olmadığı gibi, 1960 ve 1970 üniversite gençliği, genelde emperyalizm karşıtı, halkçı ve laik gençlik olmuştur. 1965 yılında 625 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu çıktıktan sonra Başbakan Süleyman Demirel'in bir kardeşinin 1960 sonlarında açtığı Özel Yükseliş Koleji ile özel yüksekokulların açılmasına başlanmıştır. Ancak Anayasa Mahkemesi (AYM)'nin 12 Ocak 1971 tarihli kararı ile 27 Mayıs Anayasasıyla uyuşmadığı için özel yüksekokullar kapatılmıştır. Kapatılan özel yüksekokullar, 1472 sayılı yasa ile devletleştirilip Devlet Mimarlık ve Mühendislik Akademilerine dönüştürülmüştür (Aydın, 2001: 112). Bu karar nedeniyle, Robert Koleji'nin yüksek kısmı,

sahibi olan Amerikalı mütevellî heyeti tarafından devlete bağışlanmış ve Boğaziçi Üniversitesi adını almıştır. Özel yüksekokul niteliğinde olan Heybeliada Ruhban Okulu ise, sahipleri tarafından kapatılmıştır. AYM, 20 Haziran 1973 tarihli ve 1750 sayılı Üniversiteler Kanunu ile oluşturulan Yükseköğretim Kurulu 'nu da anayasaya aykırı bularak kapatmıştır.

Yükseköğretimin Gericileşip Piyasalaşması (1982-2002)

Amerikalıların “Bizim oğlanlar başardı” dediği 12 Eylül 1980 darbesini yapanlar, yasal değişikliklerle ve uygulamalarıyla ilk, orta ve yükseköğretimin gericileşip piyasalaşmasına yol açmışlardır. 1982 Anayasasına göre Türkiye, laik, demokratik ve sosyal hukuk devleti olsa da, din kültürü ve ahlak bilgisi dersi zorunlu ders yapılmıştır. 27 Mayıs Anayasası özel yüksekokullara izin vermezken, 1982 Anayasası, vakıfların yükseköğretim kurumu açmasına izin vermiştir. 6 Kasım 1981 tarih ve 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu'na yükseköğretimin paralı olduğu madde eklenmiştir. Anayasada ve 2547 sayılı yasada yer olan Yükseköğretim Kurulu (YÖK), 1982 yaz aylarında yapılandırılmış ve Prof. Dr. İhsan Doğramacı YÖK başkanlığına getirilmiştir. O günden bu yana YÖK, başkanlarının tutum ve davranışlarına göre kararlar alan bir kurum olmuştur.

12 Eylül darbe hükümeti, Devlet Planlama Teşkilatı'na 1983 yılında Milli Kültür Raporu hazırlatmıştır. Bu rapora göre “Türk-İslam sentezi, din-devleti; millet, din cemaati; milli kültür, İslam kültürü; milliyet, İslamiyet; milliyetçilik, İslamcılık; Türk milleti, yüzde 99'u Müslüman olan Türkler; laiklik, din düşmanlığı; bilim de Kur'an'daki bilgiler olarak kullanılmaktadır” (Güvenç ve diğerleri, 1991: 49). “Bu rapora göre, Ansiklopedistler, Positivistler, Siyantistler (bilimciler, scientists), Marxistler, Evrimciler, Freud'çu psikolog ve hekimler, din ve ahlâk düşmanlırdır; o kadar ki rapora göre dinsiz ilim felakettir” (Güvenç ve diğerleri, 1991: 15).

Doğramacı'nın Gericiliği ve Piyasacılığı

Pek çok şirketi olan Doğramacı, 12 Mart 1971 muhtırası sonrasında bilimsel ve demokratik anlayışından saparak gericileşmeyi benimsemiş bir kişidir. YÖK, yasa gereği dekanları atarken Cumhurbaşkanı'na sunulacak dört rektör adayını da belirlemektedir. Güzel (1991: 15)'e göre, “YÖK üyeleri ve YÖK'ün atadığı rektör ve dekanların çoğu Aydınlar Ocağı¹ üyesi ve yakını kişilerdir.”

20 Haziran 1986 tarihinde Doğramacı'nın da içinde bulunduğu Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurulu, yukarıda özetlenen Türk-İslam sentezi anlayışına benzer bir raporu, kültür raporu olarak kabul etmiş ve bu gerici anlayışın eğitim ve kültür yaşamında etkin kılınması yaklaşımını benimsemiştir (Güvenç ve diğerleri, 1991). İnkılap tarihi derslerini “verecek kadroları yetiştirmek amacıyla kurulan İnkılâp Tarihi Enstitüleri, genelde sağcı kadrolaşma için ideal mekânlar olmuş, buralarda çoğu zaman Atatürkçülük kılıfı altında Türk-İslam Sentezi doktrini yaygınlık kazanmıştır” (Abadoğlu ve Ersoy, 1996: 341).

Kadrolu akademisyenlerin özel iş yeri açması toplum tarafından eleştirilirken, Doğramacı, akıl-almaz bir işe kalkışıp kendi adına kurduğu vakfa, 1984'te başında olduğu kamusal üniversitelerle rakip olarak Bilkent adlı bir yüksekokul açtırmıştır. Daha sonraki yıllarda da yükseköğretimin piyasacılığını artıran vakıf üniversitesi furyası başlamıştır. Parası olanlar, vakıf üniversiteleri sayesinde, giriş sınavlarında devlet üniversitelerine giremeyecek puan alsalar da, vakıf üniversitelerinde istedikleri alanda okuma fırsatı bulmuşlardır. 11 Nisan 1990 tarih ve 418 sayılı Kanun Hükmünde Kararname (KHK) ile ve de 19 Kasım 1992 tarihli ve 3843 sayılı düzenleme ile vakıflara eşdeğerdeki bir kamu üniversitesi bütçesinin yüzde 45 kadarının ve-

¹ Aydınlar Ocağı, daha çok eğitimi kesime yönelik olarak etkinlikler düzenleyen ve 1970 yılında kurulan sağ görüşlü bir dernektir. Türk-İslam sentezini gündeme getiren bu derneğin temeli 1969 yılında İstanbul'da gerçekleşen “Milliyetçiler İlmî Semineri”ne dayanır.

rilmesi yolu açılmıştır. YÖK, bazı üniversitelere onların piyasalaşmasına yol açacak özel statü verilmesini öngören 9 Nisan 1991 tarih ve 3798 sayılı yasanın çıkmasını sağlamıştır. AYM, bu özel statü durumunu Haziran 1992’de iptal etmiştir.

Doğramacı, tüm akademisyenlere, terör örgütleriyle Nurcuların, Süleymanlıların ve Nakşibendilerin amaçlarını ve tehlikeli uygulamalarını açıklayan ve gerici terör konusunda uyarıcı “Anarşi ve Terör” adlı bir rapor (YÖK, 1985) göndermiştir. Ancak YÖK, akademisyenlere verdiği gericilikle ilişkili uyarılara kendisi uymamıştır. Örneğin Güzel (1991: 30), 1980’lerin sonuna doğru, kimi öğretim üyelerinin adıyla sanyıla hangi tarikatın ayinlerine katıldığı bilinir hale geldiğini açıklamıştır. 1992 yılında çıkarılan bir yasayla üniversitelerin seçimle 6 rektör adayını belirlemesi, YÖK’ün bu 6 aday içinden üçünü seçip Cumhurbaşkanına rektör adayı olarak sunması kuralı getirilince, Doğramacı görevini bırakmıştır. Yerine, Cumhurbaşkanı T. Özal’ın tercihi olarak Doğramacı’nın velayetlerinden biri olan Prof. Dr. Mehmet Sağlam getirilmiştir.

Sağlam’ın Gericiliği ve Piyasacılığı

Sağlam’ın YÖK başkanlığında, 14 Kasım 1992’de, ‘İkinci Öğretim’ adıyla kamu üniversitelerinde ücretli gece eğitimi başlatılmıştır. 1994’te kurulan Galatasaray Üniversitesi’ne, kamusal bir kurum olsa da, öğrencisinin yarısını Galatasaray Lisesi gibi öğretim dili Fransızca olan lise mezunlarından alma ayrıcalığı verilmiştir. 1994’te, Dünya Bankası (DB) kredisiyle ve DB uzmanlarının öncülüğünde YÖK/DB Hizmet Öncesi Öğretmen Yetiştirme Projesi başlatılmıştır. Sağlam’ın siyasete atılması üzerine, Cumhurbaşkanı S. Demirel’in tercihi olarak Doğramacı’nın bir başka velayetli Prof. Dr. Kemal Gürüz² YÖK başkanlığına atanmıştır.

Gürüz’ün Gericiliği ve Piyasacılığı

Gürüz’ün YÖK başkanlığındaki (1995-

2 Arkadaşları ile birlikte TÜSİAD’a piyasacı bir yükseköğretim raporu hazırlamıştır (Gürüz ve diğerleri, 1994).

2003) uygulamalarının temel niteliği, despotluk, piyasacılık ve 28 Şubat 1997 tarihli Milli Güvenlik Kurulu kararlarına kadar da gericiydir. Örneğin onun zamanında rektör/dekan yapılanların bir bölümü, “Alın secdeye değen insan, iyi insandır; Kadının en iyi muhafazası ancak yuvasında olur. Kadını erkeğe, erkeği kadına sevdiren Allah’tır. Kocasını razı olduğu halde ölen kadın cennete gider. Peygamber efendimiz kadının huysuzluklarına katlanan erkeğe mükâfat verir” (Cumhuriyet Gazetesi, 6 Eylül 1997: 15) ve benzeri düşüncelere sahiptir.

1994’te başlatılan proje sonunda ortaya çıkan öğretmen yetiştirme modeli, 6 Kasım 1997 tarihinde yürürlüğe konmuştur. ABD’ye 1986 yılında önerilmiş sistemin bir benzeri olan bu model, öğretmeni teknisyenliğe indirgeyen ve piyasacı nitelikte bir modeldir (Okçabol, 2005). YÖK, 11 Temmuz 1997 tarih ve 97.23.1660 sayılı kararı ile Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi dersi öğretmeninin ilahiyat fakültelerinde yetiştirilmesini ve ilahiyat dersleri alan bu öğretmenlerin, ilköğretimde aynı zamanda Türkçe ya da sosyal bilgiler öğretmeni olabilmelerini sağlamıştır (Okçabol, 2005). Gereğinden çok ilahiyat fakültesi açmıştır. Gürüz zamanında vakıf üniversitesi sayısı artarken, cemaatçi vakıfların üniversite açmasına da, bu üniversitelerde eğitim ve hukuk fakülteleri açılmasına da izin verilmiştir (Okçabol, 2007).

Gürüz 1990’ların ikinci yarısında yükseköğretim yasa tasarıları açıklamıştır. Bu tasarılar, YÖK’ü daha da güçlendirecek ve sermaye kesimine araştırma yapanlara “araştırma profesörü” denip onlara altı kat daha fazla maaş verilmesi ya da maaşlarının özel kişilerce karşılanacağı “özel statülü profesörlük” getirilmesi gibi piyasacı maddeleriyle büyük tepki çekmiştir. Gürüz, Anadolu, Boğaziçi, Dokuz Eylül, İstanbul Teknik ve Orta Doğu Teknik üniversitelerinde, bu üniversiteleri kazanamayan öğrenciler için, paralı programlar başlatmıştır. Bu üniversitelerden birine yüksek ücret ödeyerek giren öğrenci, hem o üniversiteden hem de

New York Eyalet Üniversitesi (State University of New York-SUNY) içindeki bir üniversitesinden diploma alarak mezun olabilmektedir. Boğaziçi Üniversitesi, bu program uygulanmaya başlandığında, durumdan haberdar olan akademisyenlerinin tepkisi üzerine bu programa son vermiştir.

Bologna Sürecinin Piyasacılığı

Avrupa Birliği (AB) üyesi ülkelerin yükseköğretimle ilgili bakanları, 19 Haziran 1999 günü, Bologna Bildirisini açıklamışlardır. Bu bildirin özünü, Avrupa Yükseköğretim Alanı (AYA) yaratarak, yükseköğretimin sermayenin aradığı insan gücünü yetiştirip AB'yi dünyanın ekonomik gücü haline getirmektir. Bu bildirgeden sonra AB'de bildiri hedeflerine yönelik gelişme ve uygulamalar, Bolonya Süreci' (BS) olarak adlandırılmaktadır. İktidar ve Gürüz'ün YÖK'ü, özünde piyasacı olan bu süreçte, sorgusuz sualsiz katılmıştır. 1 Nisan 2000 günü Türkiye-AB Ortaklık Konseyi kararı doğrultusunda AB müktesebatını inceleyecek 8 alt-komite oluşturulmuştur (YÖK, 2010). Türkiye bir Ulusal Proje hazırlayarak, Mart 2001'de eğitim alanında AB'ye uyum sürecine girmiştir. 1999 yılında kurulan Türk Akreditasyon Kurumu (TÜRKAK), Kasım ayında Avrupa Akreditasyon Birliğine kabul edilmiştir.

AKP Öncésinin Genel Durumu

AKP iktidara gelmeden önce üniversitelerimizin ve bazı akademisyenlerin gericileştiği ve piyasalaştığı belirgin olmaya başlamıştır. Örneğin bir dekan 1997'de, "30 yıldır bu üniversitedeyim. Atatürk Üniversitesi bilim yuvasından çok, medreseye benziyor. Rektör de müderrise. İlan edilen kadrolara önceden belirlenen cemaat üyeleri alınıyor" diyerek istifa etmiştir (Göküzü Gençlik Dergisi, 3, Şubat 2001: 5). Yıllarca rektörlük yapmış olan, TBMM Milli Eğitim Komisyonu Başkanı Prof. Dr. Halil Cin, "Akademik unvanların adeta yağmalandığını, eş, dost, ahbab ilişkileri çerçevesinde dağıtıldığını, öteden beri var olan ideolojik kayırmalara şimdi bir de tarikat bağlantılarının eklen-

diğini" (akt. Güçlü, 1998: 19) açıklamıştır. 20 Ocak 2000 tarihli Milliyet Gazetesi'nde, "Doçentler ve irtica" yazısı çıkmıştır. Çelik (2005: 53)'e göre, "Özellikle yeni kurulan taşra üniversitelerinde medreseleştirmede önemli yol alınmış, rektörler ilkokul eğitimi bile olmayan şeyh, şıh ve cemaat liderlerinin ellerini öpmeye, bunlar üzerinde doktora yaptırmaya, bilimi İslamlaştırmaya(!) başlamışlardır."

Alpkaya (1999: 109)'nın dediği gibi, "12 Eylül'e kadar Türkiye'de de bir kamu hizmeti olarak verilen yükseköğretim hizmeti, YÖK ile birlikte, 'yarı-kamusal bir hizmet' olarak tanımlanmaya başlanmıştır." Mihçı (2000: 113-121), öğretim üyelerinin örgütlü mücadeleye uzak durmalarını, onların "Statükocu, kariyerist, bireyci ve rekabetçi olmalarına" bağlamıştır. Demirel ve diğerleri (2000: 45)'ne göre de, "Üniversitelerde açılan KOSGEB merkezleri, teknoparklar, üniversitelerde sanayiye yönelik bölümlerin açılması, yükseköğretimin piyasalaşmasının örnekleridir." Bu nedenle İnal (2001), "Günümüzde neoliberal eğilimli üniversiteler, teknolojik, teknokratik ve politik çıkarların hizmetine girmiştir" demektedir.

AKP İktidarında Yükseköğretimin Gericileşip Piyasalaşması

Yükseköğretimin gericileşmesi ve piyasalaşması bağlamında AKP iktidarını, 28 Ağustos 2007 öncesi ve sonrası olarak iki ayrı döneme ayırmak mümkündür. Ağustos 2007 öncesinde, Cumhurbaşkanı olan A. Necdet Sezer, AKP'nin tüm gerici nitelikteki yasa değişikliklerini ya veto etmiştir ya da AYM'ye başvurarak iptal ettirmiştir. İktidarın gerici uygulamalarını da, Danıştay durdurmuştur. Cumhurbaşkanı Sezer, görev süresi biten Gürüz yerine, Prof. Dr. Erdoğan Teziç'i YÖK başkanlığına (Aralık 2003- 2007) getirmiştir.

2008 öncesinde AKP, imam hatip, türban ve Kutlu Doğum Haftası konularına ağırlık vermiştir. AKP 2003 yılında, piyasacı ve YÖK'ü güçlendirici nitelikte iki yükseköğretim taslağı hazırlamıştır. Bu taslaklar, tepkiler üzerine gündemden düşmüş-

tür. AKP 28 Ağustosta 2007’de Abdullah Gül’ü cumhurbaşkanı yapmıştır. A. Gül bu görevi sırasında bir AKP’li gibi davranmış, birkaç ay içinde YÖK’ün ve 12 Eylül 2010 anayasa reformu sonrasında da, yargı organlarının AKP’lileşmesini sağlamıştır. AKP’nin oluşturduğu üst yargı organları, laiklik karşıtı yasa maddelerini de anayasa ve yasalara karşı laiklik dışı uygulamaları da umursamamışlardır. Böylece AKP gericileşme hedeflerini bir bir gerçekleştirme olanağı bulmuştur.

Teziç’in Piyasacılığı

Cumhurbaşkanı Sezer, Gürüz’ün süresi bitince Prof. Dr. Erdoğan Teziç’i YÖK başkanlığına getirmiştir. Bu dönemde YÖK, AKP’nin piyasacı uygulamalarına ses çıkarılmakla, tüm gerici uygulamalarına karşı çıkmıştır. YÖK, 14-15 Kasım 2005 tarihleri arasında Ankara’da düzenlediği ‘Uluslararası Yükseköğretim Konferansı’na, ağırlıklı olarak yabancı piyasacı akademisyenleri davet etmiştir. Bu konferansta DB uzmanı Quentin Thompson’un yaptığı önerilerin bir bölümü şöyledir: “Türkiye yükseköğretimi iş dünyasının beklentilerini karşılayacak bir reforma tabi tutulmalıdır. YÖK sadece strateji ve politika kurumuna dönüşmeli, çoğunluğu işverenlerden oluşan bir danışma komitesi kurmalı ve iş piyasasına yönelik detaylı çalışmalar yapmalıdır. Yükseköğretim kurumlarının misyonları çeşitlenmelidir. Üniversite yöneticileri seçim yoluyla değil atama yoluyla belirlenmeli, iş dünyası temsilcileri dış paydaşlar olarak üniversitelerde söz sahibi olmalıdır” (Öğrenci Kolektifleri, 2006: 253-254). Bu arada Üniversitelerarası Kurul ile YÖK’ün hazırladığı yükseköğretim taslakları ile YÖK’ün 2006’da açıkladığı, “Türkiye’nin Yükseköğretim Stratejisi” (YÖK, 2006) raporu, piyasacı nitelikleri öne çıkan çalışmalar olmuştur.

YÖK DKAB dersi öğretmenini, eğitim fakültelerinde 2006’da açtığı DKAB anabilim dalında yetiştirmeye başlamıştır. Bu uygulama, ilahiyatçıların yaygın olarak bu anabilim dalında istihdam edilmesine ve dolayısıyla fakültelerde gerici bir nüvenin oluşmasına yol açmıştır.

Bologna Süreci çerçevesinde, 2003 yılında AB’nin yapılacak projelere destek olmak amacıyla başlattığı Çerçeve Programlarına, 6. Programdan itibaren Türkiye de katılmıştır. Bu tarihten sonra, akademik ya da merak kaygısıyla yapılan araştırmaların iyice azalmaya ve proje akademisyenliği ise yaygınlaşmaya başlamıştır. 15 Nisan 2004’te AB’nin Eğitim ve Gençlik Programlarına katılmak için Mutabakat Zaptı imzalanmıştır. Mayıs 2004’te pek çok üniversite, “Erasmus Üniversite Beyannamesini” alarak öğrenci ve akademisyen değişimi süreci başlatılmıştır. YÖK, 11 Mart 2005’te BS’nin Diploma Eki ve Avrupa Kredi Transfer Sistemi’nin uygulanmasını kabul etmiş, BS ile iki yılda BS ile ilişkili dört yönetmelik çıkarmıştır (Okçabol, 2011).

YÖK Başkanı Özcan’ın Gericiliği ve Piyasacılığı

Cumhurbaşkanı A. Gül, Teziç’in süresi bitince Prof. Dr Yusuf Ziya Özcan³’ü Aralık 2007’de, YÖK başkanı yapmıştır. Özcan, bir ilahiyatçıyı, YÖK’teki Eğitim Komisyonu başkanlığına getirmiştir. “Araştırma görevlilerini burslu çalıştıralım, beğenmeyince ve istediğimiz zaman atarız; Herkes üniversiteye gitmesin, üniversiteyi paralı yapalım” gibi açıklamalarıyla büyük tepki çekmiştir. 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu’nun 50/d maddesine göre atanmış araştırma görevlilerinin müktesep haklarına aldırılmadan tezleri biter bitmez görevlerinden uzaklaştırılmasını kararlaştırmıştır. 2009 yazında üniversiteye girişi belirleyen “3 saatlik” bir sınav olan Öğrenci Seçme Sınavını kaldırmış, iki hafta arayla ve toplam 4 saat 15 dakika sürecek Yükseköğretime Geçiş Sınavı ile Lisans Yerleştirme Sınavı gibi iki sınav getirmiştir. Türbanı serbest bırakmak ve imam hatiplilerin yaygınlaşması için elinden geleni yapmıştır. 29 Ocak 2009’da, ilahiyat diplomasıyla ilgili “Sadece Diyanet ve din

3 Özcan, ABD’ye beyin göçü ofisi gibi çalışan Fulbright Komisyonu üyesi, Malezya’da Uluslararası İslam Üniversitesi’nde bir süre çalışmış ve akla gelen hemen her konuda proje yapmış olan ODTÜ akademisyenidir.

hizmetleri için geçerlidir” şerhini kaldırmıştır. İlahiyat fakültesi kontenjanlarını, 2008’de yüzde 200 ve 2009’da da yüzde 115 artırıp bu fakültelerde ikinci öğretim programlarını başlatmıştır. (Okçabol, 2013).

Bologna Süreci çerçevesinde, 21 Eylül 2008 tarih ve 5544 sayılı yasayla AB ile uyumlu Ulusal Mesleki Yeterlik Sistemini kurmak ve işletmek için Mesleki Yeterlik Kurumu oluşturulmuştur. YÖK, 20 Aralık 2008’de yükseköğretim kurumlarında Bologna Eşgüdüm Komisyonlarının kurulmasını ve bunların görevlerini kabul etmiştir. YÖK, 21 Ocak 2010 tarihli Genel Kurul kararı ile akademisyenliği teknisyenliğe indirgeyecek ve tüm yükseköğretim kurumlarının uyması gereken Türkiye Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi (TY- YÇ⁴)’ni kabul etmiştir (YÖK, 2010). YÖK BS gereği, iki yılda bir BS sekreterliğine rapor göndermeye başlamıştır.

YÖK Bologna Sürecini, “yükseköğretim sistemimizin yeniden yapılanması için uygun bir araç olarak” (YÖK, 2010: 14) değerlendirmiştir. Yasa değişiklikleri ve yapılmak isten bazı değişiklikler, “Bologna Süreci gereği” diyerek gündeme getirilmeye başlanmıştır. Örneğin bu gerekçeyle 2009’da, yükseköğretim kurumlarının faaliyetlerinin planlamasında dış paydaşların da görüş, öneri ve desteklerini almak amacıyla danışma kurullarının oluşturulması hedeflenmiştir. YÖK, 10 Mart 2011 günü, “Yükseköğretimin Yeniden Yapılanmasına Dair Açıklama⁵” yayımlamıştır. Bu açıklamada, içeriği piyasacı anlayışlarla doldurulmuş paydaş, çeşitlilik, özerklik,

4 Söz konusu olan yeterlikler program ve alana özgü yeterlikler ile ulusal ve Avrupa yeterlikleriyle ilgilidir. Temel alan yeterliklerinin tanımlanması çalışmaları kapsamında, TYYÇ temel alanları olarak Uluslararası Eğitim Sınıflandırma Standardı’nın belirlediği temel alanlar benimsenmiştir. Temel alan yeterliklerini tanımlamak üzere, Üniversitelerarası Kurul’un Eğitim Konseyleri tarafından ve ağırlıklı olarak ilgili dekanlar arasından seçilerek belirlenen üyelerin katılımı ile Temel Alan Çalışma Grubu oluşturulmuştur.

5 2013’te ‘<https://basin.yok.gov.tr/?page=duyurular&v=read&i=248>’ adresinden indirilen bu açıklamaya günümüzde ulaşamamaktadır.

rekabet, hesap verebilirlik, insan hakları ve demokrasi gibi kavramlara yer verilmiştir. YÖK, 27-29 Mayıs 2011 günlerinde Uluslararası Yükseköğretim Kongresi’ni düzenlemiştir. “Yeni Yönelişler ve Sorunlar” adı verilen bu kongreye, 90’ı Türkiye’den olmak üzere 25 ülkeden 300 konuşmacı katılmıştır. Konuşmacıların 1-2’si dışında hepsi, yükseköğretimi piyasalaşmasına yönelik olarak konuşmuşlardır (Okçabol, 2013). Cumhurbaşkanı A. Gül, AKP Genel Başkanı Başbakan’a başkanlık yapılıması beklenen ve bir cemaat üniversitesinde rektörlük yapan Prof. Dr. Gökhan Çetinsaya’yı, Aralık 2011’de YÖK başkanlığına getirmiştir.

Çetinsaya’nın Gericiliği ve Piyasacılığı

Çetinsaya, göreve başladıktan kısa bir süre sonra, 2012 Eylül’ünde ‘Yeni Bir Yükseköğretim Yasasına Doğru⁶’ adlı bir belge açıklamıştır. **İskender Bayhan, bu belgenin niteliğini, bir makalesine verdiği şu başlıkla gayet güzel özetlemiştir: “Yeni Bir Yükseköğretim Yasasına Doğru: Elveda Bilim, çok Yaşa Piyasa!”** Bu belgeye göre, YÖK girdi kontrolü yanında, “süreç ve çıktı kontrolü!” yapacaktır. Özel Türk ve özel yabancı üniversitelerin kurulması ve yabancıların yüksekokul açmaları özendirilecektir. YÖK daha da güçlendirilip “Türkiye Yükseköğretim Kurulu” adını alacaktır. Kurumsallaşmasını tamamlamış devlet üniversitelerinde, Bakanlar Kurulu ile YÖK’ün de üye seçeceği 11 kişilik “Üniversite Konseyi” kurulacaktır. Bu konsey, “*Üniversite adına kamulaştırmaya, gayrimenkul satın alınmasına, üniversitenin gayrimenkulleri üzerinde üçüncü kişiler lehine aynı hak tesisine, ders programlarına, öğrenim ücretlerini ve çalışanların ücretlerine, ...*” karar verecektir! Çetinsaya Aralık 2012’de, üniversiteye giriş sınavında din kültürü ve ahlak bilgisi dersinden **de soru sorulması** uygulamasını başlata-

6 <https://www.memurlar.net/haber/291989/yuksekogretim-kurulu-nca-hazirlanan-yeni-yuksekogretim-yasasi-calismasi.html>, erişim 29 Kasım 2019.
7 Özgürlük Dünyası (ty), <https://ozgurlukdunyasi.org/arsiv/257-sayi-236/653-yeni-bir-yuksekogretim-yasasina-dogru-elveda-bilim-cok-ya-sa-piyasa>, erişim 29 Kasım 2019.

rak, **Sünni-Hanefi inancını yeteri kadar bilmeyene üniversite yok demeye getirmiştir.**

Çetinsaya, kısa bir süre sonra 79 maddelik ve piyasacı niteliği ağır basan bir yükseköğretim yasa taslağı hazırlamıştır. Taslağa göre, *araştırmacı öğretim elemanı ve proje araştırmacısı* istihdamı mümkün olacaktır. Bazı üniversitelerde, *bilgi lisanslama ofisleri* ile *ileri araştırma birimi* kurulacaktır. Öğretim elemanlarının tüm faaliyetleri için *akademik faaliyet puanı* hesaplanacak ve belirli puana ulaşanlara da, *akademik faaliyet ödeneği* verilecektir. Çetinsaya, Şubat 2013 sonunda bir taslak daha açıklamıştır. O günlerin eğitim bakanı Nabi Avcı da, 6 Mart günü, yeni bir tasarinın Başbakanlığa iletildiğini açıklamıştır. Ancak bu taslaklar bir daha gündeme gelmemiştir. AKP Genel Başkanı Cumhurbaşkanı olur olmaz, 6 Kasım 2014'te, Çetinsaya'yı görevden alıp yerine Prof. Dr. Yekta Saraç'ı getirmiştir.

Saraç'ın Gericiliği, Piyasacılığı ve Hukuksuzluğu

Saraç'ın da ilk işi, bir tarikat merkezini ziyaret edip oradaki Kuran kursunu denetlemek olmuştur. Saraç zamanında, 27 Mart 2015 tarih ve 6639 sayılı yasayla "Sağlık Bilimleri Üniversitesi" kurulmuştur. Bu yasayla, Sağlık Bakanlığı müsteşarının başkanlığında toplanacak ve AKP'lilerin atanacağı bir mütevelli heyeti oluşturulmuştur. Bu üniversitenin rektörü, bu mütevelli heyetinin belirleyeceği altı aday arasından seçilecektir. 1 Nisan 2015 tarih ve 6441 sayılı yasayla da, "Türkiye Uluslararası İslam, Bilim ve Teknoloji Üniversitesi" kurulmuştur. Bu yasayla tamamen AKP'lileşmiş olan kuruluşların temsilcilerinden oluşacak bir "Üniversite Danışma Kurulu" oluşturulmuştur. Yine bu yasayla ayrıca, "Türkiye Uluslararası İslam, Bilim ve Teknoloji Üniversitesini Güçlendirme Vakfı" kurulmuştur.

15 Temmuz 2016 darbe girişiminden sonra, tüm askeri okulların kapatılması yanında, YÖK'ün izniyle, 600 kadarı "Barış Bildirisi" imzacıları olan ve diğerleri de

Fetöcü olarak tanımlanan/ihbar edilen/sanılan 8.000 kadar akademisyenin görevine herhangi bir yagı kararı olmadan son verilmiş ve cemaate ait 16 vakıf üniversitesi kapatılmıştır. Cumhurbaşkanı, 29 Ekim 2016'da çıkardığı bir OHAL KHK'si ile rektörleri atama yetkisini üstlenmiştir. Saraç, 15 Temmuz 2016 darbe girişiminin 2. yıldönümünde, üniversitelerde düzenlenen etkinlikleri anlatan bir rapor yayımlamıştır (YÖK, 2018). Bu etkinliklerde, nedense, anayasa, hukuk, demokrasi ve halk egemenliği gibi konular ele alınmamıştır. Ağırlıklı olarak, "15 Temmuz İhanet Darbesi ve İslam'ın Geleceği; Peygamber Efendimizin Örnek Hayatı; Dini Değerlerin İstismarı ve İstismar Hareketlerine Göre Müslümanın Duruşu; Değerlerimiz; Özgürlük, Vatan, Millet, Bayrak, Ezan, Sala, Şehitlik" gibi konuşmaların yapıldığı etkinliklere yer verilmiştir.

YÖK 30 Haziran 2017'de, "Yükseköğretimde Uluslararasılaşma Strateji Belgesi 2018-2022⁸" raporunu açıklamıştır. Bu raporda, "Türkiye'nin yükseköğretim alanında çekim merkezi haline gelmesini sağlamak" ve "Uluslararasılaşmada kurumsal kapasitenin artmasını sağlamak" olarak iki stratejik amaç belirlenmiştir. Bu amaçlara ulaşmak için açıklanan hedeflerden biri yabancı dilde eğitim programları sayısının artırılmasıdır.

Saraç'ın Yeni YÖK'ü

YÖK'ün, 2018'de açıkladığı "Vakıf Yükseköğretim Kurumları 2018⁹" raporunda, Saraç başında olduğu kurum için "Yeni YÖK" deyimini kullanmaya başlamıştır. YÖK, yakın zamanlarda yayımlandığı anlaşılrsa da bir tarih içermeyen, "Yükseköğretim Politikalarında Yeni YÖK: 2014'ten Sonrası" başlığını taşıyan gerici ve piyasacı içerikte olan bir başka

8 https://www.yok.gov.tr/Documents/AnaSayfa/Yuksekogretimde_Uluslararasılaşma_Strateji_Belgesi_2018_2022.pdf, erişim 2Aralık 2019.

9 https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/vakif_yuksekogretim_2018.pdf, erişim 20 Kasım 2019.

rapor yayımlamıştır. Bu raporda özetlenen çalışmaların bir bölümü şunlardır:

- 1 Temmuz 2018 tarihli bir yasayla Kalite Kurulu, oluşturulmuş ve iki yıl içinde 70 yükseköğretim kurumunun dış değerlendirmesi tamamlanmıştır.
- 11 araştırma üniversitesi ile 5 aday araştırma üniversitesi belirlenmiştir.
- Yeni YÖK, özel destekler vereceği, Hadis Usulü; İslam Felsefesi; İslam Hukuku Usulü; Osmanlı Müesseseleri ve Medeniyet Tarihi; Türk İslam Düşüncesi Tarihi alanlarını da içeren “100 Öncelikli Alan” tanımlamıştır.
- “Yükseköğretimde Uluslararasılaşma Strateji Belgesi” hazırlanmıştır.
- İşbirliği başlatılan İslam ülkeleri artmıştır.
- Yeni YÖK olarak ilk defa ülkemizde İslam Üniversiteleri Rektörler Konferansı” düzenlenmiştir (s.11).
- 2017-2018 yükseköğretim yılının açılış töreni sarayda yapılmıştır.
- AKP Genel Başkanı'nın isteği üzerine yükseköğretime giriş sisteminin değiştirilmiş olsa da, raporda, “gelişen şartlara, ihtiyaçlara ve çağdaş gelişmelere uygun bir şekilde değiştirildi” (s.17) denmektedir.
- 2017 yılında, bireysel ve kurumsal “YÖK Üstün Başarı Ödülleri” verilmeye başlanmıştır. Kurumsal ödül kategorisinden biri “Üniversite-Sanayi İşbirliği”dir. Üniversite-sanayi işbirliği için yeni düzenlemeler yapılmıştır.
- “Toplumsal Cinsiyet Eşitliği” konusunda başlattığı çalışmayı durduran YÖK'ün, gerçekleştirdiği çalıştaylarda, Akademide Kadın Çalışmaları, Dış Kalite Güvencesi-Türkiye İçi Seçenekler, Türk Yükseköğretiminde Arapça, Kadınların Mesleki Eğitimi ve Kadın İstihdamı Sempozyumu ve İlim Ahlakından Bilimsel Etiği gibi konular da ele alınmıştır.

Sonuç

YÖK, laik ve bilimsel eğitimle ilgili yasa maddelerine uymadığı gibi, Türkiye'nin imzalamış olduğu evrensel bildirgelerde yer alan eğitime ilgili maddelere de uymamaktadır. YÖK, imzaladığı “2009 Dünya Yüksek Öğretim Konferansı Sonuç Bildirgesini'nin¹⁰ şu maddelerine de uymamaktadır: *“Bir kamusal hizmet olarak yükseköğretim tüm paydaşların, özellikle de hükümetlerin sorumluluğundadır (m.1); ... sürdürülebilir kalkınma, barış, ve refah ile cinsiyet eşitliğini de içeren insan haklarının gerçekleşmesine katkıda bulunacak olan eleştirel düşünmeyi ve aktif vatandaşlığı teşvik etmelidir (m.3); Kadınların yükseköğretime erişimlerini, katılmalarını ve başarılarını güvence altına almak. İşçiler, fakirler, azınlıklar, özürülüler, göçmenler ve mülteciler gibi yeterince temsil edilmeyen grupların ve diğer korunmasız kişilerin eşit katılımlarını garanti altına almak. Akademik personelin ve öğrencilerin hareketliliğini desteklerken, beyin göçünü de tersine çevirecek mekanizmaları geliştirmek (m. 51e,f,g).”* YÖK bildirgedeki m.3'e hiç uymadığı gibi, Suriye'de düzenlenen “Barış Pınarı Harekatı” sırasında, “Kahraman Türk Ordumuzun başlatmış olduğu Barış Pınarı Harekatı'nın zaferle neticeleneceğine inanıyoruz, bunun için dua ediyoruz” açıklamasını yapmıştır.

2009 bildirgesinin yukarıda değinilen maddelerine uymayan YÖK, bildirgenin piyasacı nitelikteki *“Küreselleşme, ulusal akreditasyon ve kalite güvence sistemlerinin kurulması ve birbirleri arasındaki ilişkinin teşvik edilmesi gerekliliğini açıkça ortaya koymaktadır (m.30)”* maddesine ise uygun davranmaktadır. Hem Bologna Süreci hem de bu 30'uncu maddeye uygun davranıp Kalite Kurulu oluşturulurken, gündeme gelen piyasacı yükseköğretim yasa tasarıları yasalaşmamış olsa da, yükseköğretim sistemi olabildiğince piyasalaştırılmıştır. Yükseköğreti-

10 file:///C:/Users/hp/Desktop/ANA-DOSYALAR/RAPORLAR/YÖK/YÖK%202009%20Dünya%20Yükseköğretim%20Konferansı%20Bildirgesi.html, erişim 29 Kasım 2019.

min piyasalaşması nedeniyle, akademik ve toplumsal kaygılarla merak edildiği için yapılan araştırmalar azalırken kazanç amaçlı proje çalışmaları yaygınlaşmaktadır. Bazı akademisyenler, meslek etiğine aldırmamakta, siyasalların ya da sermayedarların lehine raporlar verebilmektedir. Yükseköğretim piyasalaştığı için, araştırmalarıyla işletmelerin topluma verdiği zararı ortaya koyan akademisyenlere disiplin cezaları verilmesine başlanmıştır.

Gericileşme ve piyasalaşma akademik süreçlerde de etkili olmaya başlamıştır. Son yıllarda, özellikle eğitim, felsefe, sosyoloji ve tarih bölümlerinde istihdam edilen ilahiyatçı sayısında artış görülmektedir. Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi'nin, "Şeytanla mücadele edecek insan eğitimi üzerine çalışmaları bulunan" yardımcı doçent ilan vermesi gibi, hem gerici içerikli hem de alınacak kişi büyük ölçüde tanımlayan ilanlar da artmaktadır.

Bazı üniversiteler lisansüstü tez konusunda sermayeyle protokoller imzalamaktadır. Toprak (2017), 2007-2016 yılları arasında yazılmış 600 tez incelemiştir. İncelenen tezlerin yüzde 34,5'inde yüksek derecede intihal yapıldığı ve bilimsel çalışmaların orijinal olup olmadığını gösteren benzerlik indeksinde de dünya ortalaması yüzde 15 iken, Türkiye'de bu oran yüzde 28,7 olduğu görülmüştür. 24 Kasım 2019 Öğretmenler Gününde gazetelere düşen haberlere göre, üniversitelerde tez yazım borsası oluşmuş gibidir. Akademisyenlerden bazılarının ya da akademisyenlerle çalışanların, günde 4-5 tane, senede 300-400 tane tez yazdığı iddia edilmektedir. Bu arada yazılan tezlerdeki intihal oranları ve hataları da giderek yükselmektedir.

Üniversitelerimiz, yine piyasacı anlayışlar nedeniyle gündeme gelmiş olan vizyon ve misyon belgelerini de açıklamaya başlamışlardır. Örneğin "İstanbul Teknik Üniversitesi'nin varlık nedeni bilim, teknoloji ve sanatta bilginin sınırlarını genişletmek ve uygulamaları ile toplumun ihtiyaçlarına cevap vermektir"¹¹. Mardin Artuklu

Üniversitesi'nin misyonu, "Sosyal Olayları Araştırarak Bilimsel Bilgi Üretmek, Çözüm Önerileri Geliştirmek; Politikalar Önererek Uygulanmasında ve İzlenmesinde Yer Almak, Toplum İçin Etik ve Estetik Yargılar Geliştirebilme Duyarlılığına Sahip Başarılı Bireyler Yetiştirmek" şeklindedir. Harran Üniversitesi'nin vizyonu, "Evrensel ölçekte bilgi ve teknoloji üretimi yolu ile bilimsel gelişime katkı sağlayan, sorgulayan, araştıran ve sürekli gelişmeyi hedef edinen, üretken bireyleri topluma kazandıran ve toplumsal kalkınmanın sürdürülebilirliğinde etkin ve belirleyici rol oynayan bir kurumdur"¹². Artvin Çoruh Üniversitesi'nin vizyonu da, "Kurumsal değer ve ilkeleri ile eğitim-öğretim ve bilimsel faaliyetlerde ön plana çıkan, işbirliğine açık, yenilikçi, ulusal ve uluslararası düzeyde tanınan, seçkin ve tercih edilen bir üniversite olmaktır"¹³.

Ancak rektörlerle akademisyenlerin önemli bir bölümü, kendilerinin hazırladığı vizyon ve misyon açıklamalarına da uymadıkları görülmektedir. Üniversitelerin mezun ettiği öğrencilerin önemli bir bölümünün de, vizyon ve misyon açıklamalarına uygun değer ve tutumlar kazanmadığı görülmektedir. Son yıllarda "Kutlu Doğum Haftası" kutlamaları yapan ve öğretim yılını dualarla açan üniversiteler çoğalmıştır. Dede (2012), yedi yıl önce YÖK'ün önerdiği ve Cumhurbaşkanı'nın rektör olarak atadıkları kişilerin çoğunu, dini referansları öne çıkaran kişiler olduğunu açıklamıştır. Dede'nin tanımladığı rektörlerin atanmasıyla ve 4+4+4 yasasıyla eğitim sistemi yasal olarak gericileştirilmesiyle, *üniversitelerden gelen* ve aşağıda örneklenen gerici söylem ve uygulamaların benzerleri hızla yaygınlaşmaktadır:

- Marmara Üniversitesi'nde, 29 Mayıs -1 Haziran 2012 tarihleri arasında, "Bilim, türler arası evrimi neden kabul etmiyor?" konferansı düzenlenmiş, evrim kuramı yerine yaratılış düşüncesi öne çıkarılmıştır.

11 <http://www.itu.edu.tr/itu-hakkinda/genel/vizyon-ve-misyon>.

12 <http://www.artuklu.edu.tr/misyon-ve-vizyon>.

13 <https://www.artvin.edu.tr/misyon-ve-vizyon-11>.

- Karabük Üniversitesi, II. Abdülhamit'e fahri doktora vermiştir.
- Artvin Çoruh Üniversitesi, öğrencileri "Umreye" çağırmıştır.
- 43 rektör, İslami Kardeşler örgütü liderine verilen dam cezasının önleyebilmek için, "Allah'ın selamı, rahmeti ve bereketi üzerinize olsun" ifadesiyle başlayan bir mektubu¹⁴, 1 Mayıs 2014'te, devlet başkanına değil de, Mısır müftüsüne göndermiştir.
- Bingöl Üniversitesi'nde, "Kur'an bülbülleri yetiştirmek" amacıyla, Kiraat İlmi Eğitimi Merkezi açılmıştır.
- Harran Üniversitesi Biyoloji Bölüm Başkanı, "Biyoloji kitaplarında ateizm öğretiliyor" demiştir.
- Sağlık Bilimleri Üniversitesi rektörü, "Helal olmayan katkıları içeren ilaçların inançları tehdit ettiğini" söylemiştir.
- Mardin Artuklu Üniversitesi rektörü, "En iyi tedavi, ruhi tedavi ve namazdır" demiştir.
- Yeni YÖK, 28 Mayıs 2019 günü, uluslararası öğrencilere, iftar yemeği¹⁵ vermiştir.

YÖK'ün gerici ve piyasacı niteliği yanında, son yıllarda atanan rektörlerin önemli bir bölümünün ilahiyatçı ve diğerlerinin de AKP mensubu ya da yandaşı olması, yukarıda örneklenen söylem ve davranışların artarak devam edeceğini göstermektedir. Yükseköğretimin gericileşip piyasalaşması ve de AKP'nin baskıcı yönetimi nedeniyle, hayvancılığın yok olma durumuna gelmesi, ormanların talan edilmesi, eğitim ve hukuk sisteminin alt -üst edilmesi gibi toplumsal yaşamı derinden etkileyen konularda üniversitelerden anlamlı sesler çıkmamaktadır.

14 <http://www.hurriyet.com.tr/egitim/43-rektorden-misir-a-mektup-26325013>, erişim 22 Kasım 2019.

15 <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/yok-te-uluslararasi-ogrencilerle-iftar-yemeği.aspx>, erişim 29 Kasım 2019.

Hem yükseköğretim sistemimizde hem de milli eğitim bakanlığında, ABD ve AB'nin beklediği ve zaman zaman dayattığı piyasacı gelişmelerle AKP'nin gerçi uygulamalarının at başı gittiği görülmektedir. Toplumun, gerici ve piyasacı gelişmelerin devam etmesi durumunda ülkenin geleceğinin tehlikeye düşeceğini görmesi ve bu gidişi durdurmak için laik, bilimsel ve kamusal eğitimden yana olan partileri iktidara getirebilmesi gerekir.

Kaynakça

- Abadoğlu, E. ve Ersoy, N. (1996). Yükseköğretim sistemimizdeki kriz ve özelleştirme uygulamaları. ÜÖÜD (der.) 2. *Üniversite kurultayı: Bildiriler* (333-326). İstanbul: Sarmal Yayınevi.
- Akyüz, Y. (1999). *Türk eğitim tarihi (başlangıçtan 1999'a)*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Alpkaya, F. (1999). YÖK'ün yeni dönemi ya da Kemal Gürüz ne yapmak istiyor? F. Alpkaya ve diğerleri (der.) *Eğitim: Ne için? Üniversite: Nasıl? YÖK: Nereye?* (105-112). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Arıbaş, S. (1995). Bir yükseköğretim kurumu olarak darülfünunun modernleşme üzerine etkileri. *Milli Eğitim*, 128, Temmuz, 20-24.
- Arslan, A. (2004). Mustafa Kemal Atatürk'e İstanbul darülfünunu edebiyat fakültesi tarafından fahri müderrislik unvanı verilmesi. *Yakın Dönem Türkiye Araştırmaları*, 3, 5, 13-24.
- (2002). İsmet İnönü'ye İstanbul darülfünunu fen fakültesi tarafından fahri müderrislik unvanı verilmesi. *Yakın Dönem Türkiye Araştırmaları*, 1, 1, 1-18.
- Aydın, V. (2001). *Vakıf yükseköğretim kurumlarının hukuki statüsü*. İstanbul: Yayımlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi.
- Belge, B. A. (1933). Üniversite'nin manası. *Kadro*, 20, Ağustos.
- Çelik, S. (2005). Van, medrese, üniversite. *Y.A.R. Müdafaa-i Hukuk*, 85, Ekim, 52-53.
- Çubukçu, A. (1999). Üniversiteler ve demokrasi. *Özgürlük Dünyası*, 96, Ağustos, 43-48.
- Dede, Ş. (2012). 'Gül' kokulu rektörler, takunyali üniversite, *Bilim ve Gelecek*, 104, Ekim, 6-30.

- Demirer, T., Duran, M. ve Orhangazi, Ö. (2000). *Ateş altında üniversite*. Ankara: Türkiye ve Ortadoğu Forumu Vakfı.
- DİE (2000). *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e modernleşme sürecinde eğitim istatistikleri*. Ankara: DİE Matbaası.
- Güçlü, A. (1998). Doçentlik sınavı. *Milliyet Gazetesi*, 20 Kasım, 19.
- Gürüz, K.; Şuhubi, E.; Şengör, C.; Türker, K.; ve Yurtsever, E. (1994). *Türkiye'de ve dünyada yükseköğretim, bilim ve teknoloji*. İstanbul: Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği (TÜSİAD) yayını.
- Güvenç, B.; Şaylan, G.; Tekeli, İ.; Turan, Ş. (1991). *Türk İslam sentezi*. İstanbul: Sarmal Yayınevi.
- Güzel, M. Ş. (1991). YÖK dünyası. *Ekin Bellekten*, Kış, 5-41.
- Hatipoğlu, T. (2000). Yükseköğretim Kurulu nedir? *abece*, 168, Ağustos, 8-9.
- İnal, K. (2001). Neo-liberal eğitim politikaları ve üniversiteler. *Evrinsel Kültür*, 114, Haziran.
- Mıhçı, H. (1999). Öğretim elemanları örgütlü mücadeleyle neden "mesafeli" bakar? F. Alp-kaya ve diğerleri (der.) *Eğitim: Ne için? Üniversite: Nasıl? YÖK: Nereye?* (113-121). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Okçabol, R. (2013). *AKP iktidarında eğitim*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- (2011). YÖK ve Bologna süreci, N. E. Önal (der.) *Bologna Süreci Sorgulanıyor* (11-39). İstanbul: Kayhan Matbaacılık, 2011.
- (2007). *Yükseköğretim sistemimiz*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- (2005). *Öğretmen yetiştirme sistemimiz*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Ozankaya, Ö. (1995). *Cumhuriyet çınarı*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Öğrenci Kolektifleri (2006). Üniversite araştırması. <http://www.kolektifler.net/dosya.doc>.
- Özbudun, S. ve Demirer, T. (2006). *Eğitim, üniversite, YÖK ve aydın*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Toprak, Z. (2017). Türkiye'de Akademik Yazı: İntihal ve Özgünlük, *Boğaziçi Üniversitesi Dergisi*, 34(2), 1-11.
- Widmann, H. (1981). *Atatürk üniversite reformu*. A. Kazancıgil ve S. Bozkır (çev.) (özgün baskı, 1973). İstanbul: İstanbul Matbaası.
- Yıldırım, A. (1998). *Türk üniversite tarihi*. Ankara: Öteki yayınevi.
- Yıldırım, F. (1996). Yükseköğretimde özelleşme adımları. ÜÖÜD (ed.) *2. Üniversite kurultayı* (363-367). İstanbul: Sarmal Yayınevi.
- YÖK (2018). *15 Temmuz ve Türk Yükseköğretimi*. https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/15_Temmuz_kitabi_.pdf, erişim 20 Kasım 2019.
- (2010). *Yükseköğretimde yeniden yapılanma: 66 soruda Bologna Süreci uygulamaları*. <http://www.yok.gov.tr/files/aa47b53c5284fbbbe5d597211c0b088d.pdf>, erişim 15 Temmuz.
- (2006). *Türkiye'nin yükseköğretim stratejisi* (taslak rapor). Ankara: YÖK'ün web sayfasından.
- (1985). *Türkiye'de anarşi ve terörün sebepleri ve hedefleri*. Ankara: Hizmete Özel YÖK Yayını.

HENRY DE SAINT-SIMON

ENDÜSTRİ İÇİN EĞİTİM

— — — — — Murat Kaymak — — — — —

Saint-Simon, ilginç bir biçimde adıyla ilgili bilenen ama yazdıkları tanınmışlığına oranla bilinmeyen bir düşünür olmuştur. Bunun kanıtlarından biri Cemil Meriç tarafından yazılmış olan “Saint-Simon/İlk Sosyolog, ilk Sosyalist”¹ adlı küçük ama etkileyici çalışmadır. Bu çalışma 1995-2017 tarihleri arasında 20 baskı yapmıştır. Bu yaygın okunan biyografiye rağmen Saint-Simon’un her hangi bir kitabı Türkçe olarak yayınlanmamıştır². Benzer durum Simon uzmanlarından Busso’nun da belirttiği üzere Batıda da geçerlidir³.

Saint-Simon, aristokrasinin yıkıldığı, yerine cumhuriyetin kurulduğu, tarım toplumundan sanayi toplumuna geçildiği,

kırsal nüfusun hızla işçileştiği ve yoksullaştığı bir dönemin tanığı olarak karşımıza çıkar. Eserlerinde bu “geçiş toplumunu” çözümlenmeye çalışır. Çalışmaları onu *kurucu* ve *öncü* düşünür haline getirmiştir. O geliştirdiği yöntemle pozitivismin, toplum analizleriyle sosyolojinin, siyasal görüşleriyle sosyalizmin ve sevgiyi öne çıkaran bir dini anlayışın kurucusu olmuştur. Pozitivizmle ilgili düşünceleri Auguste Comte’u, endüstri toplumunun çelişkileri üzerine yazdıklarıyla Fourier ve Marx gibi sosyalistleri, toplum analizleriyle Durkheim’i etkilemiştir. Hristiyanlık üzerine yazdıkları ise kendi adına küçük ama hâlâ varlığını sürdüren bir dini topluluğun doğmasını sağlamıştır (Carr, 2008:7-8).

Simon’un temel amacı içinde yaşadığı dönemde Avrupa’nın dağınıklığını bilim ve sanayileşmeyle birlikte düzenlemek olmuştur (Durkheim, 2017:127). Bu amaç onun çalışmalarının bir toplumsal felsefe olarak şekillenmesine neden olmuştur. Avrupa’nın birliğinin sağlanması, toplumda dini, felsefi, politik karşıtlıkların bitirilmesi en önemlisi de ezilenler ile güçlüler arasındaki mücadelenin bitirilmesini amaçlayan bu toplum felsefesi, onun yeni bilim olarak tanıttığı “toplumsal fizyoloji”nin ortaya koyduğu bilgilerle şekillenecektir.

1 <https://www.iletisim.com.tr/kitap/saint-simon-ilk-sosyolog-ilk-sosyalist/7195#.Xb-3K25ozaUk>

2 Saint-Simon’dan Türkçe olarak yayınlanan dört makale bulunmaktadır. Bu metinler Mete Tuncay tarafından derlenen “Sosyalist Siyasal Düşünceler Tarihi- C.1,(1976) Bilgi Yayınları, Ankara” içinde Sina Akşin tarafından C. Bougle’nin “L’Oeuvre d’Henri de Saint-Simon(Paris 1925) kitabın “L’Industrialisme Socialiste” bölümünden seçilmiş kısa metinler içermektedir.

3 <https://www.humanite.fr/tribunes/henri-saint-simon-philosophe-de-l-industrialisme-508763> Busso, bu durumun oluşmasında kendisinden önce yaşayan ve XIV Louis dönemini anlatan 16 cilt anılarıyla ünlü olan uzak akrabalarından Louis de Rouvroy de Saint-Simon (1675-1755) karıştırıldığını belirtir.

Toplumsal Fizyoloji

Bacon ile birlikte başlayan bilimsel gelişmenin doğrudan insanın kendisini, içinde yaşadığı toplumu ele alıp incelemesine dair çalışmalarda Saint Simon, kendinden öncekilerden (örneğin Montesquieu) daha ileri bir noktayı ifade eder. Onunla birlikte toplumsal teorinin bilim olma yoluna girdiği söylenebilir.

Saint Simon'un bu katkılarının, yaşadığı dönemle ilgisi unutulmamalıdır. Simon, büyük Fransız Devrimini yaşayan, sonrasındaki kaosa tanıklık eden, sanayileşmenin (endüstrileşmenin) toplumları nasıl değiştirdiğini gözlemleyen, anlamaya ve açıklamaya çalışan biridir. Onun toplum teorisi, yaşanan sorunlardan kurtulmak için geliştirilen reformcu arayışlardan biridir. Düşüncelerinin etkisi sonraki yıllarda çok daha fazla olmuş, birbirinden çok farklı siyasal düşüncelere sahip insanlarda karşılık bulmuştur. (Akşin, 1976:15-16)

Saint Simon'un, toplumların gelişimiyle ilgili açıklamalarında iki önemli nokta bulunmaktadır. Birincisi, Condorcet'ten devşirdiği ilerleme fikridir. İkincisi ise bugünü açıklama ve yarına dair çıkarımda bulunmak için tarihe yönelmek olmuştur. Tarih, onun toplumu anlamak için kullandığı bir yöntemdir (Durkheim, 2017:144). İlerleme fikri ve tarih yöntemiyle Saint Simon, toplumun gelişimindeki ilk temel nedene ulaşmaya çalışır. Örneğin, Dünya, Güneşin etrafında dönmektedir. Simon, bu dönüşün başlayabilmesi için bir ilk itici gücün gerektiği düşüncesinden hareketle toplumun başlangıcı içinde böyle bir ilk başlangıç noktasının gerekli olduğunu savunur. Simon'un doğrusal bir gereklilik arayışı onun aynı zamanda bir determinizm arayışı içinde olduğunu gösterir. İnsanın, toplumun kanunlarını yapmadığını tersine ona teslim olduğunu savunmuştur. Bu yaklaşımı ve bu yaklaşımının te-

meli olan fizik, astronomi gibi bilimlerin özelliklerinin toplum bilimleri için de geçerli olması gerektiği tezi kendisini AugusteComte'dan önce pozitivistin kurucusu haline getirmiştir. 1803 yılında yayınladığı "*Lettresd'unhabitant de Geneve a ses contemporains (Çağdaşlarına Bir Cenevreliden Mektuplar)*" adlı kitabında pozitivistin bütün özelliklerini ortaya koymuştur. Ayrıca daha çok Comte ile anılan toplumsal evrimin üç düşünüş biçimi; teolojik, metafizik, pozitif düşünüş biçimlerini feodalizm, devrim ve sanayi toplumunun düşünüş biçimleri olarak görmüş, zamanla feodal, liberal ve sosyalist ekonomi ayrımıyla birleştirmiştir. (Freyer, 2012:49) Böylece çalışmalarında önce bir felsefi zemin oluşturduğunu sonrasında ise toplumsal problemlere yöneldiğini söyleyebiliriz.

İlerlemenin temel dayanağı fikirler ve o fikirleri oluşturan bilgidir. Ona göre, toplum, bir fikirler birliğidir. Birbirlerinden çok farklı olan insanları bir araya getiren temel bağ pozitif ahlaktır ve ortak düşünme biçimidir. Kurumlar ise gerçekleşmekte olan fikirlerdir. Bilgi, farklı çıkarların uzlaştırılmasının yöntemlerini bizlere sunar. "*Bilim İnsanları Üzerine*" adıyla yazdığı eserinde pozitif bilimlerin ruhunun, insanı ve toplumu inceleyecek biçimde genişletilmelidir demektedir. Geliştirilecek yeni bilim, insan ve toplumun bilimi olmalıdır. İnsan bilimleri, doğa bilimlerinin taklidi yoluyla kurulmalıdır. Çünkü İnsan da doğanın bir parçasıdır. Gelecekte insanları bir araya getirecek olan bilgiyi üretecek olan bilim bu olacaktır. Bu bilimin adı ise toplumsal fizyolojidir.

Toplum, üyelerinin basit bir toplamı değildir. Kendi cümleleriyle ifade edecek olursak, "toplum her şeyden önce hakiki, düzenlenmiş bir makinedir, tüm parçalar bütünü hareketine farklı bir şekilde katkıda bulunur" (Akt. Durkhe-

im,2017:140). Görüldüğü gibi toplumu bir bütün, bir organizma biçiminde düşünmektedir.

Toplumsal fizyoloji, toplumun kendisini, ahlakını, siyasetini konu edinir. Böylece gözleme dayanacak bu bilim ile birlikte siyasal sorunların bilimsel incelenmesi mümkün olacaktır. Bu bilimsel incelemeler sonunda toplumun ilerlemesini sağlayan zorunlu kanunlar ortaya çıkarılırsa, toplumların geleceği için öngöründe bulunmak mümkün olacaktır. İyi gözlemlenmiş bir geçmişten gelecek kolayca anlaşılabilir.

Yukarıda da belirtildiği üzere Simon için tarih, toplumsal fizyolojinin yöntemidir. Yöntemi problemlerin doğası belirler. Toplumunu anlamak için geçmişe yönelmek durumundayız. Tarihin bir yöntem olarak kullanılabilmesi için onun da bilimsel olması gerekir. Artık tarih, tekil olayların, tek tek insanların üstüne çıkmalı, tüm insanlığı düşünebilmelidir. Böylece tarihin sınırları değişir ve artık tarih, hanedanlarla ilgili bir anlatı olmaktan çıkar. İyi bir geçmiş incelemesi bize, gelişmenin, ilerlemenin yönünü bilmeyi, buna neden olan öğeleri ortaya çıkarmayı, bunlardan hangilerinin ilerlemeye devam ettiğini, hangilerinin gerilediğini saptamayı ve sonuçta geleceği önceden bilme imkânı verir.

Saint Simon'un toplum kuramında en önemli kavram "endüstri"dir. Endüstri, fiziki ve fiziki olmayan emeği, sanayi, ticareti, organizasyonları, kısacası ekonomik üretim faaliyetlerini içerir. Ona göre 18. yüzyıl bir yıkılış, 19. yüzyıl ise yeni toplumun temellerini atmaktır. Artık toplumun, tüm bireylerin çıkarları esastır. Endüstriyel ruh, insanları bölmeyi, tam tersine birbirlerine bağlar. Hangi toplumun üyesi olunursa olunsun üretimin kamu yararıyla yapıldığı yerlerde "işte güvenlik ve özgürlük" ihtiyacıyla birbirlerine bağlanmışlardır.

Üreticiler nerede olursa olsun arkadaşlardır. Birleşmelerinin önünde bir engel yoktur. (Durkheim: 2017:219)

Enternasyonalizm ve kozmopolitizm onun yazılarında sıkça vurguladığı konulardan biridir. Simon ülkesi Fransa'yı, endüstrinin geliştiği Avrupa'nın bir parçası sayar. Gelecekte Avrupa'nın birleşeceğini yazar. Önemli olan insanların ortak biçimde davranmasını sağlayacak ahlak ilkelerinin saptanmasıdır. Bunun için Avrupa parlamentosunun (daha sonra ulusal konseyler birliği adını vermiştir) kurulmasını önerir. Bu parlamento milli eğitime yön verecek ilkeleri belirlemeyi de sorumluluğu içine almalıdır. Böylece ulusal vatanseverliğin yanında Avrupa vatanseverliği de gelişecektir (age, 224).

Bilimler, sanatlar, felsefe artık hayal üretmeyecek, toplumun mutluluğu için var olacaktır. Yeni toplumun kaynağı, varlığının teminatı üretimdir. 18. yüzyıl için geçerli olan ise tüketimdir. Üretim için uygun ortam toplum için de uygundur. Aydınların, politikacıların görevi üretimin önündeki engelleri kaldırmak, üretimi geliştirmek olmalıdır. Bu yapılırsa istibdat ve ihtilaller önlenir. Hedef endüstri rejimini kurmak olmalıdır. Eski toplumda insanları insanlar yönetir. Yeni toplumda insanları ilkeler yönetir. Yeni toplumun amaçları çok açıktır. Karar alıcılar bu amaçlar doğrultusunda topluma kılavuzluk ediyorlarsa, var olan düzenin yarattığı keyfilik, yeteneksizlik ve hilekârlık kendiliğinden ortadan kalkar. (Meriç, 2015:56-57)

Saint-Simon'a göre toplum iki sınıftan oluşur. Çalışanlar (bal arıları) ve aylaklar (çalışmayanlar, eşek arıları). Yeni toplumun temel sınıfı, toplumu besleyen çalışan sınıftır. Yeni toplumun sisteminde çalışanları (tüccarları, fabrikatörleri, çiftçileri, işçileri, memurları, bankacıları, bilginleri, sanatçıları), aylakların, ça-

İşmaya katılmayanların (saray üyeleri, rahipler, askerler, toprak ağaları, para faiziyle geçinenler vb) zararından korumak öncelikli konu olmalıdır. Siyaset, üretimin gerçekleşmesini sağlamalı tüm toplumun çıkarlarını korumalıdır. Kendi deyimiyle, “toplumun varlığının temeli emek, garantisi üretimdir” (age:56).

Toplum, içinde çelişkilerin, çatışmaların, aynı zamanda dengesizliğin ve dengenin de olduğu hareket halindeki bir bütündür. Toplum bir oluşturmaktır. Toplumun belli bir dönemdeki hali o toplumun rejimini belirler. (age, 2015:60) Rejimlerin temel kanunu mülkiyet ilişkilerini belirleyen kanundur. Kanun koyucu bu ilişkilerin üretimin önünde engel olmasına izin vermemelidir. (age:61)

Simon'un son eseri “*Nouveau Christianisme*” (Yeni Hıristiyanlık) adını taşımaktadır. Simon, Condorcet ve Ansiklopedistlerin (D'Alembert, Diderot vb) materyalizmine ilk eserlerinden başlayarak eleştirel bir yaklaşım içinde olmuştur. Din, onun analizlerinde her zaman önemli yer tutar. Ona göre din, ana siyasi kurumdur. Teolojinin karşısına çıkardığı pozitif sistem, dini dışarıda bırakan bir sistem olmamıştır. Çünkü din de tıpkı felsefe ve bilimler gibi insanı gerçekliğin birliğine ulaştırmalıdır. İnsanları birleştiren ruhsal bir bağ olmalıdır. Ne var ki Hıristiyanlık bu özelliğini yitirmiştir. Bu nedenle bu görevi yerine getirecek yeni bir Hıristiyanlığın kurulmasının gerekli olduğunu savunur. Bunun nasıl kurulacağını ilkelerini ortaya koymaya çalışır. Özellikle bu konuda bilimlerin ortaya çıkardığı temel yasaları, tanrının yasaları ilan ederek, yeni toplumsal birliği bu yasalar üzerinden kurulmasını savunur. Din, felsefe ve bilim insanlığın evrensel birliğini amaç edinir. Din, felsefe ve bilimin diğer yüzüdür. Her ikisi de aynı yere götürür. Birbirlerini dışlamazlar (Durkheim,2017:230-236). Ayrıca geleceğin altın çağı geçmişte değil,

insanların kendi çabalarının, çalışmalarının ürünü olarak gelecekte var edilebilecektir.

Endüstri İçin Eğitim

Saint-Simon'un, geliştirdiği düşünce sistemi içinde eğitime özel önem verdiği görülmektedir. Eğitimle ilgili (aşağıda değineceğimiz küçük broşürü sayılmazsa) bağımsız bir çalışması bulunmasa da sık sık değindiği temalardan biri olmuştur. Bu onun toplumu yeni bir geleceğe hazırlamayı savunan reformcu özelliğinden ve 19. yüzyıl düşünürlerinde eğitimle ilgili görülen tutkuyu paylaşmasından kaynaklanmaktadır.

Fransız Devrimi'nin İnsan Hakları Bildirgesinde eğitim temel insan haklarından biri olarak tanımlanmıştır. Artık yeni bir toplum vardı. Bu toplumun üyeleri devletlerinin yurttaşları olmak sıfatıyla eşitler. Onlar arasındaki farklılık kişisel özellikleri ve beceri ve yeteneklerinden ibaret sayılır hale gelmeye başlamıştır. Bu gelişme, eğitimin yaygınlaşması ve düzenli kurumsal yapılara kavuşması açısından önemli olmuştur. Neredeyse 19. yüzyılın düşünürleri toplumsal sorunların aşılmasında eğitimden başka bir çare görmüyor gibidirler. Saint Simon da bu tutkulu anlayışa katılmakla kalmayan yazılarıyla katkı verenlerden biri olmuştur.

Saint Simon'un eğitim anlayışı, yeni toplumun özellikleriyle, onun dönüşümüyle yakından ilgilidir. Mülkiyet ve işin yapısındaki değişimler, özellikle endüstri sisteminin gelişmesi toplumları birbirlerine benzeştirmiştir. Dolayısıyla aynı süreçten geçen toplumlar için farklı düşünce sistemleri gerekli değildir. Bu nedenle söz konusu edilmesi gereken eğitim insanlığın eğitimidir. Bu eğitimle kamu vicdanı, toplumsal servetin gelişmesi, bireylerin aydınlanmasını içeren bir sosyal düzen amaçlanır. En önemli-

si de yaşanan eşitsizliklerin giderilerek herkesin eğitim hakkını kullanabilmesi, bilginin bütün insanların ihtiyaçlarını karşılaması sağlanmalıdır:

“...yeni siyasal düzende, toplumsal örgütlenmenin biricik ve sürekli ereği, bilimlerde, güzel sanatlarda, zanaat ve mesleklerde kazanılmış bilgilerin insan gereksemelerinin karşılanmasına olabildiğince iyi uygulanması olmalıdır; olabildiğince bu bilgileri yaymak, yetkinleştirmek, arttırmak: sözün kısası, bilimlerde, güzel sanatlarda, zanaat ve mesleklerde bütün ayrı ayrı çalışmaları olanaklı olan en yararlı biçimde birleştirmek.” (Saint-Simon,1976: 18)

Ona göre eğitim, “en genel anlamıyla, her yeni neslin, özlenen toplumsal düzene uygun hale getirilmesi için gereken tüm çabalar olarak anlaşılmalıdır”. (AuBureau De L’organisateur et du Globe (BLG),1829:249). Saint Simon’un bu tanımı daha sonra Durkheim ile birlikte eğitimin işlevsel boyutunu en iyi ortaya koyan tanım olarak benimsenmiştir.

Yukarıda toplumsal kuramına değinirken vurguladığımız üzere Saint Simon’un geliştirdiği yeni toplum anlayışında önemli olan, çalışmak ve üretmektir. O nedenle Simon’a göre eğitimin görevi, üreten insanın yetiştirilmesini esas almalıdır. Toplumu bir atölye olarak görür ve insanlar, bu atölyenin çalışanıdır. “Cenevre Mektupları”nda yer alan şu cümlesi bu düşüncesini ifade etmektedir: “Bütün insanlar çalışacak, herkes kendini ve etrafındaki bir atölyeye bağlı işçiler olarak görecek”(Akt:Meriç, 2015:142).

Simon, eğitimle endüstri toplumu arasındaki ilişkiyi çok önemser. Onun tanımladığı endüstri, üreten insanlar topluluğudur. Fabrikadaki işçiler, girişimci olarak sahibi, tarlayı süren çiftçi, en-

düstri düzeninin üretenleridir. Modern eğitim onlar içindir. Ayrıca eğitim temel bir ihtiyaçtır. İnsanlar fiziksel ihtiyaçları olduğu kadar ahlaki ihtiyaçlara, geçinmeye ve eğitime ihtiyaç duyarlar. İnsanların en çok ihtiyaç duyduğu eğitim ise bir işi iyi yapabilmesini sağlayan eğitimidir

Eğitim konusunu ele alırken, sadece çocuklukla sınırlı kalınmamalıdır. Eğitimi insanın var oluşundan bu yana tarihsel seyri içinde ele almak gerektiği düşüncesindedir. Ayrıca birey, her yaşta toplumun etkisi altındadır ve onun tarafından biçimlendirir. Toplumun düzelmesi için eğitimin de düzelmesi gerekir. Çağının düşünürleri gibi reformlar öneren Simon, bu reformun önce eğitim alanında gerçekleştirilmesi gerektiğini savunur. Eğitimin kesinlikle kiliseye bırakılmaması gerektiğini savunur.

Bilgi, üretimdeki gelişmenin doğrudan bir üründür. Simon, bilime dayalı bir toplumu hayal eder. Bunun başarılabilmesi için de genel eğitim zorunlu olmalıdır. Mevcut eğitim sisteminin iyileştirilmesini istemektedir. Çünkü eğitim, toplumsal refahın, gelişmenin, üretimin artması için önemlidir. Eğitim, insanın duygularını eğitir, alışkanlıklarını biçimlendirir. Herkesle birlikte yaşamının kılavuzunu insana sunar.

Gençlerin eğitimi çok önemlidir. Simon, 14-21 yaş arasında olanları genç olarak görmektedir. Gençler, okumayı, yazmayı, matematiği, çizmeyi, müzik yapmayı öğrenmelidir. Çünkü, birey iş yaşamına başladığında ihtiyaç duyduğu bilgiyi almak için gerekli esnekliğe sahip değildir. Gerekli eğitimi zamanında almalıdır. Bundan yoksun kaldığında gelişimi olumsuz etkilenecektir. Temel eğitimde genç öğrenmeyi öğrenmelidir. Eksik, kusurlu bir eğitimin açtığı yaraların sonradan onarılması, ortaya çıkardığı zararlı durumların giderilmesi zordur. (BLG,1829:262).

Genel öğretim, bireye kişisel çıkar ile kamu çıkarı arasında denge sağlamayı öğretmelidir. Üyesi olduğu toplumu tanımamasını amaç edinmelidir.

Simon'a göre eski eğitim, kapalı eğitimdi. Bu eğitimde çocuk aileden, anne babadan aldığı eğitimle yaşamını sürdürürdü. Artık şehirlerdeki yaşam kapalı bir yaşam değildir. İş bölümünün gelişmesiyle medeniyet gelişmiştir. Medeniyetle birlikte bireyin kamu çıkarını, genel çıkarları savunması toplumsal ilişkilerin karmaşıklığı nedeniyle zorlaşmıştır. İlköğretim, etkisi uzun yıllar süren bir eğitimidir. Ahlaki eğitim, yoğun, düzenli, sürekli ve ömür boyu olmalıdır.

Simon, pratik eğitime dair görüşlerini içeren küçük bir broşür yayımlanmıştır⁴. Üyesi olduğu İlköğretim Derneğinin yönetimiyle yaşadığı sorunlardan yola çıkan Saint Simon, dernek yönetim kuruluna sunduğu raporunda, eğitimin toplumdaki en iyi meyveleri toplamayı amaçlaması gerektiğini yazmaktadır. Oysa üyesi bulunduğu okulun iyi yönetilmediği, yer seçiminin doğru, yönetimle ilgili gerekli reformların ise zamanında yapılmadığı ve okul müdürünün yetersiz olduğu eleştirilerinde bulunmuştur.

Eleştiri ve önerilerinde dikkat çeken noktalar şunlardır:

-Okul, kalabalığın bulunduğu yerde, merkezde olmalıdır.

-Sınıf temizliğine dikkat edilmelidir.

-Çocuklar okula uygun kıyafetler giymelidir.

-Çocuklar arasında zengin yoksul ayrımı

4 Broşürün yayım tarihi üzerinde belirtilmemekle birlikte Simon'un biyografilerinde 1816 tarihinde yazıldığı belirtilmektedir. Bkz. "Oeuvreschoisies de C. H. de Saint-Simon: Essai sur les oeuvres et la doctrine" 1839, Bruxelles. Erişim adresi: https://books.google.com.tr/books?id=b7JHAQAAMAAJ&printsec=frontcover&hl=fr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false

yapılmamalıdır.

-Öğretmenler öğrencilere nezaketle davranmalı, öğrencilerde davranışları ilgi uyandırmalı.

-Temel eğitim ortaokulun kurulmasıyla devam etmelidir.

-Eğitim süresi yeterli değildir. Fransa'da çocukların üç ya da dört yıllık okul süresi, onlara gerekli olan okuma yazma, aritmetik öğrenmek için yeterli değildir. Skolastik eğitim yerine onlara başka bilgiler edineceği bir eğitim verilmelidir.

-Okuldaki eğitim şu iki konuda tatmin edici olmalıdır ve bunun için de şu iki soruya cevap verilmelidir.

1) Okuma yazma ve aritmetik eğitiminin yanında endüstriye uygun hangi bilgiler çocuğa kazandırılmaktadır?

2) Okullarda uygulanan yöntem, bu bilgilerin verilmesine uygun mudur? Nasıl uygun hale getirilecektir?

Simon, Bu iki sorunun cevabını, pozitif bilimler alanında çalışan bir isim listesini dernek yönetimine sunarak bir komite oluşturulmasını önermektedir. (Saint Simon, 1816)

Simon, endüstrinin insanları birleştirdiğini ve birbirine benzettiğini saptamasına rağmen son yıllarında toplumda birliği sağlayıcı kurum olarak din kurumunu öne çıkardığı görülmektedir. Onun endüstri rejimi salt ulusal nitelikte değildir. Tüm Avrupa'yı içermektedir. Bu nedenle birliği oluşturanları bağlayan bir sözleşmenin (ulusal öğretiler kitabı) ortaya çıkarılmasını önermektedir. (Durkheim, 2017: 186) Okullardaki eğitimin bu sözleşmeye aykırı olmaması sağlanmalıdır. Avrupa'da herkes için geçerli ahlaki ilkeleri benimseyen, kamu çıkarını yöneten, eğitime yön verecek ve bunu denetleyecek olan bir parlamentonun gerekli olduğunu belirtir (age:224).

Sonuç

Saint-Simon, Fransız Devriminin yarattığı sorunlardan fazlasıyla etkilenmiştir. Devrimin sorunları çözememiş olması onu araştırmaya ve yazmaya yönlendirmiştir. Amacı her zaman toplumsal huzursuzlukların ortadan kaldırılması olmuştur. Bu amaç onu herkes için geçerli bir bilgi üretmek için pozitivist, toplumsal sorunları var eden ilk nedeni bulmak için ekonomideki değişimleri merkeze alan bir açıklamaya yönlendirmiştir. Saint-Simon, sadece Fransa'yı düşünen, Fransa'nın devrim sonrası yaşadığı sorunlara çözüm arayan biri olmadı. Onun analizlerinde ve toplumsal yaşama dair önerilerinde Avrupa'nın birliği, temel amaçlardan biridir. Simon, Avrupa'nın bitmez tükenmez savaşlarını, halkın yaşadığı yoksulluğu, salgın hastalıkları orduda yer alarak yaşayarak deneyimlemiştir. Avrupa'da gördüğü tüm karşıtlıkları başta Katolik-Protestan, Dindar-Dinsiz, Demokrat-Muhafazakâr ayrımlarını doğru bulmuyordu. Onun gözlemlerinde sadece güçlü olanlar zayıf olanları sömürmekteydi. Bu nedenle ezilenlerin birleşmesi, onun için geleceği kurmada olmazsa olmaz noktalardan biri.

Eğitim, onun için yeni toplumun kurulmasını amaçlamalıydı. Bu nedenle zorunlu olmalı ve tümüyle bilime dayanmalıdır.

Kaynakça

Carr, H. E.(2008) Devrim Okumaları (Çev:Elif Gazioğlu), Daktylos Yayınevi, İstanbul.

AuBureau De L'organisateur et du Globe (1829), Doctrine De Saint-Simon: Exposition, Paris. (Metin içinde BLG olarak gösterilmiştir) Digital baskı için: <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt-6k85469w.r=saint%20simon%20doctrine?rk=42918;4>

Durkheim, E.(2017), Sosyalizm Dersleri (Çev: Gökçe Yavaş), İstanbul, Pinhan Yayınları

Freyer, H.(2012), Sosyoloji Kuramları Tarihi (Çev: Tahir Çağatay), Ankara, Doğu Batı Yayınları.

L'Ecole Nationale Supérieure des Mines de Paris (1979) "La société industrielle vue par Saint-Simon" *Tecniqve et Culture* No: 1. Erişim: <http://hdl.handle.net/2042/30612>

Meriç, C.(2015), Saint-Simon, İlk Sosyolog, İlk Sosyalist, İstanbul, İletişim Yayınları,

Simon, S.(1816) *Quelques idées soumises/ A L'Assemblée general de la Societe D'instruction Primaire*. Simon'un bu küçük broşürünün digital baskısı için <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt-6k834055/fl.vertical> .

Simon, S. (1976) *İki Kervan: Hükümet-Yönetim* (Çev.Sina Akşin). İçinde: *Sosyalist Düşünce Tarihi C.1*, Ankara, Bilgi Yayınevi.

KAPİTALİZM İRKÇILIĞA NEDEN İHTİYAÇ DUYAR

— — — — — İrfan Mukul — — — — —

Küresel kapitalist sistemin sermaye birikimini gerçekleştirebilmesi için kar elde etmesi ve artığının emilmesinin yeni bir temelini oluşturması gerekiyor; aksi takdirde yok olup gider. Gelgelelim kapitalizm asla kendiliğinden göçmeyecektir, itilmesi gerekiyor. Sermaye birikimi asla durmayacaktır, durdurulması gerekiyor. Kapitalist sınıf iktidarını asla gönüllü biçimde teslim etmeyecektir, mülksüzleştirilmesi gerekiyor. Bununla birlikte kapitalizm günümüzde geldiği aşamada birikim yaratmıyor; ne ücret ne karlılık anlamında; şimdilik küresel rant oyunları ile kar arayışlarını maksimize etmeye çalışarak ayakta kalmaya çalışıyor, ancak bu da yeni riskler ve kırılma noktaları yaratmaya devam ediyor. Reel üretimle ivmelenmesi ve bunu sağlayacak teknolojik ve kurumsal atılımı gerçekleştirmesi de sermayenin kendi iç dinamiklerine bağlı olarak tercih edilmiyor, böyle olunca

durgunluk ve kırılma noktaları kısırcısından bir türlü çıkılmıyor. Kapitalizm hareket edemezse biter, harekette zorlandığı gözüküyor. Tarihsel olarak baktığımızda kapitalist sistemin böylesi durumlardaki çözümü ise yükselen ırkçılık ve savaş.

Bu gerilimler kapitalist üretim biçiminin dinamikleri, daha doğrusu yaratısı olduğuna göre; kapitalizmin “pılısını pırtısını toplayıp yerini toplumsal üretimin daha yüksek bir aşamasına bırakması” gerekmiyor mu? Bunun için açlık, gelir dağılımı ve göçlerin yarattığı sorunları geçsek bile, sadece iklim krizi yeterli değil midir? Bunun yapılması, söylenmesi kadar kolay değildir. Ancak yapılması gerekenler için temelde şunu söyleyebiliriz; yapacaklarımızda sınıf siyasetinin, sınıf mücadelesinin merkezi konumunu açıkça ortaya koymamız gerekmektedir. Halihazırda sınıf kavramının anlamsızlığının, sınıf mücadelesi fikrinin modasının geçtiğinin tekrar tekrar ifade

edildiği bir dünyada yaşıyor oluşumuz; bu noktanın önemini göstermektedir. Gelgelelim kapitalist paradigmanın iflas ettiği bu dönemde, yenisini inşa etmekten başka bir çarenin gözükmediği bir ortamda, insanlığın geleceğini küresel işçi sınıfının basiretine bağlamaktan başka yol görünmüyor. İşçi sınıfının başarısı ise, şeylerin gerçek anlamlarıyla anlaşılmasıyla ilgilidir. Başka bir deyişle, “şeyleri anlamadan değiştirmek mümkün değildir” .

Günümüzde yükselen ırkçılık ve savaş paradigması için de bu durum böyledir. Bu paradigmayı çözümlmek için hiç kuşkusuz “ırk” kavramı üzerinde durmak gerekir. Milliyetçiliğin önemli bileşenlerinden biri olan “ırk” kavramı gerçek anlamı ile anlaşıldığı ölçüde, milliyetçilik gibi bu türden hassasiyetlerin hedefinin doğru yerlerde aranması kolaylaşmış olacaktır. Milliyetçiliğin “vatan, millet sevgisi” gibi pozitif bir duygulanımdan çok; var olabilmek ya da harekete geçebilmek için “öteki” ne gereksinen, varlığının ancak tehdit olarak algıladığı bir “öteki” ye karşı duruş olarak tanımlanabileceği biçiminden bahsediyorum, başka bir ifade ile günümüzde yaygın kullanımda olan halinden. Oysa, Benedick Anderson’ın milliyetler’i, tahayyül edilmiş hayali cemaatler olarak tanımlaması ile kapitalizmin en önemli icatlarından birinin ulus devlet olması algısının kabulü işimizi ne kadar kolaylaştırmış olurdu.

Gelgelelim kritik öneme sahip asıl gerçek; emekçinin rengi ne olursa olsun, ırksal sömürü emeğin proleterleşmesi sorununun yalnızca bir yönünü oluşturmaktadır. Dolayısıyla ırksal karşıtlık temel olarak siyasal-sınıfsal çatışmadır. Fırsatçı ve pratik olan kapitalist sömürücü, elindeki emeği ve diğer kaynakları serbestçe sömürebilir halde tutmak için her türlü kolaylıktan yararlanacaktır. Kapitalist sömürü için bu kolaylıklardan biri de ırkçılıktır.

Bununla birlikte “ırksal karşıtlığı doğuran sosyoekonomik örüntü, Karayipler’de, Güneydoğu Asya’da ve Amerika’da insan emeğinin ticarileştirilmesini, bu bölgelerin kaynaklarının kapitalist sömürü için farklı Batı Avrupa kentlerinden işadamları arasında yoğun rekabetin oluşmasını, milliyetçiliğin gelişmesini ve Avrupa milletlerinin pekişmesini, ekonomik kaynakların serbestçe sömürülmesine gizemli kısıtlar getiren Roma Katolik Kilisesi’nin nüfuzunun zayıflamasını içeriyordu. İngiliz toprakları üzerinde güneşin artık batmadığı ve Avrupa’nın büyük milliyetçi güçlerinin daha zayıf Avrupa halklarına dayattığı ekonomik tasarılarını ırksal üstünlüğe ve efendiliğe ilişkin incelikli kurumlarla haklı çıkarmaya başladıkları on dokuzuncu yüzyılın ikinci yarısında ırksal karşıtlık tam olgunluğa ulaştı” (Cox :2018 ; 524)

Öte yandan “ırk” sözcüğüne evrimsel biyolojinin bakış açısı oldukça nettir. Bu akışaçasının bize söylediği; “ırk” üzerinden bugüne kadar süregelen kavgaların hiçbirinin biyolojik ve bilimsel olarak bir aslı olmadığı; ancak siyasi/politik kavga ve çıkarların ürünü olduğudur. Evrimsel biyoloji için “ırk”, bir türün izole olmuş ve olmayı sürdüren alt popülasyonlarıdır. Dolayısıyla birbirlerine karşı bir üstünlükleri söz konusu olamaz.

“İrkçilik terimi ırksal antipatiye ilişkin bir felsefeyi ifade eder görünmektedir. İrkçılığın kökenine ilişkin incelemeler, bir ideolojinin gelişimini, yani maddi bir toplumsal gerçeğin tarihinin yerine bir akılcılaştırma sisteminin tarihinin konulduğu bir yaklaşımın gelişimini incelemeyi gerektirir. Gerçekten bu, süregiden herhangi bir toplumsal sistemle bağını koparmış dağınık bir ifadeler örüntüsünün birikimi olabilir... Bu, halklar üzerindeki kapitalist sömürü ve onu tamamlayan toplumsal tutum olgusudur. İrksal karşıtlık sanki halklar arasında antipati

içeren bir tür toplumsal içgüdüden doğuyormuş gibi düşünülürse, asıl nokta bütünüyle gözden kaçırılmış olur. Böyle bir yaklaşım genellikle sonu gelmez bir zihin karışıklığına yol açar” (Cox : 2018; 516).

Oliver C. Cox’un yukarıda paylaştığımız alıntısının dipnotunda, Amerikalı ünlü kent sosyoloğu Robert E. Park’ın Japon ırkı üzerine söyledikleri oldukça ilgi çekicidir. “Bu (Japonlara karşı önyargı), karşılaştığımız her bireysel insanı kaçınılmaz ve otomatik olarak sınıflandırmamızı sağlayan bir düzeneğin insan zihninde var olmasından ileri gelir. Bir ırk, her bireysel mensubunun şaşmaz bir şekilde tanınabilmesini sağlayan bir dışsal işaret taşıdığı zaman, o ırk bu gerçekten dolayı ayrı tutulur ve farklı görülür. Japonlar, Çinliler ve Zenciler başka ırkların mensupları olarak aramızda aynı serbestlikte hareket edemezler, çünkü onları kendi ırklarının mensupları olarak tanıtan işaretler taşırlar. Bu gerçek onları tecrit eder. Tecrit, ırk önyargısının aynı anda hem nedeni hem de sonucudur. Bu bir kısır döngüdür. Tecrit, önyargı; önyargı, tecrit.” Bu içgüdü varsayımının oldukça basit olduğunu söyleyen Cox, o zaman insanların sahip oldukları belirli bir sınıflandırma yeteneği, ırksal karşılık ve önyargı olmaksızın ırkların bir araya gelmelerini olanaksız kılar, diyerek dipnotu bitirir.

Anadolu coğrafyasının “ırkçılık” kavramıyla karşılaşması oldukça yeni sayılır. Bu kavram ile yaygın karşılaşmanın; köken, dil, tarih deneyimler bakımından heterojen olan Anadolu toplumsallığından “Türk ulusu” inşa etme girişimiyle başladığı söylenebilir. Bu paralelde Türkiye Cumhuriyeti kuruluşunda (tabi ki öncesine de dayanan) tercih edilen “ırk”, “Türklük” olmuştur. Hiç kuşkusuz böyle bir tercihin tarihsel kökenleri mevcuttur. Bununla birlikte, ulusun; dil, tarih, köken, kültür birliğinin sonradan

imal edilip yukarıdan aşağıya dayatma süreciyle yaygınlaştırılmış bir inşa süreci olduğu da bir gerçeklik olarak karşımızda durmaktadır. Ancak bu inşa sürecinin gerçekleşmesinin asıl nedeni ulusal ölçekli bir pazara duyulan ihtiyaçtır, bu da kapitalizmin ulus-devlet adı altında örgütlenmesinin bir sonucudur. O halde, ‘Türk ulusu’nun inşa girişimi de diğer ulusçuluk hareketlerinde olduğu gibi, biraz geç de olsa, on dokuzuncu yüzyıl sonlarına dayanan, Batı dünyasındaki iktisadi ve toplumsal gelişmelerin yansımalarıyla yakından ilgilidir.

Gelgelelim hemen hiç bir ulus-devlet, etnik açıdan homojen değildir. “Osmanlı’nın heterojen demografik yapısının kalıtıcısı Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nin Türkleştirilmesi tarihinin, gerçekte gayrimüslimlerin (özellikle Rum ve Ermeniler) tehcir, katliam ve mübadelelerle ihraç, Müslümanların ise ithaliyle gerçekleşen bir ‘Müslümanlaştırma’ tarihi olduğu biliniyor. Pomak, Laz, Çerkez, Gürcü, Arap, Kürt Bulgar, Makedon, Mağribi, Arnavut Boşnak, Tatar... olan ‘yurttaşlar’ın pek azının ataları Orta Asya kökenlidir. Ve önemli bir kısmının ana dili Türkçe değildir. Aralarındaki ‘kültürel’ ortaklık, din (İslam), kısmen de Osmanlı kültürel çevresine dahil olmaları kaynaklıdır. Şu halde Türkiye’nin ‘Türkleştirilmesi’ ironik bir biçimde Türkçülükten çok, İslam ve Osmanlılıkla bağlantılıdır. Ve yukarıda sözünü ettiğimiz, yüksek dozajlı ideolojik müdahaleleri içeren asimilasyon süreçleriyle gerçekleşmiştir”(Özbudun: 2008; 367).

Öte yandan Anadolu popülasyonları üzerine yapılan genetik araştırmalar, Türkiye Türklerinin Orta Asya halklarıyla pek de akraba olmadıklarını gösteriyor. Bunun böyle olduğunu gösteren hem arkeolojik hem de genetik somut deliller oldukça fazla. Örnek olarak, 30 Haziran 1999 tarihli Hürriyet Gazetesi haberine göz atabiliriz: “Şimdiye kadar

ne görüldü, ne de işitildi. Antik kazının böyle bir sonuç doğurabileceği kimin aklına gelirdi? Kazı dediğin sabır ister, meşakkatli iştir, bazen kazarsın, kazarsın hiçbir şey bulamazsın. Ama onlar için öyle olmadı, Sagalassos kazısının bir yerinde tam 3 bin yıllık bir iskelet buldular. İskeletin ve kazı işçilerinin DNA örnekleri alındı, tahlile gönderildi. Sonuçta ne oldu biliyor musunuz? 3 bin yıllık iskeletle, Burdur, Ağlasunlu kazı işçileri akraba çıktılar! Şimdi kafaları karışmış durumda. Biz neyiz, Türk değil miyiz, Yunanlı mıyız diye soruyorlar birbirlerine...»(www.hurriyet.com.tr).

Burdur'daki Antik Sagalassos Kenti kazılarına Prof. Dr. Marc Waelkens başkanlığında 1989 yılında başlanıyor. 1996'da, antik kentin agora (çarşı) bölümünün kazıları sırasında, işçiler bir iskelet buluyor. Prof. Dr. Marc Waelkens, iskeletten kemik, kazı işçilerinden de saç teli örnekleri alıp, Belçika'ya DNA testi yapılması için gönderiyor. Laboratuvar sonuçlarına göre; "karbon" testi yapıldıktan sonra 3 bin yıllık iskeletin DNA yapısıyla, kazı işçilerinin saç örneklerinden elde edilen DNA'nın yapısının benzerliği ortaya çıkıyor.

Bu konudaki ikinci örneğimizi, Sibel Özbudun hocamızın yukarıda alıntı yaptığımız kitabında yer alan "Başlamak İstemeyenler İçin Milliyetçilik" adlı makalesinde yer alan 17. dipnottan verebiliriz: "İşte genetik araştırmacı, antropolog Timuçin Binder'in söyledikleri: "Gen araştırmalarından çıkan sonuç, Türkiye'de yaşayanların hiç de Türkmenlere, Özbeklere, çok yakın olmadığıdır. Hatta uzak da diyebiliriz. Akrabalık ilişkisi anlamında bile Türkiye'de yaşayanların biyolojik olarak Orta Asya'yla bağlantısı yok. Sadece göç eden küçük bir grubun var. Eğer illaki kan bağı olarak tanımlanmak istenirse, böyle bir kan bağı da yok. Orta Asya'dan göç etmeyen % 85-90'ın anlatılmayan öyküsü ve öyküleri

var. Orta Asya göçünden önce Anadolu'da yaşayanların bizimle ilgisi yokmuş gibi başka topluluklar olarak gösteriliyor. Bizim atalarımız olarak gösteriliyor. Onlar vardı ancak göçle birlikte biz gelince gittiler gibi anlatılıyor. Ancak araştırmalar bunun böyle olmadığını gösteriyor. Onlar bizim atalarımız."

Üçüncü örneğimiz aynı dipnottan ve daha da çarpıcı genetik çalışmalara dayandırılıyor: "Genetik üzerine birçok önemli çalışması bulunan Dr. Robert Wisotzkey Anadolu'nun gen havuzunda ise Orta Asya'lı değil, daha çok Doğu Akdeniz ve Ortadoğulu örneklerin egemen olduğunu belirtti. Orta Asya'dan (Altaylar'dan) küçük bir grubun Anadolu'ya geldiği bilinir. Ancak bu grup geldiği, konakladığı bölgede büyük bir genetik patlamaya neden olmamış, aksine mevcut gen havuzunda melezleşmiştir. Çalışmalar Anadolu'nun gen havuzunda Orta Asya'lı örneklerin yüzdesinin hayli düşük olduğunu gösteriyor. Bu noktada, Anadolu'da genetik olarak belirgin bir 'Türk' ırkından bahsetmek imkansız olsa da, siyasi olarak kurgulanmış kültürel bir kimlikten bahsetmek hayli mümkün, ancak bu kurgu tarihi günümüze çok yakın. Arnaiz-Villena ve arkadaşları, Akdeniz ve Sahra-altı popülasyonlarının HLA alellerinin dağılımlarını dikkate alarak sonuçlandırdıkları çalışmaları ile (...) Kürtleri, Ermenilerin, Türklerin ve diğer Ortadoğu popülasyonları ile büyük bir benzerlik ortaya çıktı."

Sonuç olarak söz konusu basmakalıp kavramları analiz etmede, bu kavramların meşruluğu ile bugünkü kullanımını açıklayan koşulları gösterebilmede alışkanlık kazanmamız gerekiyor. Fetişizmden kurtulmalıyız ve insanlar arasındaki maddi ilişkilerin ve nesnel arasındaki toplumsal ilişkilerin tersine dönmüş dünyasında yaşamaya mahkûmuz. İleri giden tek yol, içsel çelişkilerin analizini geliştirmek, hareket etme şekillerini

anlamaktır. Aynı zamanda ne gibi gelişim olanakları ya da kriz potansiyelleri yarattıklarını da anlamak zorundayız. Bana öyle görünüyor ki, Marx'ın araştırma yöntemi mevcut tehlikeli durumumuzu anlamak için, uyarlamamız gerekse bile, örnek niteliğindedir” (Harvey: 2012; 99).

Son sözü Einstein'a bırakalım: “Nasıl olur da layıkıyla doğa bilimcisi olmuş bir kişi kendisini epistemoloji ile ilgilenir halde bulur? Kendi alanında daha kayda değer bir uğraş yok mudur? Pek çok meslektaşımın duyuyorum ve çok daha fazlasından seziyorum ki, hissiyatları bu yönde. Ben böyle bir düşünceyi paylaşmam. Olayları açıklamada kullanışlılığı kanıtlanmış kavramlar, subjektif kökenlerini unuttuğumuzdan ve onları birer değişmez olarak kabul ettiğimizden dolayı üzerimizde önemli bir otorite kazanırlar. Bu sebeptendir ki bu kavramlar ‘düşüncenin gereklilikleri’ ‘ön koşulsal’ (a priori) veriler vb. şeklinde damgalanmışlardır. Böyle hatalar, bilimsel ilerlemenin yolunu uzunca bir süre tıkamış oldu. Bu nedenledir ki; eğer söz konusu basmakalıp kavramları analiz etmede, bu kavramların meşruluğu ile faydalarını açıklayan koşulları gösterebilmede, ve şimdiye kadarki deneyimlerden bunların nasıl doğduğunu açıklamak üzerine alışkanlık kazanırsak, ancak bu koşullarda bir şeyleri değiştirmek mümkün olabilir. Böylelikle, kavramların üzerimizde kurduğu bu muazzam otorite kırılmış olacaktır” (Maudin:2015).

Kaynakça

David Harvey (2012). *Marx'ın Kapital'i İçin Kılavuz*, Metis Yayınları, İstanbul.

Sibel Özbudun (2008). “Başlamak İstemeyenler İçin Milliyetçilik, Sibel Özbudun-Temel Demirer, *Söylenecek Yalan*

Kalmadı İnsan Hak(sızlık)ları, Ütopya yayınevi, Ankara.

Oliver C. Cox (2018) “İrk İlişkileri: Anlamı, Başlangıcı ve Gelişimi”, Bertell Ollman-Kevin B. Anderson, *Çağdaş Marksizm Seçkisi*, Yordam Kitap, İstanbul.

www.hurriyet.com.tr “Kaza kaza 3 bin yıllık akrabalarını buldular”, 30 Haziran 1999.

www.sendika.org Tim Maudlin, “Bilim neden felsefeye ihtiyaç duyar”, 03 Ekim 2015.

DÜNYANIN GELECEĞİ İÇİN ZENGİNLİĞE SINIR KOYMALYIZ

— — — — — George Monbiot¹ — — — — —
Çeviri: Yasemin Tezgiden Cakcak²

Yalnızca süper zenginler için değil, hepimiz için kökten bir çözüme ihtiyaç var; artan alım gücümüz hepimizin çevreye zarar vermesine neden oluyor.

Her büyük servetin arkasında büyük bir suç yattığı inancı tam olarak doğru değilse de her büyük servetin ardından büyük bir suç geleceği iddiası doğru olabilir. Muazzam zenginlikler bu zenginliklere sahip olan kişilerin amaçlarından bağımsız olarak çevreye muazzam ölçüde zarar vermektedir. Aslında çok zengin kişilerin, zenginliklerinin doğal sonucu olarak çevre katliamı yaptığı söylenebilir.

Birkaç hafta önce Britanya’da bir özel havacılık şirketinde çalışan bir işçiden bir mektup aldım, işçi mektubunda şunları söylüyordu: “Burada 2019 yılında yaşanmaması gereken şeylere şahit oluyorum.” Bu işçi her gün havaalanından içinde tek bir yolcu taşıyan jetlerin kalktığını söylüyordu. 174 yolcu taşıma kapasiteli olarak dizayn edilen bu jetler 25 bin litre yakıtla dolduruluyordu. Bu yakıt miktarı Afrika’daki küçük bir kasabanın bir yılda kullanacağı fosil enerjisine eşdeğer.

Peki bu yolcular tek başlarına nereye gidiyor? Belki devasa bir çevre maliyeti

1 Yazarın 19 Eylül 2019 tarihinde Guardian gazetesinde yayınlanan makalesinden özetlenerek çevrilmiştir.<https://www.theguardian.com/commentisfree/2019/sep/19/life-earth-wealth-megarich-spending-power-environmental-damage>

2 Bu çeviri ODTÜ Yabancı Diller Eğitimi Bölümü’nde verdiğim çeviri dersinde alıştırma amaçlı yaptığımız bir çeviridir ve derste öğrencilerle yaptığımız tartışmalar ışığında yeniden düzenlenmiştir. Katkıları nedeniyle çeviri dersini alan öğrencilerime teşekkür ederim.

ile inşa edilip idare edilen süpervelerinden birini ziyaret etmeye belki de süperyatları ile gezmeye gidiyorlar. Yat, bir saat rölantide bile çalışsa 500 litre mazot yakıyor. Yatların inşasında ve döşemesinde kullanılan ender malzemelerin doğaya ne kadar zarar verdiğini söylemeye gerek yok.

Google'ın Temmuz ayında iklim krizini tartışmak üzere Sicilya'nın Verdura-Resort Otelinde zengin ve ünlüleri bir toplantıda buluşturduğunu, delegelelerin 114 özel jetle ve bir filo mega yat ile kente gelip adada son model arabalarla gezdiğini öğrenmek bizi şaşırtmamalı. Niyetleri iyi bile olsa ultra zenginler yeryüzünü çöplüğe çevirmekten kendilerini alamıyorlar. Bir dizi araştırma gösteriyor ki çevresel etkinin en önemli belirleyicisi gelir durumu. Siz istediğiniz kadar çevreci olduğunuzu düşünün, eğer fazladan paranız varsa harcıyorsunuz. Çevre krizinin ortaya çıkmasında orantısız olarak daha büyük sorumluluğu olan zenginler gezegenimizdeki felaketten daha az ve en son etkilenecek grupken bu felaketin etkisini ilk önce ve en kötü şekilde hissedenler yoksullar olacaktır.

Belki de şu an yapabileceğimiz en radikal şey maddi arzularımızı sınırlandırmak. Hükümetlerin ve ekonomistlerin dayandığı en temel varsayım herkesin kendi zenginliğini olabilecek en üst düzeye çıkarmaya çalıştığıdır. Eğer bu amacı gerçekleştirecek olursak kaçınılmaz olarak yaşam destek sistemlerimizi harap etmiş oluruz. Yoksulların zenginler gibi yaşaması, zenginlerin de oligarklar gibi yaşaması uğruna sahip olduğumuz her şeyi yok edebiliriz. Sürekli zenginlik arayışında olmak dünyayı kitlesel yoksunluğa sürükleyecektir. Bu nedenle kendi kişisel zengin olma

arzumuzu da sınırlandırmak zorundayız.

Belçikalı felsefeci Ingrid Robeyns'in sınırlamacılık (limitarianism) adını verdiği bir savı var. Robeyns, bir kimsenin biriktirebileceği gelirin ve zenginliğin bir üst limiti olması gerektiğini savunuyor. Robeyns'e göre, yoksulluk sınırı diye bir şey olduğu gibi, kimsenin üstüne çıkamayacağı bir zenginlik sınırı da koymalıyız. Zenginliğinin kısıtlanması çağrısı rahatsız edici görünse de Robeyns savlarında haklıdır. Fazla para insanların işyerinde ve siyasette başkaları üzerinde oransız güç kullanmasına ve her şeyden öte gezegenin doğal zenginliklerinin tahrip edilmesine neden olur. Eğer herkesin serpilip gelişeceği bir dünya yaratmak istiyorsak "zenginliğe" izin veremeyiz. Zira zenginlerin şu an sürdürdükleri hayatı sürdürmelerinin tek sebebi diğer insanların yoksul olmasıdır. Dünyada herkesin kişisel lüks peşinde koşmasına imkân verecek fiziksel bir ortam da ekolojik bir alan da yoktur. Yapmamız gereken şey kişilerin özel hayatlarında "yeteri kadar" olanı hedeflemeleri, kamusal alanda ise lüks tüketmeleridir. Dünyadaki yaşamın geleceği ölçülü olmakta yatar.

İKLİM ACİL DURUM¹

— — — — — Ünal Özmen — — — — —

Birleşmiş Milletler Genel Sekreteri Antonio Guterres, 2 Aralık 2019 günü Madrid’te toplanan 25. BM İklim Konferansına (COP25), Hükümetlerarası İklim Değişikliği Paneli (IPPC) raporuyla geldi. 2015, 2016, 2017 ve 2018’in dünya tarihinde kayıtlara geçen en sıcak yıllar olduğunu saptayan Genel Sekreterin çantasındaki raporda, 2018’in ortalama sıcaklığının sanayi öncesi dönemin (1850-1900) 1°C üzerinde olduğu tespitine yer veriliyordu. BM Dünya Meteoroloji Örgütü (WMO) ve dört farklı araştırmada, iklim kaynaklı felakete müdahale edebilmek için sadece 12 dünya yılı kaldığının altı özelliikle çizilmişti.

İklim konferansları, bilinen tek ekosistem olan dünyadaki biyolojik hayatı tehdit eden değişimin (insanlarda, hayvanlarda ve bitkilerde rastlanan yeni hastalıklar; toprak, su ve havanın canlılığı destekleme özelliğini yitirme belirtilerinin) fark edilmesi üzerine önlem geliştirmenin yollarını aramak üzere

düzenleniyor. Canlı ve cansız varlıklar arasındaki uyumlu ilişkinin canlılar aleyhine bozulmasının fark edilmesi, araştırmaların hızlandırılıp derinleştirilmesini gerektirdi. Dünya, ekosistemindeki doğal dengeyi bozacak herhangi bir fiziki müdahaleye (göktaşı çarpması, Güneş patlaması, çoklu volkanik patlamalar, dünyanın yörüngesinden sapma gibi) maruz kalmadığı halde doğal dengenin değişime uğraması, gözlerin insan faaliyetlerine çevrilmesine yol açtı. Araştırma ve gözlemler, ekolojik dengedeki bozulmanın küresel ısı değişikliğinden kaynaklandığını, küresel ısı artışına ise insanın enerji üretiminde kullandığı maddelerin yol açtığını göstermektedir.

1990’lı yıllarda Biyolojik çeşitliliğin yok oluşunu saptayan bilimsel araştırmalar, 2000’li yıllarda küresel ısı değişiminin insan sağlığı üzerindeki etkilerini incelemeye başladı. BM Dünya Sağlık Örgütü’nün (WHO) 2000’de yayımladığı rapor¹, dünyanın, tahminin ötesinde

1 Oxford Dictionary, Kasım 2019’da kavramı “iklim değişikliğini azaltmak veya durdurmak ve bununla ilgili potansiyel olarak geri dönüşü olmayan çevresel zararları önlemek için acil eylemin gerekli olduğu bir durum.” olarak sözlüğüne aldı.

ciddiye alınması gereken tehditlerle karşı karşıya olduğunu gösteriyordu. Rapordaki verilerin işaret ettiği bir diğer husus, iklim değişikliğinin neden olduğu erken ölüme yol açan hastalıklar, yetersiz beslenme ve doğal afetlerin yoksul ülkelerde görülme sıklığındaki artışı. Bu ve benzer sonuçlar veren raporlar, yeryüzüne sera etkisi yapan karbon gazının yüzde 80'ini uzaya gönderen endüstrileşmiş ülkeleri işaret ediyor.

Bilim insanlarının uyarısı ve dünyanın geleceğinden endişelenen “çevreciler”in artan baskısı, küresel iklim krizinin siyasi bir sorun alanı olarak dünya siyasetinin gündemine girmesini sağladı. Ancak sorunun büyüklüğüne rağmen, büyük çoğunluğun iklim krizinin insanlığı tehdit eden sonuçlarını görmekten yana olmadığı da bir gerçek. Muhafazakar çoğunluğun ilgisizliği ve gerektiğinde bariyer olarak krize çözüm arayanların karşısına dikilebilmeleri, masaya çekilen zengin ülke politikacılarını bağlayıcı karar almadan toplantıyı terk etmede veya imzalarını geri çekmede cesaretlendiriyor. İmzalanmış olsa bile (1997 Kyoto Protokolü, 2009 Kopenhag Zirvesi, 2015 Paris İklim Anlaşması vb.) devlet politikasına dönüşmeyen, ömrü imzacı hükümetlerle sınırlı yaptırım olmayan protokol ve anlaşmaların dünyaya faydasının olmadığı görüldü.

2 Aralık 2019 günü başlayıp planlanandan iki gün sonra 13 Aralık'ta sona eren, 200 ülke temsilcisini bir araya getiren 25. Birleşmiş Milletler İklim Zirvesi, alınan kararların uygulanmaması ve atılan imzaların ardında durulmamasıyla akamete uğrayan önceki zirvelerden daha dramatik bir sonla kapandı. Başta ABD, Çin, Brezilya, Suudi Arabistan ve Avustralya olmak üzere kirlenmiş zengin ülkeler toplantıyı bloke ederek acil önlem gerektiren kararlar alınmasını engelledi. Bir kulağı toplantıdan acil ve

yaptırımlı kararlar alınmasını bekleyen bina dışındaki çevrecilerde olan BM Genel Sekreteri, konferansı “hayal kırıklığına uğradım” diyerek kapattı. Isınmanın ve etkisinin artışı hızla yol alırken niyet düzeyinde de olsa yaklaşan felaketi önleme konusunda 2015'in gerisine düşüldüğü görülüyor.

Dünya, insan eliyle geri dönülmez bir yola girdiyse onu bu yoldan döndürecek olan da kuşkusuz insan olacaktır. Ancak büyük çoğunluk tehlikeyi görmeden veya bilimin öngörüsüne inmadan bu gerçekleşmeyecek. Ne yazık ki neoliberal kültürün bilimle arasına mesafe koymayı başardığı, bireysel çıkarına odaklanmış, hayatı bugünden ibaret sayan büyük çoğunluktan geleceğe dair tasavvur beklemek pek umut verici gözüküyor. Trump'ın ABD'ye başkan seçilmesini sağlayan en önemli vaatlerinden birinin karbon salınımını sınırlayan tüm anlaşmalardan çekileceği vaadi olduğu göz ardı edilemez. Kişi başına atık miktarı dünya ortalamasının üç katı olan ABD halkı, tüketim miktarını da gösteren atığın karbon salınımıyla elde edildiğini ve ona konfor sağlayan fosile dayalı enerji kaynaklarından vazgeçmeyeceğini Trump'a verdiği destekle göstermiş oldu ².

Karbon salınımının sınırlandırılması ve uzun vadede sonlandırılması yaşam biçiminin, tüm tüketim alışkanlıklarının ve nihayetinde üretim biçiminin değişimini gerektirir. Kapitalizm, kendi ölüm fermanını imzalaması demek olan böyle bir değişime onay vermeyecektir. Gerçek bu iken iklim krizi, mevcut egemen

2 ABD: Nüfusu 318.9 milyon. Kişi başı CO2 salınımı 14.9 ton. Kişi başı atık 736.9 kg.
Çin: Nüfusu 1 milyar 385 milyon. Kişi başı CO2 salınımı 6.6 ton. Kişi başı atık(?)
Türkiye: 82 milyon, Kişi başı CO2 salınımı 4.3 ton. Kişi başı atık 415 kg
Afganistan: 36 milyon, Kişi başı CO2 salınımı 0.3 ton. Kişi başı atık (?)

1 <https://www.who.int/whr/2000/en/>

siyasetin diliyle konuşulamaz. Siyaset dilinin değiştirilmesi gerekiyor: ABD, Brezilya, Hindistan, Çin, Rusya, İngiltere ve diğer halkların refah içinde mutlu bir yaşamın başka yolları olduğuna ikna edilmesi gerekiyor. Ekonomik sistemden değil, canlı-cansız, küçük-büyük tüm varlıkların etkileşim içinde olduğu ekosistemi kaybetmekle karşı karşıya olduğu muhafazakârlara da anlatılabilmeli. Muhafazakarlar ya empati yapabilen, başkalarının hak ve hukukuna saygı duyan ahlaki tutumu benimseyecek ya da dünyayı onlara rağmen onlara karşı savunmanın yolları bulunacak.

Sol “Yeşil” ve “Çevre”

Alman Yeşiller’in (1979) öncülük ettiği ve diğer Batı ülkelerinde muadilleri ortaya çıkan partilerle birlikte “Yeşil”, ekolojinin karşılığı olarak siyasi bir kavrama dönüştü. Yeşil hareketi, endüstrileşmeyle birlikte kirliliğin artması, özellikle hava kirliliğinin toplum sağlığına etkisinin görüldüğü Batı’da kapitalizmi “etik” davranmaya davet eden sistem içi bir hareket olarak ortaya çıktı. Kirliticilerin kapitalist işletmeler olması Yeşilleri zaman zaman sistemle karşı karşıya getirse de Yeşil Siyaset sistem karşıtı bir harekete dönüşmedi.

Her siyasal kavram gibi “Yeşil” de kısa sürede çevre ülkelerinde yeni bir eylem ve örgütlenme yöntemi olarak keşfedildi. Türkiye, Yeşil Barış Gazetesi ve gazete çevresinin kurduğu Türkiye Yeşiller Partisi ile 1988’de tanıştı³. 2008’de kurulan Yeşiller Partisi daha sonra benzerleriyle birleşerek Yeşiller ve Sol Gelecek Partisi adını aldı. Bu yeni partinin, ilke ve kurucu kadrosunun “öncülük ettikleri hareketin gerisine” düşmekle eleştirdikleri Batılı Yeşillerden daha radikal bir dil kullandığı ve kendilerini ayrı bir yere koydukları görülüyor. Ne var ki parlamentoda temsil şansı bulamayan Türki-

ye Yeşilleri, “yaşam hakkı” savunusunu, iktidar partisi İslamcı AKP’nin işgal ettiği siyasal alanda bu partinin gölgesinde dile getirmekte herhangi siyasî ve etik sorun görmedi. Mücadele etmek üzere örgütlendikleri neoliberal politika ve politikacılarla aynı kulvarda buluşmaları, bu partinin “sol” dışında tutulmasıyla sonuçlansa da sistem eleştirisi yaparken bir taraftan sistemin dayanaklarından biri olarak rol üstlenmelerinin, “sol”la arasına mesafe koyma niyetindeki “eski solcu”ların riske girmeden sol entelektüalizmin saygınlığından yararlanma çabalarının, “Yeşil” hareketin Türkiye’de saygın bir noktaya gelmesini engellediği görmezden gelinemez.

İklim değişikliğinin hissedilir sonuçlarının ortaya çıkması, bilim insanlarının tehlikenin her geçen gün yaklaştığı yönündeki uyarısının gözlenebilir sonuçta dönüşmesi ve bu süreçte Yeşillerin, doğal olarak önlem alma konusunda isteksiz davranan hükümetlerin (Batı da parlamentonun, Türkiye’de iktidarın) bir parçasına dönüşmesi tabandan gelen yeni çevre hareketlerinin ortaya çıkmasına neden oldu. Yeni çevre hareketleri, Yeşiller deneyiminden farklı olarak, siyasete girme yerine kamusal eylemlerle iktidarlar üzerinde baskı aracı olup, toplumu tetikte tutmanın daha doğru ve etkili bir yol olduğu tezine sadakatle bağlılığını sürdürme eğiliminde ilerliyor. Ekolojik sorunun ülke içi alternatif politik örgütlenme konusu olarak görülmemesi, bu yeni çevreci hareketleri, güçlükle karşılaşmadan küresel harekete dönüştürebiliyor.

Çevreci hareketlerin eylemini siyasetin dar alanına sıkıştırmayıp kendini sahada göstermesi, “çevre”nin bir grup entelektüelin sorunu olmadığını gösterdiği gibi halkın da konuya olan duyarlılığını geliştirdi. Çevresi tahrip edilen halkın, tahribatla elde edilen zenginlikten pay alamayıp daha da yoksullaşma-

3 Parti, 1994’te usul hatası nedeniyle kapatıldı

sı ve yerinden yurdundan edilmesi dil, din, kültür farkı gözetmeden birlikte hareket etmeleri gerektiği bilincini geliştirdi. Tarım arazisi açmak amacıyla Amazon Yağmur Ormanlarının yakılıp kesilmesine karşı yerli kabilelerin (Brezilya) isyanı, Kuzey Dakota (ABD) yerlilerinin Exxon Mobil şirketinin petrol boru hattı inşaatına karşı direnişi, yaylalarını birleştiren “Yeşilyol Projesi”ne karşı Karadeniz köylülerinin bölgelerini savunması yerel halkın çağırısı ve aktif katılımıyla gerçekleşen eylemlerdi.

Bergama, Cerattepe (Artvin), Tortum (Erzurum), Yuvarlakçay (Muğla), Kirazlı (Çanakkale) direnişleri doğaya karşı farkındalığın artmasına yakın tarihten ve Türkiye’den örneklerdir. Bu eylemler halkın kendilerini doğrudan ilgilendiren konularda hükümet kararına katılmak istemesinin sonucuydu. Bir konuda karar mekanizmasına katılımın başka politik kararlara katılım arzusunun tetikleme ihtimali her zaman vardır ve bu, iktidarların hiç arzu etmediği tehlikeli bir halk yönelimidir. İlk zamanlarda risksiz eylem fırsatı sunan çevrecilik, halkın çevre eylemlerine katılmasıyla birlikte hükümetlerin askeri ve orantısız müdahalesiyle karşılanıyordu. Hükümeti orantısız güç kullanmaya sevk eden hiç kuşku yok ki toplumun sosyal sorunlarda birlikte hareket etme refleksini gösterebilmesiyle ilgilidir. “Çevreciliğin”, kumsalda poşet toplama olmayıp, risk almayı gerektiren çetin bir mücadele olduğu ve buna uygun politik örgütlenme gerektirdiği bir sürece girildiği söylenebilir.

Sermayenin aç gözlü bir saldırganlıkla doğanın zenginliklerini talan etmekteki ısrarı ve hükümetlerin çevreyi tahrip edenleri yasalarla koruması karşısında daha etkin ve dayanışmacı savunma kaçınılmazdı. Nitekim doğa, insanları sınıf, etnik, inanç ve kültürel farklılıklarına bakmaksızın bir araya getirdi ve ekoloji, evrensel bir ideoloji gibi çevre

hareketlerinin teorisi oldu. Ekolojik sorunların ayrımsız tüm canlılık üzerindeki yok edici etkisi hissedildikçe, sorunun evrensel boyutta ele alınıp önlem geliştirilmesi de zorunluluk oldu. Doğanın zenginliğinden rant yaratma ne kadar politik bir kararsa onu savunmak da o kadar politik olmak zorundaydı ve solu doğaya çeken de bu karşılıklı zorunluluk oldu. Çevre hareketlerinin “sol” tarafından sahiplenilmesi, sorunun ve çözümün evrenselliği ile birlikte çevre katliamına yol açan tarafın sermaye ve onun iktidarları olmasıyla doğrudan ilgilidir.

Para eden her şeyi pazara çıkarıp satan kapitalizmin kamusal olan her şeyi tahrip eden neoliberal döneme evrilmesiyle birlikte toplumun kendisine ait olanı koruma çabasına girdiği ve çevre hareketlerinin bunun bir sonucu olarak ortaya çıktığı bir gerçek. Fakat Sovyet Sisteminin dağılmasıyla birlikte sol ideolojilerin kitlelerle bağının koptuğu, eylem ve örgütlenme sahasının daraldığı da o kadar gerçektir. Bu iki gerçeği de destekleyen veriler fazlasıyla mevcut. Fakat “sol”, kendi ideolojik krizini aşmak için mi çevre hareketlerine eklendi(?) sorusu mutlaka yanıtlanmak zorunda. Çünkü çevre hareketleri, “sol”u geleneksel düşünme ve eylem kalıplarından koparacak eylem ve ittifak ilişkileri gerektirir niteliktedir. Yukarıda övgüyle söz edilen doğa savunusundaki birlikteliğe katılan muhafazakarın, kesilen orman alanından, ormanı kesen siyasetin karşısına birlikte yürümeleri buna bağlı.

Çevre, tıpkı demokrasi gibi her anlayış ve sınıfın rahatlıkla benimser gözükmüş kullandığı bir kavram. Yalın bir konu olduğu düşünülse de etkin bir çevre hareketinin eleştirel çevre bilincine sahip olmasını gerekli kılıyor. Bu bilincin eksikliği, çoğunlukla tepkinin elinde balta görülene, bacasından duman çı-

kana yönelmesine vesile oluyor. Küresel ısınmaya yol açan karbon salınımının sınırlanmasını “savunan” IMF’nin “İklim Değişikliği Raporu⁴” veya “İklim değişikliği, küresel kalkınmaya ve yoksulluğa son verme çabalarına ciddi bir tehdit oluşturuyor. Acil eylem olmadan, iklim değişikliğinin etkileri 2030 yılına kadar 100 milyon insanı yoksulluğa itebilir.”⁵ diyen Dünya Bankasıyla, “İklim değişikliği küresel bir sorun ve finansal sektörün bunun çözümü için oynaması gereken büyük bir rol var.” diyerek Finansal Sistemin Yeşillenmesi için Ağ kuran 34 ülke Merkez Bankası başkanının, benzer dili kullanmakta tereddüt göstermeyen siyasetçilerin samimiyetini sorgulamak sağlıklı eleştirel çevre bilinci gerektirir. Küresel ısınmanın canlılık üzerindeki etkilerini NASA da araştırıyor ve aynı sonuca varıyor. Fakat NASA, fosil yakıt kullanımını sınırlamadan hiç söz etmeyerek ağaçlandırmayla tehlikenin kontrol edilebileceğini empoze etmeye çalışıyor. Büyük bir “duyarlı” kitlenin karşı propagandalardan etkilendiği gözardı edilemez.

Adına ister yeşil, ister çevre, isterse doğa diyelim canlılığın ve yaşam hakkının karşılığı olarak kullanılan ekoloji, örgütlenmeye olanak sağlayan ve mücadele alanı sunan politik bir kavramdır. Toplumsal ve ahlaki duyarlılık gerektiren çevre mücadelesinin, aynı zamanda ahlaki sorumluluk gerektiren solu içine çekip sol bir kavrama dönüşmesi kaçınılmazdı. Sol açısından, kapitalizmin, insanın ürettiği zenginliğe el koymasıyla, doğanın zenginliğini talan etmesi aynı şeydir. Hatta doğa sömürüsü, doğanın, insanlığın ortak varlık ve varoluş alanı olması bakımından emek sömürsün-

4 <https://www.imf.org/-/media/Files/Publications/fiscal-monitor/2019/October/English/text.ashx?la=en>

5 <https://www.worldbank.org/en/topic/climatechange/overview>

den daha öncelikli savunması gereken kamusal alanıdır. Bu nedendir ki sol, ekoloji politikasını, doğanın insan yaşamındaki vazgeçilmezliği yerine, insanın doğanın bir parçası olduğu tezine dayandırmalıdır.

Araştırmalar, insanlığın geleceğini tehdit eden iklim değişikliğine yol açan karbon salınımının acımasız bir şekilde artarak devam ettiğini gösteriyor⁶. Buna rağmen devletler ve onların kontrolündeki uluslararası politika ve finans kuruluşları petrol, gaz ve kömüre dayalı enerji üretimi yapan fosil yakıt şirketlerini finanse etmeye devam ediyor. Karlılık ve daha çok kazanmaya odaklanan kapitalist işletmeler, sürdürülebilir yaşam formlarının yok oluşunu maliyet hesabına dahil etmez. Hava, su, orman ve toprağın sermaye tarafından bedeli ödenerek kullanılan üretim maddeleri arasında yer almaması onların karlılığını artırır. Kirletme, yok etme, acımasızca kullanma ile ortaya çıkan yıkıcı etki Tanrı olarak paraya tapanları durdurmaz. Sermayenin ve ideologlarının çevre sorunlarına ilgisi, hiç kuşkusuz dünyanın geleceğine ilişkin kaygıdan kaynaklanmıyor. Onlardaki “duyarlılığını”, bilimin yerel doğa tahribatlarının küresel sonucu hakkındaki uyarısıyla dikkatin atmosfere sera gazı salan ülke ve şirketlere yönelip sistem karşıtı harekete dönüşme riski taşıyan muhalefeti içeriden kontrol etme çabası olarak görmek gerek. Bu bağlamda, insanı çöp olarak gören, ürettiği çöpü yoksulların yaşam alanına atan sermaye ve sermaye ideolojisini çevre mücadelesinde müttefiki olarak görmek büyük hata olur.

Hava, su, orman, toprak bu dünyaya dair tasavvuru olmayan dinlerin de kaygısı değil: Kutsal kitaplı dinler, canlı varlıkları doğanın bir parçası saymaz⁷.

6 <https://www.ipcc.ch/reports/>

7 “(Yine) bilmez misin, göklerin ve yerin mülkiyet ve hükümranlılığı yalnızca Allah’ındır? Sizin

Doğayla mücadele etsin diye yaratılıp dünyaya salınmış olan insan için doğanın yok oluşu, beşeri bir sorun değildir. Kutsal kitaplar, insanlara mücadele etmeden yaşayacağı başka bir dünya tasviri sunar. Tanrı'nın "ol" deyip öldürdüğü canlı varlıklar doğa dışıdır ve doğa, buna inananların ilgi alanına girmez⁸. Kapitalizm, insanı emeğine yabancılaştırırken dinler insanı varoluş nedenine yabancılaştırır. Dolayısıyla dünya, bugün onu kontrol eden, geleceğini tehdit eden sermaye ve dinlere rağmen savunulması, onlardan korunması gereken bir değerdir. Bu da ahlaki duyarlılık ve politik bilinç gerektirir.

Ekosistemin beşeri sistemlerin sorunu olduğu ve çevre hareketlerinin sistem karşıtı harekete dönüşebileceğinin belirtileri göz ardı edilemez. 2018 sonbaharında İsveç'te bir öğrencinin (Greta Thunberg) küresel ısınmaya birinci derecede yol açan karbon salınımının sınırlandırmamasını protesto etmek amacıyla başlattığı bireysel okul boykotu bir yıl içinde Birleşmiş Milletler ve bağlı kuruluşlarını da içine çektiği mücadeleye dönüştü. Greta Thunberg'in, bir cuma günü başlattığı ve Gelecek İçin Cumalar (Fridays for Future) temasıyla 2019 yılı boyunca süren okul boykotu (15 Mart ve 15 Mayıs'taki birer günlük küresel boykotun ardından) 20-27 Eylül 2019'da New York başta olmak üzere dünyanın dört bir yanında milyonlarca öğrencinin sokağa dökülmesiyle zirveye ulaştı⁹.

İçin Allah'tan başka ne bir dost ne de bir yardımcı vardır." (Kuran, Bakara suresi 107. ayet.)

"Dünyayı ben yaptım, Üzerindeki insanı ben yarattım. Benim ellerim gerdi gökleri, Bütün gök cisimleri benim buyruğumda." (Tevrat, İncil, Yeşaya 45)

8 Çevre duyarlılığının gelişip güçlendiği yerlerin inancın zayıf olduğu ülkeler olması şaşırtıcı değildir.

9 Greta Thunberg, iklim krizine karşı ilgisizliği protesto etmek amacıyla 15 Ağustos 2018'de cuma günü İsveç parlamentosu önünde üç haftalık oturma eylemini başlattı. Instagram ve Twitter hesabından paylaştığı eylem günlüğü kısa süre-

Birleşmiş Milletler, Fridays for Future eylemini başlatan ve doğal liderliğini yürüten Greta Thunberg'i 21-23 Eylül 2019 tarihleri arasında toplanan BM İklim Zirvesine konuşmacı olarak davet etmek durumunda kaldı. Thunberg, burada ve 2 Aralık 2019 günü Madrid'te toplanan 25. BM İklim Konferansı'nda yaptığı konuşmalarda "iklimin değil sistemin değişmesi" gerektiğinin özellikle üzerinde durdu. Genç eylemcilerin sistemin diğer ayaklarını değiştirmeden iklim değişikliğine yol açan fosil yakıt kullanımının önüne geçilemeyeceği fikrine varmaları, eylemlerin, dünyayı kullanılamaz hale getiren finans sistemine yönelmesi yeni bir dünya kurma umudunu güçlendirebilir. Nitekim yükselen iklim krizi tepkisini, uzun zamandır aleyhine işleyen neoliberal politikalara (işsizlik, emeklilik yaşının yükseltilmesi, sağlık ve eğitim gibi kamusal hakların ücretlendirilmesi, sendikasılaştırma, pahalılık, gelir bölüşümü adaletsizliği vb.) ilgisiz kalan halkın, uzun süren umursamazlığını "çevre" ile bozmasının politikacılarda yarattığı tedirginliği yeniden siyasallaşma olarak değerlendirmek de mümkün. Bu yönlü değerlendirmeleri, şimdilik hayalin umudu olduğunu not etmek durumundayız. Çünkü iklim, çevre ve doğa krizine yoksul tepkisi oldukça sınırlı; eyleme dönüşen duyarlılık daha ziyade elindeki yitirme kaygısı taşıyan, gelecek endişesinin tedirgin ettiği kolayca mobilize olabilme yeteneğine sahip küçük burjuva sosyal tepkisi olarak seyrediyor. Elbet bu da bir şey, fakat eleştirel akılla siyasallaşamayan sosyal tepkilerin sistemle uzlaşma ihtimalinin, sistem karşıtı harekete dönüşme ihtimalinden yüksek olduğunu unutmamak gerekir.

de viral oldu. Belçika, İngiltere ve Avustralya'dan gelen destek üzerine Greta, Paris İklim Anlaşmasına uygun olarak küresel ısınmayı 2 derecenin altında tutacak kararlar alınıp güvenle uygulanana kadar her cuma "iklim grevine" devam etme karar aldı. Senin okulda olman gerek diyen yetişkinlere verdiği yanıt "Kötüleşen iklim okula gitmeyi anlamsızlaştırıyor. Neden gerçekleşmeyecek bir gelecek için ders çalışalım? Hükümetler eğitimi dinlemiyorken neden eğitim almak için çaba harcayalım?" oldu.

EĞİTİM İDEOLOJİDEN ARINABİLİR Mİ ?

— — — — — Avni Murat Canlı¹ — — — — —

Aristoteles ünlü yapıtı *Metafizik*'in giriş cümlesinde *"bütün insanlar doğaları gereği bilmek isterler."* (1) Demektedir. Ondan asırlar sonra büyük Alman filozofu İmmanuel Kant "İnsan eğitime ihtiyaç duyan tek varlıktır" önermesinde bulunmuş ve bu önermeye ek olarak "İnsan ancak eğitim yoluyla insan olabilmektedir" yargısına ulaşmıştır. (2) Tarihin bu büyük filozofları, sözleriyle eğitim kavramının insan yaşamındaki hayati önemine vurgu yapmakla kalmayıp; insan doğasının yapısı hakkında da belirli ipuçları vermişlerdir. İnsan türünün yavrusunun dünyaya geldiğinde diğer türlerin yavrusundan fiziksel donanım olarak daha aciz ve zayıf geldiği bilinmektedir. Ebeveynlerinin besleme ve bakımı olmaksızın çok kısa süre içerisinde varlığını sürdüremeyecek olan insan yavrusunun hayatta kalmak için en büyük avantajlardan bir tanesi bilişsel donanımdır. Çünkü diğer türlerden farklı olarak görece daha fazla gelişmiş bir beyne sahiptir. İnsan beyni plastisite özelliği ile öğrenme, çevredeki şartlara uyum sağlama, alet üretme, soyut düşünme ve en önemlisi de öğrendiklerini kendisinden sonraki nesillere aktarma gibi işlemlere oldukça yatkındır. Öğrenmenin ve öğretmenin insan türü için ayırt edici özellikler taşıdığını söylemek mümkündür.

Bu yazının amacı eğitim kavramına tarihsel açıdan kısa bir değini yapmak ve eğitim olgusunun *"ideoloji"* kavramıyla olan ilişkisini ele almaktır. Daha sonra eleştirel eğitim düşünürlerinin "eğitim mutlak bir şekilde *"ideolojik"* bir kavramdır" önermesi tartışılacaktır. Ayrıca ideolojiden sıyrılmış-arınmış bir eğitim sisteminin günümüzde ve gelecekte var olma ihtimali üzerinde durulacaktır.

TARİHSEL AÇIDAN EĞİTİM OLGUSU

Eğitim olgusunun resmî tarihinin başlangıcını, kaynaklar Antik Çağ uygarlıklarına kadar götürmektedir. MÖ 3200 yılında Sümerler yazıyı kullanan ilk topluluk olduklarından kurumsal ve sistemli eğitim geleneğini ilk oluşturan topluluk olarak kabul edilmektedirler. Mısırlıların, Hintlerin, Çinlilerin, İsraililerin de toprağa bağlı siyasi örgütlenmelerinin ortaya çıkması ve bu örgütlenmeleri idare edecek bürokratik bir sınıfa ihtiyaç duydukları bilinmektedir. Bu toplumlar da eğitim faaliyetlerinde bulunmuş ve kendilerine özgü yazı sistemlerini kullanmışlardır. (3) Ancak yazı öncesi çağlarda da soyut düşünme yetisine ulaşmış olan insan türünün resmi ve kurumsal olmasa da birtakım eğitsel faaliyetlerde buldukları eğitim antropolojisinin bulgularıyla uyumaktadır. Aile kurumu varlığı ve hayatta kalma

¹ Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitimin Felsefi, Sosyal, Tarihi Temelleri Bölümü avnimurat.ac@gmail.com

ihtiyacının gerektirdiği talimlerin yapılması insan topluluklarını bu türden faaliyetlere zorladığı varsayılmaktadır. (3) Endonezya'ya bağlı Borneo Adası'ndaki bir mağarada keşfedilen 40 bin yıl öncesine ait çizimin, bugüne kadar bulunan en eski hayvan resmi olduğu açıklandı. Gelişmiş bir estetik duyuşu gerektiren bu mağara resimleri (4)düşündüklerini ve hissettiklerini duvarlara kazıyan Neandertal insanının, eğitsel girişimlerinin olmadığını iddia etmenin yanlış bir yargı olacağını düşündürmektedir. Bu bilgilerimizden şöyle bir yargı çıkartabiliriz: Eğitimin tarihi insanın tarihinden ayrı tutulamaz. Eğitim, insanla var olmuş bir kavramdır. İnsan yaşamak için öğrenmeye, öğretmeye muhtaçtır.

Dewey'e göre eğitim, *"bireyi, insanlığın toplumsal bilincine katarak yol alan bir süreçtir. Hemen hemen doğumla birlikte bilinçsiz olarak başlar ve durmaksızın bireyin güçlerine şekil verir, bilincini doldurur, alışkanlıklarını biçimlendirir, düşüncelerini eğitir ve duygularını harekete geçirir"* (5). Burada Dewey eğitimin psikolojik ve toplumsal bir yapı taşı olduğunu, psikolojik olarak tek tek bireylerde bilişsel, duyuşsal, devinimsel değişimleri meydana getirdiğini; toplumsal olaraksa bireylerin içine doğduğu toplumun kültürüyle kültürlenmesini sağladığını savunmaktadır. Dewey gibi işlevselci-organizmacı sosyoloji anlayışına sahip diğer birçok düşünürün de eğitim kavramı için bu tanımı kabul ettikleri görünür. Pragmacı felsefeden kökenlerini alan bu görüşler, ilerlemeci eğitim felsefesinin ilkelerini de oluşturmaktadır. İlerlemeci felsefe, eğitimi evrimci uyum mekanizmalarıyla açıklamaktadır. Bu görüşe göre evrimsel bakış açısı doğadaki birçok fenomeni açıklamamıza yardım ettiği gibi, insani faaliyetlerin en karakteristiklerinden biri olan eğitim fenomenini kavramamıza da yardımcı olmaktadır. Evrimin en temel iki kavramı olan *"gen aktarımı ve adaptasyon"* kavramları bütün canlılarca ortak olan bir olguyu tanımlamaktadır. Bütün canlıların ortak gayesi; yaşamı sürdürebilmek

ve çevresindeki uyarıcıları tanıyıp onların şartlarına uyum sağlayabilmektir. Aksi taktirde biyolojik ve toplumsal varlığın son bulma ihtimali çok yüksektir. İşte eğitimin ve eğitim uygulamalarının da en büyük motivasyonu bu fenomenlerdir (hayatta kalma-uyum). Avcı-toplayıcı dönemde, grubun devamlılığını sağlamak için gelişmiş av tekniklerini öğrenmek, zehirli gıdaları ayırt edebilmek, yırtıcı hayvanlardan ve sert iklim şartlarından korunabilmek için insan toplulukları sürekli bir bilgi ve kültür aktarımı sağlamak zorundaydı. Bu da ancak taklit ve gözleme dayalı eğitim uygulamalarının bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Özetle; eğitim olgusunun var olmasındaki en büyük itici güçlerin kültürel aktarım ve uyum olduğunu söyleyebiliriz.

İdeoloji Nedir ?

Ancak ideolojinin ne olduğunu tartışarak O'nun eğitimle olan ilişkisini ortaya koyabiliriz. Kronolojik olarak "Element d'ide'ologie" adlı yapıtında, ideoloji kavramını ilk kullanan; Fransız filozof Destutt de Tracy (1755-136)'dir. Tracy'ye göre; ideoloji "ideler" bilimidir. (6)

İde, yani *gerçekliğin algılanmasındaki fikir ve bilişsel imaj* anlamına gelmektedir. İdeoloji denildiğinde Marksizm geleneği "ideoloji" kavramını ele alan geniş bir literatüre sahiptir. Ancak bu ele alışı ideoloji kavramının anlamı ve uygulanabilirliği belirsiz ve tartışmalıdır. (Sumner 1979; Larrain 1979) Güncel Marksist kuram içindeki çatışık ve karmaşık ideoloji incelemelerin altında ideoloji kavramını çok farklı bakış açılarıyla ele alan düşünürlerin etkisi vardır. İdeolojiye dair Ortodoks Marksist alının öncelikli olarak mücadele ve direniş ilişkileriyle değil, güç ilişkileriyle bağlantılı olduğunu tartışması söz konusudur. Marx ideolojiyi bu bakış açısıyla *"yanlış bilinç"*, Althusser *"bilimsel olmayan inançlar"*, Habermas ise *"tahakkümü meşrulaştıran inançlar"* olarak yorumlamışlardır.

Ünlü Eleştirel Kuram'cı Henry Giroux, ideolojiyi *'insan bilincine ve davranışlarına, onun söylemine ve yaşanmış tecrübelerine nakşedilmiş bir temsil dizisi olarak tanımlar. O'na göre ideoloji maddesel pratikleri ve maddesel biçimleri etkileyen bir bütündür.* (7) Barrett'e göre ise ideoloji, "Anlamın üretildiği, ona meydan okunduğu, yeniden üretildiği ve dönüştürüldüğü süreçlerdir" (8). Barrett'in tanımından yola çıkarak ideolojinin "anlam ve duyu" katmanında yer alan bir kavram olduğu söylenebilir.

İdeoloji ve Eğitim Arasında Nasıl Bir Bağlantı Vardır

Peki eğitim ve ideoloji arasındaki bağ nereden gelmektedir? Burada Eleştirel Eğitim Kuramcılarına ve Eleştirel Pedagojiye değinmek gerekmektedir. Eleştirel eğitim felsefecileri özellikle Marksizm ve eleştirel teoriden yoğun bir şekilde etkilenmişlerdir. Bu düşünürlere göre; eğitim özü itibarıyla politik bir meseledir ve ayrıca resmi eğitim kurumları devletin ideolojik aygıtlarından bir tanesidir. (9) Başta Antonio Gramsci, Paolo Freire, Henry Giroux ve İvan İllich ile temsil edilen bu anlayışa eleştirel pedagoji adı verilmektedir. *"Eleştirel pedagoji, günümüz dünyasının farklı tabakalara ayrılmış, sınıfsal ilişkiler üzerine kurulu, farklı kimlikler ve toplumsal cinsiyetler tarafından oluşturulan, haki-miyet ilişkileri üzerine tesis edilmiş bir dünya olduğunu varsayar."* (10) Bu doğrultuda eğitim bağlamında oluşan yanlış bilinci ortadan kaldırma, mevcut eğitim sistemlerinin gerçek yüzünü ve arka planını veya dayanaklarını gözler önüne serme amacı güder. Eleştirel Eğitim düşüncesinin özünde *Marx'ın Bilinç Kuramı* bulunur. Bu kuramın açıklaması şöyledir *"bilincimiz gerçekliği değil, gerçeklik bilincimizi oluşturur" Maddi olan manevi olanın, eylemsel olan düşünsel olanın öncelidir.* (11)

Yukarıda bahsedildiği gibi Marx'ın Bilinç Kuramı, Giroux ve Barrett'in ideoloji tanımları ile eğitim kavramı arasında bir bağlantı kurulabilir. Bu düşünürlere

göre toplumsal düzenin koruyuculuğunu ve güç tekeli elinde bulunduran devlet kurumunun toplumsal düzenin meşrulaştırmakta kullandığı en önemli araçlarından biri "ideolojidir". İdeolojinin temelini oluşturan ideaların toplumun bireylerine aktarılıp kabul ettirilmesi sürecinde öne çıkan en önemli araç ise eğitimidir.

Eğitim insanı ideolojiye batırır, bular, onu ideolojiyle bezer ve süsler. Bunun en büyük kanıtı, bizzat eğitim tarihinin kendisidir. Her çağda ve her koşulda toplumlar bir takım ideal insan tipini yaratmak için eğitim kurumları ve sistemleri yaratmıştır. Avcı toplayıcı dönemde iyi av, temiz aş, sağlam barınak bulmak için yapılan talimler eğitim olgusunu başlatmıştır. Sözlü kültür döneminde toplumu düzenleyen hiyerarşileri, ortak grup kimliğini korumayı içeren bir eğitim sistemi hâkim olmuştur. Ahlakî kurallara uyan, erdemli insanlar yetiştirmek amaçlanmıştır. Yazının icadı, özel mülkiyet, toprağa dayalı devlet kavramlarının ortaya çıkmasıyla eğitimin amacı bürokrasiye ve krala-sultana sadık insanlar yetiştirmek olmuştur. Teolojik çağlarda dini yaşamı önceleyen, ilahi akli merkeze koyan eğitim sistemleri vuku bulmuşken, Sanayi Devrimi sonrası ise insan aklını önceleyen ve merkeze koyan eğitim sistemleri ortaya çıkmıştır. Günümüzde ise teknolojinin ve kapitalist piyasa ekonomisinin getirmiş olduğu şartlar altında devlete memur ve kolluk, şirketlere ve patronlara emeğini sömürtecek işçiler yetiştirmek, eğitimin resmî olmasa da örtülü amaçlarındandır.

Eğitim İdeolojiden Arınabilir Mi ?

Burada ideoloji kavramı hakkında çizdiğimiz portreyi hatırlamamız gerekmektedir. İdeolojiyi anlamın ve gerçeklik algısının yaratılmasını sağlayan inançlar sistemi olarak olarak tanımladık. Birçok yönden toplumda var olan ezen ezilen ilişkisiyle, güç ve tahakküm yapılarıyla, bağlantısının olduğundan bahsettik. Bu bakış açısından bakıldığında ideoloji

kavramının insanla birlikte var olduğunu, insan topluluklarının yaşayışlarına önemli bir etkide bulunan fikirleri içerdiğini gösterdik. İdeolojilerin önerdiği insan tipi oluşturulurken ağırlıklı olarak eğitimin işe koşturulduğuna değindik. Tüm bu süreçte devlet, daha doğrusu devleti yönetme erkini elinde bulunduran siyasal iktidar, kendi varlığını meşrulaştıracak ideolojiyi, eğitim alanlara aktarmaktadır. Bireyler var olan düzeni kabul etmeyi, bu düzene uymayı ve bu düzeni sürdürmeyi eğitim sürecinde öğrenmektedir. Bununla bağlantılı olarak tarihsel sürecin ideoloji kavramına yüklediği misyon da çok çeşitlidir. İdeoloji kavramını eleştiren eleştirel kuramcılar aslında doğrudan kavramın kendisini değil onu güç mücadelesinde avantajlı konuma gelmek için kullanan araçsal akıllı eleştirmişlerdir. Çünkü ideolojiyi anlam ve düşünsel imajlar üretme anlamında kullandığımızda, bunun insan olmanın bir gereği olduğu söylenebilir. Apaçık bir şekilde ortadadır ki bir anlam ve inanç sistemi üretmeyen, daha doğrusu üretmeyen birey, grup, toplum ve devlet varlığını sürdürme ihtimali çok düşüktür. Bu durumda bir eğitim sistemini içinde bulunduğu toplumun, kültürün ve devletin değerler sisteminden yani bağlamından- koparmak o sistemi yok etmeye eş değerdir. Bütün bu görüşlerden yola çıkarak sorduğumuz soruya geri dönersek "Eğitimin ideolojiden arındırılması mümkün müdür" sorusu şu sorularla desteklenmelidir. Eğitim ideolojinin bizzat kendisinden mi yoksa saplantıları, çelişkileri ve körlüğünden mi arındırılmalıdır? İdeoloji kavramının kör noktaları, çelişkileri ve saplantılarından kasıt egemen güçlerin (devlet, sermaye sahipleri) emek-gücü gereksinimini sağlamak, kendi baskı ve güç alanlarını genişletmek için bireyi birtakım fikir ve inançlara maruz bırakarak, bireyin özgürlüklerini hiçe sayarak, farklı görüş ve alternatif yaşam biçimlerini reddederek onu içinde bulunduğu sosyal statüye razı etmeleridir. Bu özünde fikren, vicdanen, irfanen hür

insanlar olmanın önüne taş koymaktır. Hangi ideoloji olursa olsun; merkezi- ne insani duyarlılığı ve insan olmaktan kaynaklanan hakları , vicdani sorumluluğu koymuyorsa o ideoloji kör, çelişkili ve saplantılıdır. Bu doğrultuda sorumuzun son hali şu şekilde olmaktadır :

İdeolojinin körlüklerinden, saplantılarından, çelişkilerinden tamamıyla sıyrılmış, damıtılmış bir eğitim sistemi yaratmak mümkün müdür?

Tarafımdan bu soruya verilecek cevap şu şekildedir: Evet ama hemen değil. Eğitimi ideolojinin saplantıları, körlüğü ve çelişkilerinden sıyrmanın belirli bir ölçüde mümkünatı vardır. Eğitim sistemlerini ideolojilerin bu özelliklerinden bağımsız kılabiliriz. Ya da ideolojinin taciz yoğunluğunu azaltabiliriz. Ancak bu durumun gerçekleşmesi insan ve insan hakları kavramı üzerinde oturup yeneden ve daha titiz bir şekilde tartışmamızla mümkün olacaktır. Bu da zamanla ve düşünsel gelişmeyle mümkün olabilecektir. Bu işlemin en doğal yolu bireylere eleştirel, yaratıcı, özenli ve umutlu düşünme becerileri (12) kazandırmak ve eğitim programlarının ideolojik endoktrinasyonu karşısında bireylere bağımsızlık sistemi yaratmaktır.

SONUÇ

Bu yazıda tarihsel açıdan eğitim kavramına değinilmiş, eğitim kavramının ideoloji ile olan ilişkisi eleştirel eğitim düşünürlerinin bakış açısıyla incelenmiş, eğitimin ideoloji kavramının bizzat kendisinden değil onun sapmaları, kör noktaları ve çelişkilerinden arınması gerektiği yönünde yargıya varılmıştır. Son olarak bu arınma işinin yapılmasında felsefi düşünmenin ve onun eğitiminin önemi vurgulanmıştır. Bilindiği üzere insan dünyaya ancak düşünme yoluyla temas edebilmektedir. Felsefe olgu, algı ve yargı arasındaki ilişkinin bir ifadesidir. Dünyayı , insanları ve ilişkilerini ancak ve ancak dil yoluyla ve düşünerek açıklar ve anlarız. Bu anlama ve açıklama ise "düşünmenin iyileştirilme-

si” yoluyla olmak zorundadır. Düşünme insanın doğuşu ile başlayan, sonraki süreçte doğrudan veya dolaylı olarak geliştirilebilen insana özgü niteliklerdir. İşte bu düşünme ayrıcılığından dolayı diğer canlılardan farklı olarak kendisi üzerine düşünmeye başlaması ile insan, var oluşunun anlamını ve nedenini fark edebilmiş ve bu yolda edindiği bilgiler ona kendi geleceğini belirleyebilme hakkı ve imkânını tanımıştır. Öğrencilere yaşadıkları dünyayı sorgulayan ve sağlıklı değerlendirmeler yapabilen bir zihinsel alışkanlık kazandırmak, onları çeşitli etkileri kendi başlarına değerlendirecek biçimde donatmak zorundayız. Bunun yolu ise düşünme eğitiminden geçmektedir. (13) Bu tanımda “onları çeşitli etkileri kendi başlarına değerlendirebilecek biçimde donatmak” ibaresinin önemi vurgu yapmak istiyorum. Düşünme eğitiminin, ya da başka bir isimlendirmeyle felsefi düşünme becerilerinin geliştirilmesinin “ideolojilerin insanı araç haline getiren yanlarına, dogmalarına, baskılarına karşı” insan zihnini belirli ölçülerde koruyacağına inanıyorum.

Bu doğrultuda Kuçuradi’ye göre üç şeye ihtiyacımız vardır.

a) Doğru değerlendirme (doğru bağlantı kurabilme, olan bağlantıları görebilme, ileri sürülen savların sonuçlarının farkında olma),

b) Değer ve değerler bilgisiyle eylemde bulunma,

c) Olup bitenlere insan hakları bilgisiyle bakabilme. (14)

Eğitim sistemini ideolojinin saplantılarından arındırabilecek olan şeyler bunlardır. Son olarak Sokrates’in şu sözlerinin hatırlanması gerekmektedir. “Kimseye bir şey öğretemem, düşünmeyi öğretmekten başka”.

Kaynakça

1. **Aristoteles.** *Metafizik*. [çev.] Y. Gurur Sev. s.l. : PİNHAN YAYINCILIK, 2018.

2. **Kant, İmmanuel.** *Eğitim Üzerine*. [çev.] Ahmet Aydoğan. s.l. : Say.

3. **Güven, İsmail.** *Eğitim Tarihi*. s.l. : Pegem Akademi, 2018. s. 1. Bölüm Sayfa 3.

4. **Palaeolithic cave art in Borneo. Aubert, Maxime.** Nature.

5. **Dewey, John.** *My Pedagogic Creed*. [çev.] Hasan Ünder.

6. **Tracy, Destutt de.** “*Element d’ide’ologie*”. Paris : s.n., 1801.

7. **Giroux, Henry.** *Eğitimde Kuram ve Direniş*. [çev.] Senem Demiralp. s.l. : Dost, 2014.

8. **Barrett, M.** *Women’s Oppression Today*. Londra : s.n., 1981.

9. **Althusser, Lois.** *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*. [çev.] A. Tömeretin. s.l. : İthaki Yayınları.

10. **Cevizci, Ahmet.** *Eğitim Felsefesi*. s.l. : Say Yayınları, 2018. s. 204.

11. **Karl Marx, Friedrich Engels.** *Alman İdeolojisi*. [çev.] Tonguç Ok Olcay Geridonmez. s.l. : Kor Kitap.

12. *Dört Katlı Düşünme Modelinin Kavramsal Temelleri.* **Dombaycı, Mehmet Ali.** Nisan 2012.

13. **M.Ali Dombaycı, Mehmet Ülger, Hamza Gürbüz, Aylin Arıboyun.** *İlköğretim Düşünme Eğitimi Öğretmen Klavuz Kitabı*. s.l. : M.E.B, 2014.

14. **Tepe, Betül Çotuksöken-Harun.** *Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi*. Ankara : Türkiye Felsefe Kurumu, 2013.

15. **Karl Marx, Friedrich Engels.** *Komünist Manifesto*. [çev.] Tanıl Bora. s.l. : İstanbul İletişim Yayınları.

16. **Freire, Paulo.** *Ezilenlerin Pedagojisi*. [çev.] Dilek Hattatoğlu. s.l. : Ayrıntı Yayınları.

17. **Cevizci, Ahmet.** *Eğitim Felsefesi*. s.l. : Say Yayınları, 2018. s. 210-230.

18. **DOMBAYCI, Dr. Mehmet Ali.**

CHE GUEVARA'NIN EĞİTİMCİ YÖNÜ

— — — — — Ali Arayıcı¹ — — — — —

Arjanti'nin Rosario kentinde, 14 Haziran 1928 tarihinde doğan, orta gelirli bir ailenin çocuğu olan ve Bolivya'nın Higuera kentinde 9 Ekim 1967 tarihinde 39 yaşında Latin Amerika'da gerilla savaşını başlattığı esnada; ABD gizli servisi CIA destekli faşist yönetim tarafından kurşuna dizilen Ernesto Rafael Guevara (Ernesto Che Guevara), dünya siyasi tarihinde hep Arjantin'li Marksist bir devrimci, Latin Amerika'lı bir siyasetçi, uluslararası ve Küba'lı gerillaların bir önderi olarak anılmaktadır. Che Guevara'nın, Küba Devrimi'nden hemen sonra söylediği şu meşhur sözü burada anımsatmakta yarar vardır:

“Kapitalizmden miras kalan çürümüş silahların (ekonomik birim olarak mal, dürtü olarak da kâr, bireysel maddi çıkar v.b.) yardımıyla sosyalizmi gerçekleştirmek gibi bir hayalin peşine takılmakla, sonunda bir çıkmaza saplanıp kalma tehlikesi vardır. Ve de aslında çıkmaza girmeden önce, yol ayrımlarıyla dolu uzun bir mesafe aşıldığından hangi kavşakta ters yola girildiğini kes-

tirmek güçtür. Bu arada, benimsenmiş olan (yanlış) ekonomik temel yapacağını yapmış, bilinç gelişimini gizliden gizliye kemirmiştir”(1).

Küba Devrimi önderleri, devrimden hemen sonra cumhuriyet yönetim şekli olarak sosyalist yönetim biçimini benimsedi (2). Devrimden hemen sonra Che Guevara'nın Küba'da, bir devrim önderi ve dış doktoru olarak sağlık, eğitim ve kültür alanlarında; toprak ve tarımın devletleştirilmesi, sosyalist planlama ve ekonomi alanlarındaki politikaların yaşama geçirilmesinde oynadığı önemli roller gözardı edilmektedir.

Küba'da, devrimden hemen sonra Türkiye'de Kemalist iktidarların yaptığı gibi, yeni bir insanın yaratılmasında eğitim ve öğretimin önemli olduğu gerçeğinden yola çıkarak; “okuma-yazma ve eğitim seferberliği”ne başlandı. Bu bağlamda, “gönüllü çalışma” gruplarının yönlendirilmesine, gelecek kuşakların sosyalist bir eğitimle yetiştirilmesine, yükseköğretimin özerk ve bilimsel ağırlıklı olmasına Che Guevara hep öncülük etti.

¹ Prof. Dr. /Paris

Gönüllü Çalışma

Devrimden hemen sonra, ülkenin alt-üst yapı kurumları tamamen yok oldu. Nüfusun büyük bir çoğunluğu cahil, kültürsüz, eğitimsiz ve okur-yazar değildi. Sağlık, sosyo-ekonomik sorunlar, okuma-yazma bilmemezlik, eğitim ve kültür alanlarında hızla çözüm bekleyen önemli sorunlar vardı. Bu sorunların temelden çözülmesi için, her alanda “gönüllü çalışma”ya dayalı topyekün “ulusal bir seferberliğin” başlaması gerekiyordu.

Küba eğitim sisteminde, “gönüllü çalışma” önemli bir yer tutarak eğitimin temel taşı oluşturdu. Bundan dolayıdır ki, “gönüllü çalışma, özünde emekçilerin bilincini başka hiçbir etkenin geliştiremediği kadar geliştiren temel bir etkidir”. Aralık 1964’te, Che Guevara, “gönüllü çalışma”nın gerçek sosyalist pedagojik kapsamında, büyük umutlar taşımadığını dile getirerek, bu konuda şunları söyledi: “Henüz insanın kendine ait bir şeyleri vereceği konuma gelmeyi başaramadık. Şimdilik öyle bir aygıt oluşturduk ki, toplum onun aracılığıyla gönüllü çalışmayı adeta emiyor”(3).

“Gönüllü çalışma”nın insanı, eylemini para vb. gibi güdülere değil, sadece ideolojik ve ahlâki güdülere dayandıracağı bir tavır almaya zorladığını ileri süren Che Guevara, bu konuda da şu görüşleri ileri sürdü: “İnsan, gerçek insanlığına ancak kendini bir mal gibi satma gerekliliğinin zorlayıcı baskısını üzerinde duymadan ürettiği zaman kavuşur”(4).

Kuşkusuz, “okuma-yazma ve eğitim seferberliği” savaşımında, “gönüllü çalışma grupları”nın yanında, DHO’ndan (Devrimci Halk Ordusu) yararlanılma girişimi, son derece iyi bir sonuç verdi.

Sosyalist sistemin gelişmesi ve yerleşmesinde, öğretmenlerin, büyük bir rolü vardı. Okuma-yazma ve eğitimdeki genel sorunların temelden çözülmesi için, öncelikle sosyalist sistemin devrimci öğretmen yetiştirme sorununun çözülmesine öncelik verildi.

Yeni bir insan

Eğitim Bakanı Belarmino Castilla’nın (1934-2015), öğretmenler için söylediği şu söz çok anlamlıdır: “Öğretmen, sosyalist toplumda ilk siyasi eğitmen-dir”(5). Sosyalist pedagojinin temel amacı, sosyalist devrimin ve düzenin gereksinim duyduğu “yeni insanı” yaratmak, yetiştirmek, onlara devrimci yaşayış biçimini aşılacak ve sosyalist toplumu doğru bir zeminde inşa etmektir. Üstelik, Küba Sosyalist Devrimi’nin lideri Fidel Castro (1926-2016), eğitim bilimsel anlayışını, şu cümlelerle belirtmektedir: “Devrimci pedagojinin hedefi, yeni insanı biçimlendirmektir”(6).

Che Guevara’nın belirttiği gibi, genellikle sosyalist devrimlerde olduğu gibi, Küba devriminin tutkusu ve sosyalist devrimin hedefi; komünist toplumu oluşturmak, inşa etmek ve bu sistemi yüceltecek ve sahip çıkacak “yeni insan” tipini yetiştirmektir. Hiç şüphesiz, bu hedef bireyin tümünden değiştirmesini ve kapitalist toplumun yabancılaşmış bireyinin inkârı olan, bir “yeni insan”ın doğuşunu varsayar.

“Yeni insan” tipinin yaratılması, Küba Sosyalist Devrimi’nin en öncelikleri arasında bulunmaktadır. Sosyalist toplumsal yapının, ekonomik gelişmesinin bir ürünü olamayacağına işaret eden Che Guevara, bu konuda şu görüşlere yer verdi: “İnsan da ekonomik temelle birlikte, onunla aynı zamanda değiştirilmelidir”. İnsanı değiştirmek demek,

“çıkar-kazanç kavramını psikolojik dürtü olmaktan çıkartmak, bilinçlerde yeni değerler oluşturmak”tır (7).

Gelecek kuşaklar

Eğitimin diğer önemli bir işlevi de, genç ve gelecek kuşakları, bilimsel ve teknik alanlarda yetiştirme, geliştirme, ilerletme ve bilgi aktarımında bulunmaktır. Burada, Marksist kuram teorisi, pedagoji bilimi için, tartışmasız çok önemli, kaçınılmaz ve olmazsa olmazdır; gerçeğinin burada anımsatılmasında yarar vardır. Konuyla ilgili olarak Che Guevara'nın şu sözleri çok anlamlıdır: “Yeni insan'ın oluşmasıyla birlikte, teknik gelişme “sosyalizmin inşasının iki temel direğidir”(8).

Küba Devrimi önderleri, insanın yalnızca sosyalist eğitimin olumlu etkisiyle değişmeyeceğini ileri sürdükleri gibi, “insanı değiştirmek için koşulları değiştirmek yeterlidir” biçimindeki mekanist teze de tamamen karşıdır. Che Guevara, bu konuda Karl Marx'tan esinlenerek eğitimin ve ekonomik önlemlerin, “yeni insan”ın yaratılmasında karşılıklı rollerinin olduğunun daha gerçekçi bir tanımını getirdi:

“Dış koşullar ve dış koşullara bağlı olarak insan (insan bilinci, karakteri, ahlâki), birbirleriyle bağlantılı olarak ve karşılıklı bir diyalektik etkileşme süreci içinde, birbirlerini güçlendirerek, birlikte, aynı zamanda dönüşmelidirler”(9).

Kapitalist sistemin yabancılaşmış insanı, zengin olmak, para kazanmak, parasının üstüne para katmak ve artı değer elde etmek için üretime katılır. Onun için, burada yaptığı işin bilincinde olup olmaması gerekli değildir. Che Guevara'nın, konuyla ilgili olarak şu değerlendirmesi önemini korumaktadır: “Yaban-

cılaşmış birey, bütünü içinde topluma, görünmez bir göbek bağıyla bağlıdır: Bu bağ değer yasasıdır. Değer yasası, yabancılaşmış bireyin yaşamının tüm alanlarını etkiler. Geleceğini yoğurur, biçimlendirir”(10).

Yükseköğretim

Küba'da, sosyalist hükümet devrimden hemen sonra, üniversite ve yükseköğretim içinde iktidar olamamıştı. Üniversitelerin doğrultusuyla, devrimin gereksinimleri arasında büyük bir çelişki ve mesafe vardı. Üniversiteler, toplumsal yapının sosyo-ekonomik, tekniksel, sanatsal, kültürel ve eğitsel yapıyla uyum içinde değildi. Che Guevara, “üniversite artık renk değiştirmeli, zencilerin, melezlerin, işçi ve köylünün rengine bürünmelidir” gerçeğine işaret ederek, bu konuda şunları söylemektedir:

“Üniversitelerin devrimin ekonomik ve ideolojik hedeflerine uygun olarak dönüşümlere uğraması gerektiği kaçınılmazdı”.

Devrimden hemen sonra, eğitim ve öğretimin yeniden yapılanması, üniversitelerin özerk, özgür, araştırmaya yönelik olması ve sosyalist sistemin gereksinmelerini karşılayan bir yapıya kavuşması gerekiyordu. Ülke genelinde süren öğrenci eylemlerini önlemek için, devrimden önce kurulmuş olan özel üniversiteler ve yükseköğretim kurumları kapatıldı. Ocak 1962'de, bugün de geçerliliğini koruyan yükseköğretimin özerkliği, bilimselliği, işleyiş ve örgütlenmesinin yasal kaynağını oluşturan önemli bir “üniversite reformu” yapıldı”(11).

Nerede ve hangi ülkede olursa olsun, yükseköğretim kurumları düzenin gereksinim duyduğu insan potansiyelini

yetiştirmekle yükümlüdür. Bundan dolayıdır ki, yükseköğretim gençliğinin hedefleriyle, ülkenin hedefleri arasında bir uyumluluğun olması kaçınılmazdır. Gençlik ve genç kuşaklar, ülkenin sosyo-ekonomik, kültürel, sanatsal, tekniksel ve eğitsel kalkınmasında etkin rol üstlenmelidir. Bu bağlamda, siyasi arenada etkin olarak “söz ve karar” sahibi olmalıdır.

Küba’da, yükseköğretim gençliğinin demokratik sendikal örgütü olan ÜÖF’nun (Üniversite Öğrencileri Federasyonu), 23 Mayıs 1973 tarihindeki 1. Ulusal Kongresi’nde; üniversitelerin devrimci karakterine işaret edilmiş ve süreklilik kazanmasına vurgu yapılmıştır: “Üniversitelerimiz herşeyden önce bir devrimci yetiştirme merkezidir (...). Toplumsal davranış tarzının tüm öğrencilerin başarı göstermesi gereken en önemli konu olduğunu ilân ediyoruz”(12)..

Bugün, eğer Küba’da eğitim ve öğretimin demokratik, paylaşımcı, katılımcı ve çok ileri bir düzeyde olduğu dile getiriliyorsa, bu önemli ölçüde Che Guevara sayesinde olmuştur. O, eğitim-öğretim, sağlık ve sosyalist ekonomi politikalarının mimarlarından biridir. Küba, eğitim-öğretim ve sağlık alanında ilerleme ve gelişme açısından, dünyanın en gelişmiş ülkeleri arasında bulunmaktadır. Kemalist dönemde ve devrimden sonra Küba’da; uygulanan eğitim ve öğretim denemeleri arasında önemli bir benzerlik vardır.

Kaynakça

1- E.-C. Guevara, E.-C. Guevara, Le socialisme et l’homme. Paris, Maspero, (Türkçesi: Sosyalizm ve insan, İstanbul, Yar Yayınları, 1977 ve 1978, s. 83). 1967, s. 87.

2-Küba Devrimi için, bkz.:<http://les-yeux-du-monde.fr/histoires/14916-la-revolution-cubaine-1952-1959>.

3- E.- C. Guevara, Yapıtlar, cilt VI, Maspero, 1972, s. 83 ve 99.

4- E.- C. Guevara, Yapıtlar, cilt III, Maspero, 1968, s. 114.

5- Eğitim Bakanı Belarmino Castilla’nın, I. Ulusal Eğitim Kongresi’nin açılışında verdiği söylev, Granma (Haftalık Seçmeler), 2 Haziran 1968.

6- F. Castro, Granma (Haftalık Seçmeler), 16 Ocak 1969.

7- E.-C. Guevara, Agy., 1967, s. 87.

8- E.-C. Guevara, Agy., 1967, s. 99.

9- E.-C. Guevara, Agy., 1967.

10- E.-C.Guevara, Agy., 1967.

11- Bkz: M. Huteau/J. Lautrey, Küba’da eğitim -üretken çalışmayla öğrenimin bütünleşme örneği-, İstanbul, Gözlem Yayınları, Mayıs 1979, s. 59.

12- Bkz.: Granma (Haftalık Seçmeler), 30 Mayıs 1971.

BERTOLT BRECHT'İN TİYATRO TEKNİKLERİNİN ELEŞTİREL EĞİTİM ÇALIŞMALARINDA KULLANILABİLİRLİĞİ¹

— — — — — Muharrem Demirdiş — — — — —

Bertolt Brecht'in öğretti oyunlardaki diyalektik teknikler, seyirci ve oyuncu ayrımının kaldırılması uygulaması; epik-diyalektik tiyatro anlayışındaki yabancılaştırma tekniğı ile birer yabancılaştırma efekti olan tarihselleştirme ve gestus, şimdiye dek eleştirel eğitim alanında öğrenme ortamlarında karşılaşılan problemleri aşmak için oyunlar ve dramatik formlar dışında eleştirel eğitimciler tarafından kullanılacak teknikler olarak ele alınmamış, tartışılmamıştır.

Bu yazıda öğrenme ortamlarındaki neoliberalleşme, neomuhafazakarlaşma ve otoriterleşme süreçlerinin geriletilmesi ve aşılabilmesi için Bertolt Brecht'in tiyatro tekniklerinin hangi açılardan işlevsel olabilecekleri, eleştirel eğitimciler tarafından oyun formları dışında nasıl kullanılacakları ve tekniklerin eleştirel eğitim alanına sunabileceğı diğer katkılar öğretim programlarından ve öğrenme ortamlarından verilen örneklerle açıklanmıştır. Yazıda öğretti oyunlarından ve epik-diyalektik tiyatro kuramından hareketle sabit bir model geliştirme amacı güdülmemiştir;

Brecht'in oyunları incelenerek, eleştirel eğitimciler tarafından uygulanabilecek öneriler geliştirilmiştir.

Bertolt Brecht'in öğretti oyunları kuramı hem seyirci-oyuncu ilişkisindeki dönüşüm hem de diyalektiğın öğrenme ortamlarında kullanılabilirliğı açısından örnek model niteliğindedir. Brecht, 1926-1933 yılları arasında yazdığı ve sahnelediğı öğretti oyunlarına dair notlarında (Brecht, 1997 ve 2013) ve pedagojiye ilişkin yazılarında (Brecht, 2003) birlikte öğrenme deneyiminin önemli olduğunu ve seyirci-oyuncu ilişkisinin her iki tarafın da öğrenen olduğu biçimde yeniden formüle edilmesi gerektiğini söylemiştir (Brecht, 2009). Brecht'in öğretti oyunlarında karşımıza çıkan, diyalektiğın doğrudan anlatılması değil, bir yapının diyalektikle nasıl kurulduğunun gösterilmesi ve sürecin bu yapıda devam edebilmesi için diyalektiğın yasalarının nasıl işler hale getirildiğidir (Jameson, 2013). Bu yazıda öğretti oyunlarından hareketle önerilen de diyalektiğın doğrudan müfredatın içine bir konu olarak dahil edilmesi de-

¹ Bu yazı, yazarın Bertolt Brecht'in Tiyatro Tekniklerinin Eleştirel Eğitimde Kullanılabilirliğine Dair Eleştirel Eğitimcilerin Görüşleri başlıklı Yüksek Lisans Tezinden yararlanılarak yine yazar tarafından oluşturulmuştur. Yazı, yüksek lisans tezinde yer almamıştır.

ğil öğrenme ortamlarının eleştirel eğitimselce diyalektik bir yapıyla yeniden kurulması ve derslerin, diyalektiğin yasalarının dikkate alınarak, öğreti oyunlarında diyalektiğin kullanılma yöntemlerinden hareketle ve aynı zamanda diyalogla, birlikte öğrenme deneyimiyle yürütülmesidir.

Aksoy'a (2019) göre tüm toplumsal yapılar, kurumlar diyalektik bir süreç içinde işlemektedir ve diyalektiğin yasaları gündelik yaşam ve politik mücadelede görünürlük kazanmaktadır. Bu değerlendirmeden hareketle öğrenme ortamlarının ve öğrenme ortamlarında yaşananların, diyalektiğin yasaları olan ve öğreti oyunlarındaki diyalektik formda karşımıza çıkan reddin reddi, çelişki, karşıtların bir aradalığı, perspektif, diyalektik soyutlama, nicel birikim-nitel değişim gibi ilkelerle ele alınabileceği ve buradan öğrenme ortamlarına müdahale imkanlarının doğabileceği iddia edilebilir.

Öğrenme ortamlarında müfredatlar örtük ve açık bir biçimde mevcut hegemonya ile uzlaşma zemininde şekillendirilmektedir (Apple, 1990). Brecht'in öğreti oyunlarındaki diyalektik yöntem ve ilkeler ise hegemonyanın aşılabilmesi için bir model sunmaktadır. Bu model otoriterleşme sürecine karşı birlikte öğrenmenin eşitlikçi deneyimini, neoliberal, neomuhafazakar ve otoriter bir dünya algısına karşı yaşamın "ortak iyi" ekseninde kurulabilecek diyalektik, tarihsel, materyalist doğasını, tarihin öznel tarafından değiştirilip dönüştürülebileceğinin bilgisini ortaya koyma ve bunlar için mücadele etme imkanlarını içinde taşımaktadır.

Brecht, öğreti oyunlarında uzlaşıları, anlaşmaları reddetmiştir ve öğreti oyunlarının hareket noktası da uzlaşıların/ anlaşmaların reddedilmesi, tüm sürecin en baştan tartışmaya açılması olmuştur

(Karacabey, 2009). Brecht bu tartışmalarda süreci diyalektik, tarihsel, materyalist bir perspektifle, sosyal, siyasal, ekonomik vb. koşullarla ve onların etkileşimleri ile yeniden incelemiş, süreçteki çelişkili ve karşıt unsurları farklı perspektiflerle öne çıkartmıştır (Karacabey, 2006). Bu noktada öğreti oyunlarından hareketle bir eleştirel eğitimcinin atacağı ilk adım, Brecht'in öğreti oyunlarında yaptığı gibi uzlaşmayı/anlaşmayı radikal bir olumsuzlama ile (teze karşı antitez), reddin reddi ile bozmak ve konulardaki çelişkili, karşıt unsurları, onlar arasındaki etkileşimleri ekonomi-politik, diyalektik/tarihsel/ materyalist bir zeminde, diyalektik soyutlama ile ortaya koymak, tez ve antitezin karşı karşıya getirildiği konular dahilinde (Karacabey, 2006 ve 2009) öğrencilerin düşünme deneyimlerini kısıktırmak, ancak oradan verili/kabul edilen/belirlenmiş nihai sonuçlara ulaşmamak olabilir.

Güncel örneklerle devam edersek Milli Eğitim Bakanlığı resmî ve özel kurumlarında, coğrafya dersi müfredatı kapsamına alınan ve ders kitabında yer alan Kanal İstanbul Projesi konulu metin, eleştirel eğitimciler tarafından ilk olarak bu projenin gerekli olmadığına dair bir antitezle tartışmaya açılabilir ya da bu antitez öğrenme deneyimi sırasında oluşturulabilir, tartışma bu Proje'nin neoliberal politikalarla ilişkisine (soyutlama) ve proje ortaklarının niçin neomuhafazakarlar olduğuna dair sorularla ilerletilebilir, konu tüm öğrenenlerin perspektifleriyle yeniden ele alınabilir, genişletilebilir. Proje kapsamında ekolojik, ekonomik, sosyolojik vb. tartışmalara girilerek öğrenenlere disiplinlerarası bakış kazandırılabilir. Konunun farklı zeminlerde ele alınmasıyla (perspektif) sonuçların değişebileceği gösterilebilir ve böylelikle var olan her şeyin koşulların etkileşiminin sonucu olduğunun, sonuçların mutlak olmadığı ve deği-

şime/değiştirilmeye (nicel birikim-nitel dönüşüm ve öznelerin müdahaleleri) açık olduklarının bilgisi ortaya konulabilir. Bu aynı zamanda verili olan, sabit, mutlak görünen değerlerin ve olayların da yeniden değerlendirimini beraberinde getirebilir. 9. sınıf biyoloji ders kitaplarındaki evrenin ve dünyanın oluşumuna ilişkin metinler, tartışmaların materyalist bir zemine çekilmesi ve evrenin/canlıların farklı tarihsel görünümünün sunulmasıyla tartışmaya açılabilir; buradan değişimin sürekliliğinin bilgisi verilebilir. Ders veya ders dışında eğitimcilerce sıkça dillendirilen “Aile, toplumun temelidir” ifadesi bir tez olarak düşünüldüğünde “Aile toplumun temeli değildir” ifadesini antitez olarak ele alınıp buradan aile kavramına ilişkin tüm söylemler ve ailenin oluşumu, ekonomi-politiği tartışmaya açılabilir. “Girişimci/rekabetçi birey” kavramlarının karşısına “kamusal birey” kavramı konularak bireyin ne olduğuna, nasıl bir eğitim alması gerektiğine ilişkin birlikte öğrenme sürecine girilebilir. Örnekler çoğaltılabilir ancak burada dikkat edilmesi gereken nihai bir senteze ulaşılmaması, bilginin sabitlenmemesi, öğrencilerin ve öğretmenlerin otoritaryen, disiplinler uygulamalardan uzak bir şekilde, diyalektik düşünme deneyimini birlikte yaşamaları ve düşünme deneyimlerinin sürekliliği sağlamak için mutlak uzlaşıldan kaçınılmasıdır. Yani ilk adım reddin reddi, ikincisi ise diyalektiğin diğer ilkelerinin belirleyici olduğu kolektif bir tartışmadır.

Arslan (2001), Brecht’in yabancılaştırma tekniği ile ilgili değerlendirmesinde bu tekniğin karşı-hegemonya oluşturmak için işlevsel olduğunu iddia eder. Arslan’a (2001) göre hegemonya; egemen sınıfların devletin zora, baskıya dayanan gücünü kullandığı ve doğrudan devletle özdeşleştirilemeyecek alanlarda da kendini göstererek hegemonyayı

sömürülen sınıflara empoze edebildikleri aktif rıza üretimidir. Hegemonya iktisadi sömürüden ideolojik manipülasyona kadar maddi ilişkilerin biçimlenişini ve varoluş tarzını belirlemektedir. Arslan (2001), egemen düzenin kendini yeniden üretmek için hegemonik ideolojiyi beslediğini ancak hegemonik ilişkilerin sonlanmasını hedefleyen karşı-hegemonyanın da sadece nesnel maddi ilişkiler düzeyinde değil ideolojik düzeyde de dönüşümler gerçekleştirmek amacıyla mücadele ettiğini; karşı-hegemonik alanda asıl önemli olanısa yeni üretim biçimlerinin/ilişkilerinin kurulabileceğinin pratik olarak gösterilmesi olduğunu iddia eder. Bu açıdan Arslan’a (2001) göre Bertolt Brecht’in yabancılaştırma tekniği hegemonya alanlarının dışına çıkılabilmesi, karşı-hegemonyanın pratik bağlamda oluşturulabilmesi için önemlidir.

Eğitim, ideolojik alanın bir parçasıdır (Althusser, 2014), hegemonik bir aygıttır (Gramsci, 2010) ya da ideolojik pratiklerden biridir (Poulantzas, 1980). Eğitimin tüm biçimleri (örgün, yaygın, uzaktan eğitim, halk ve çıraklık eğitimi vb.) bu ideolojik alanın, hegemonik alanın içindedir ve bu alanlarda ırkçı, cinsiyetçi, homofobik, militarist unsurlar, sınıfsal eşitsizlikler, rekabet kültürü, kapitalist ahlak anlayışı, neoliberal ve neomuhafazakar düşünme pratikleri, disiplinler süreçler ve otoritaryen kişilikler vb. öğretim programları, öğrenme ortamları ve bu ortamlardaki ilişkiler aracılığıyla yeniden üretilmektedir (İnal, 2004; Aksoy, 2012; Kaplan, 2013) Hem öğretmenin hem de öğrencinin dahil olduğu bu hegemonik alanın dışına çıkmak için Bertolt Brecht’in yabancılaştırma tekniği eleştirel eğitimciler tarafından kullanılabilir.

Brecht’ten hareketle yapılacak olan bilinçlerin ideolojiler ve mevcut sistem tarafından manipüle edilmesinin (Brecht,

2011) önüne geçmek için eleştirel eğitimcilerin neoliberal, neomuhabazakar ve otoriter unsurların dışına çıkmaları, hem kendilerini hem de öğrencileri bu unsurlara yabancılaştırmaları, Brecht'in Aristotelyen tiyatro eleştirisinde seyircilerin duygusal ve düşünsel açıdan sahnede olan bitene katılmaktansa onları eleştirel bilinçle değerlendirmeleri, yargılamaları yönündeki vurgularını (Brecht, 2011) öğrenme ortamlarına taşıyarak, bu ortamlardaki öğretim programlarının, ilişkilerin, mevcut hegemonik değerlerin eleştirisini yapabilmelerini sağlamalarıdır.

Öğrenme ortamlarında yaşananlar, gömülü/manipüle edilmiş bilinçler (Apple, 1990; Freire, 2017 ve Aras Kaya, 2018) özellikle dini, milli, siyasal vb. tercihler nedenleriyle eleştirel olarak değerlendirilememektedir (İnal, 2004). Örneğin Şili'de özelleştirme uygulamalarının eğitim alanında yarattığı eşitsizlikleri olumsuzlayan bireyler, yaşadıkları coğrafyalar söz konusu olduğunda bu eşitsizlikleri -dini, milli, siyasal vb. tercihleri nedeniyle- görmezden gelebilmekte yahut onlara itiraz etmemektedirler. Oysa Brecht'in yabancılaştırma tekniğinin sağlayacağı yeni tartışma zeminiyle bu durum tersine çevirebilir, konu hegemonik sınıfsal, dinsel, etnik, milli, cinsel vb. söylemlerden bağımsız bir şekilde, tarihsel, materyalist, diyalektik bir perspektifle ve diyalektik soyutlama ile tartışmaya açılabilir. Tartışma sırasında konu farklı yönleri, başka bir coğrafyadaki sonuçları -örneğin Şili- ele alınabilir, konuya ilişkin sorular kışkırtılabilir, tartışma, konunun sınıfsal bağlamına çekilebilir, Brecht'in süreç tiyatrodaki tamamlanmamalı, gündelik hayata taşınabilmeli ve orada devam edebilmelidir önermesinden hareketle, bir hak olan kamusal eğitimin gündelik yaşamda talep edilebilmesi için eğitimin bileşenlerinin harekete geçmeleri

noktasında praksi hedefleyen teorik bir zemin sağlanabilir.

Yabancılaştırma tekniği; Brecht'in tarihselleştirme ve gestus efektlerini içermektedir (Brecht, 2005). Bu teknik ve efektler bağımsız bir biçimde kullanılacakları gibi biri diğerinin aracı olabilmekte, birlikte kullanılabilirler (Brecht, 1990).

Tarihselleştirme, Freire'de de tarihsellik olarak karşımıza çıkan, tarihin bir "süreç" olduğu fikrinden hareket eden, tarihi, tarihte yer alan unsurların diyalektik ilişkileriyle-etkileşimleriyle ele alan, tarihin "özneler" tarafından değiştirilip dönüştürülebilirliğine vurgu yapan bir efekttir (Brecht, 1990). Bu efekt Brecht'te yabancılaştırmayı sağlamak için olayların başka bir tarihte/coğrafyada taşınması, olayların tarihsel gelişimleri içinde sunulması ve tarihin özneler tarafından değiştirilip dönüştürülebileceğinin gösterilmesi biçiminde karşımıza çıkar (Mumford, 2009).

Tarihselleştirme efektinin günümüz öğrenme ortamlarında yaşanan neoliberal, neomuhabazakar, otoriterleşme süreçlerine karşı kullanılacağı iddia edilebilir. Bu efekt vasıtasıyla yaşanan süreçlerin nihai süreçler olmadığı, tarihin özneler tarafından değiştirilip dönüştürülebileceğinin, hegemonik projenin tarihin sonu ve son insan, büyük anlatılarının sonunun geldiği iddialarının aksine tarihin sonunun gelmediğinin, tarihin devam etmekte olan bir süreç olduğunun, büyük anlatıların yollarına başka biçimlerde devam ettiklerinin/edeceklerinin bilinci, bilgisi öğrenenlere verilebilir.

Tarihselleştirme Brecht'in ilk olarak tarihsel olayları başka bir tarih/coğrafya içinde ele alarak oradan eleştirel bir mesafe sağlama amacıyla kullanıldığı bir yabancılaştırma efekttir. Bu efektle gerçekleşen eleştirel mesafe ile yaşan-

lanların daha nesnel, bilimsel, eleştirel bir zeminde değerlendirilmeleri sağlanır. Tarihselleştirmenin bu ilk uygulanma biçiminin öğretim programlarında nasıl kullanılacağına dair şöyle bir örnek verilebilir: Türkiye’de 1980’li yıllardan sonra yaşanan iç göçlerin işlendiği coğrafya dersinde, “göç” konusu başka bir tarihe ya da coğrafyaya taşınarak milli, dini duygulardan, düşüncelerden uzak bir şekilde değerlendirilebilir. Bu önemlidir, çünkü özellikle yakın tarih ve tarihsel olaylar; milli, dini aidiyetler, siyasi tercihler vb. nedenlerle eleştirel bir biçimde değerlendirilememekte, bu tercihler ve aidiyetler bireylerin hegemonya ile özdeşleşmelerini beraberinde getirmektedir. Oysa tarihselleştirmenin ilk uygulanma biçimi olan olayların farklı bir tarihte/coğrafyaya taşınması ile özdeşleşme kırılabilir, sonra tarihselleştirmenin diğer işlevlerinden hareketle konu tarihsel gelişimi içinde ele alınabilir, tarihte öznelerin müdahalelerinin önemi, tarihin özneler tarafından değiştirilip dönüştürülebileceğinin bilgisi öne çıkartılabilir. Başka bir örnekle, tarih derslerindeki genel bir konu ile devam edelim: Öğretim programlarında ve öğrenme ortamlarında savaşlar, birer zorunluluk gibi sunulmakta, savaşların devamı için de öğrenciler militarist öğelerle yetiştirilmektedir (McLaren, 2007). Tarih derslerinde, örneğin ülkemizde, özellikle de savaş konularında, ırkçı, militarist, cinsiyetçi, dini öğeler ön plana çıkartılmakta, diğer etnik kimlikler, ülkeler ötekileştirilmekte, düşmanlaştırılmaktadır (İnal, 2004; Kaplan, 2013). Oysa eleştirel eğitimci tarafından kullanılacak tarihselleştirme ile savaşlar da diyalektik bir zeminde, süreç içinde ve egemenlerin ekonomik, siyasi çelişkilerinin bir sonucu olarak sunulabilir, savaşların bir zorunluluk olmadığı, insanların tarihe müdahalesiyle tarihin başka bir şekilde devam edebileceği-

nin, savaşların olmayabileceğinin bilgisi verilebilir. Brecht’in eleştirel mesafeyi sağlamak için konuyu başka bir tarihe/coğrafyaya taşımasından hareketle bu uygulama gerçekleştirilebilir ve savaşlara ilişkin mevcut hegemonik söylemlerden bağımsız bir şekilde eleştirel değerlendirmelerin yapılması mümkün kılınabilir.

Bu çalışmada eleştirel eğitim bağlamında değerlendirilen diğer yabancılaştırma efekti de gestustur. Gestus en genel anlamıyla dili, söylemi, jest ve mimikleri içeren davranış pratikleridir (Brecht, 1990 ve 2005). Gestuslar toplumsal, sınıfsal olanı barındırmakta ve insanlar arası ilişkilerde görünürlük kazanmaktadır. Gestuslar Brecht oyunlarında toplumsal/sınıfsal davranışların nedenlerini ve metinlerin ideolojik, sınıfsal arka planını göstermektedir (Brecht, 1990). Toplumsal yaşamda gestuslar vardır ve bunlar ya sınıfsal/toplumsal aidiyetlerimizin davranış düzeyinde görünümü ya da manipüle edilmiş bilinçlerin davranışsal yansımalarıdır (Brecht, 1990 ve 2005). Bu açıdan işçi, köylü, burjuva gestusundan söz edilebileceği gibi küçük burjuva gestusundan, sınıfsal bilinci olmayan insanların gestusundan da söz edilebilir. Gestusla ilgili düşünme pratiğini Brecht’ten hareketle ileri taşıdığımızda devletin, neoliberallerin, neomuhafazakarların ve otoriterlerin de gestuslarından söz edilebilir. Çünkü onların da insan ilişkilerinde açığa çıkan, belirlenmiş ve belirli, uyguladıkları gestuslar vardır. Brecht’ten gestus bu bağlamda sınıfsal olması itibarıyla Poulantzas’ın “pratikler”ini içerirken Bourdieu’nun “habitus”una kadar da genişletilebilecek bir içeriğe sahiptir. Dolayısıyla gestus sadece sınıfsal değil toplumsal, kültürel, cinsel vb. davranış pratiklerini de içerecek biçimde yeneden düşünülebilir.

Okullarda egemen değerler öğretilmekte, doğru-normal davranış biçimleri olarak dikte edilmektedir (Apple, 1990). Apple'a (1990) göre okullarda öğretilen davranış pratikleri ile kültürel, toplumsal vb. açıdan farklı davranış biçimleri, farklı sınıflara özgü davranışlar yok edilmekte, elenmekte, okullarda ideolojinin tanımladığı, normal, uygun addedilen davranış biçimleri dolaşıma sokulmaktadır. McLaren (1999) da tüm bunların ve ek olarak dini davranış pratiklerinin öğrencilere ritüeller aracılığı ile verildiğini iddia etmektedir. Okullar bu noktada da birer sosyal kontrol merkezleri ve hegemonyanın yeniden üretim alanlarıdır (Apple, 1990).

Brecht'in sahnede özellikle gösterilmeleri gerektiğini söylediği gestuslar (Brecht, 2005), bugün çok kültürlü, demokratik okulların oluşturulabilmesi, sınıf bilincinin oluşturulması ve dünyanın sınıf perspektifinden kavranabilmesi için olanaklar sunmaktadır. Gestuslar genişletilerek sınıfsal, etnik, dilsel, dinsel, kültürel, cinsiyet, cinsel yönelimler vb. bağlamlarıyla birlikte düşünüldüklerinde, gestusların görünür kılınması ya da onlara müdahale edilmemesi, okullarda birlikte yaşama deneyimini güçlendirebilir, hoşgörü ve barış ortamının oluşmasına katkılar sunabilir. Yine sınıf gestuslarının farkına varan öğrencilerden sınıfsal kimliklerinin farkında olmaları, "sınıf" arkadaşları ile, devletlerin, müfredatların, öğrenme ortamlarının gestuslarına karşı kendi sınıf gestuslarını ortaya koymaları, dünyayı sınıfsal bir perspektifle yorumlamaları ve üretim ilişkilerini dikkate almaları beklenebilir. Brecht oyunlarında gestuslar, öznelere aittir ve onların gestusları dünyanın, tarihin işleyişini belirlemektedir. Örneğin Cesaret Ana ve Çocukları adlı oyunda, Cesaret Ana'nın savaşta üç çocuğunu da yitirmesine rağmen savaş malzemeleri satmaya devam etmesi, savaş söy-

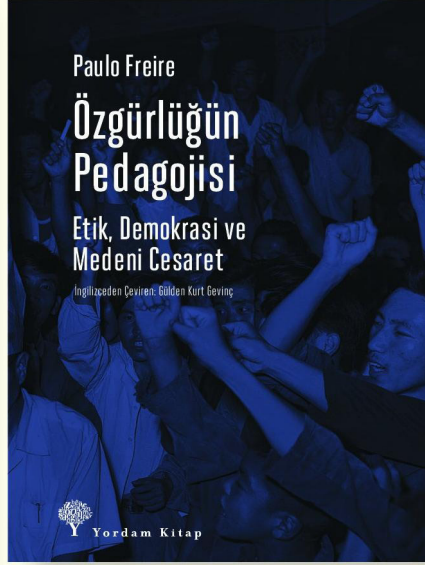
lemine benimsemesi savaşın devamına neden olmaktadır. Brecht, bu oyunda, Cesaret Ana gestuslarını değiştirmedeği ve kendi sınıf gestusuna ulaşmadığı sürece savaşın devam edeceğinin mesajını vermektedir. Bu bağlamda öğrenme ortamlarında öğrencilerin kendi gestuslarının farkına varılmasını sağlamak da tarihin öznelerle birlikte ilerlediği, değiştirilebileceği mesajının verilebilmesi açısından önemli olanaklar sunmaktadır.

Eleştirel eğitim ve bu alandaki çalışmalar diyalektik bir yapıya sahiptir (Aksoy, 2019). Çalışmalar, içinde yer aldıkları kültürel, ekonomik, sosyolojik, siyasal vb. sistemin/yapının yerel ve küresel düzeyde eğitim alanındaki yansımalarını ele almakla birlikte bu yapılar arasındaki ilişkilere, etkileşimlere, etkileşimlerin görünümüne ve sonuçlarına yer vermektedir (Aksoy, 2019). Eleştirel eğitim, ele aldığı konuları diyalektik bir çerçevede ele alıp çözümlemelerini bu yönde geliştirirken aynı zamanda tarihsel sürekliliği dikkate alması, tarihe müdahale pratiklerini tartışması ve bu bağlamda bir praksi/praksisleri uygulama çabası içinde olması, bu umudu diri tutması sebebi ile de diyalektik başlığı ile değerlendirilmeye açıktır. Eleştirel eğitim, aynı zamanda farklı disiplinlerle de diyalektik bir ilişki içindedir. Şimdiye dek eleştirel eğitim çalışmaları ve tiyatro disiplini arasındaki etkileşimler/ilişkiler çoğunlukla Augusto Boal ve onun Ezilenlerin Tiyatrosu pratikleri çerçevesinde ele alınmıştır. Bu yazı, eleştirel eğitim ve tiyatro alanı arasındaki ilişkiler noktasında Boal'le birlikte -ve belki daha önce- Bertolt Brecht tiyatrosunun da ele alınmasının gerektiği, Bertolt Brecht tiyatrosunun genel olarak eleştirel eğitim çalışmalarına ve günümüz eleştirel eğitim çalışmalarına katkılar sunabileceği iddialarıyla ve sorumluluğuyla, bir giriş yazısı olarak kaleme alınmıştır.

Kaynaklar

- Aksoy H. H. (2012). Tarihin Tekerleğini Geriye Sürmek. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 21, 19-28.
- Aksoy, H. H. (2019). Sözlük: Diyalektik. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 60, 85-88.
- Althusser, L. (2014). İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları. (A. Tümertekin, Çev.). İstanbul: İthaki Yayınları.
- Apple, M. (1990). *Ideology and Curriculum*. (2. Bs.). New York and London: Routledge.
- Aras Kaya, H. Ö. (2018). Gizli Müfredat: Üniversiteye İlişkin Bir Çözümleme. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Arslan, E. (2001). Yaşama Sanatına Brecht'in Katkısı: Diyalektik, Hegemonya ve Yabancılaştırma Kuramı. *Praksis Dergisi*, 1, 60-81. Erişim Adresi: <http://www.praksis.org/wp-content/uploads/2011/07/001-Arslan.pdf>
- Brecht, B. (1990). *Sanat Üzerine Yazılar*. (K. Şipal, Çev.). İstanbul: Cem Yayınları.
- Brecht, B. (1997). *Bütün Oyunları 3*. (Y. Erten, A. Çalışlar, Y. Onay ve A. Selen, Çev.) İstanbul: Mitos-Boyut Yayınları.
- Brecht, B. (2003). *Theory of Pedagogies: The Major and The Minor Pedagogy, Theory of Pedagogies*. T. Kuhn & S. Giles (Eds.). *Brecht on Art and Politics* (s. 87-92). London: Methuen.
- Brecht, B. (2005). *Tiyatro İçin Küçük Organon*. (2.Bs.). (A. Cemal, Çev.). İstanbul: Mitos-Boyut Yayınları.
- Brecht, B. (2009). *Öğreti Oyunları Üzerine*. (M. M. Kemaloğlu, Çev.). *Mimesis Dergisi*, 16, 165-173.
- Brecht, B. (2011). *Epik Tiyatro*. (K. Şipal, Çev.). İstanbul: Agora Kitaplığı.
- Brecht, B. (2013). *Bütün Oyunları 3*. (A. Selen ve Y. Onay, Çev.). İstanbul: Agora Kitaplığı.
- Freire, P. (2017). *Ezilenlerin Pedagojisi*. (14. Bs.). (D. Hattatoğlu ve E. Özbek, Çev.). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Gramsci, A. (2010). *Seçme Yazılar 1916-1935*. (İ. Yıldız, Çev.). Ankara: Dipnot Yayınları.
- Jameson, F. (2013). *Brecht ve Yöntem*. (G. Çağal Güven, Çev.). İstanbul: Habitus Yayınları.
- İnal, K. (2004). *Eğitim ve İktidar. Türkiye'de Ders Kitaplarında Demokratik ve Milliyetçi Değerler*. İstanbul: Ütopya Yayınları.
- Kaplan, İ. (2013). *Türkiye'de Milli Eğitim İdeolojisi*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Karacabey, S. (2006). *Öğreti Oyunu Düşüncesi ve Önlem*. Ankara Üniversitesi Tiyatro Araştırmaları Dergisi, 21,45-57. Erişim Adresi: <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/13/193/1525.pdf>
- Karacabey, S. (2009). *Brecht' ten Sonra*. Ankara: De Ki Yayınları.
- McLaren, P. (1999). *Schooling as a Ritual Performance*. (Third Edition). Rowman and Littlefield Publishers.
- McLaren, P. (2007). *Kapitalistler, İşgalciler. İmparatorluğa Karşı Eleştirel Pedagoji*. (B. Baysal, Çev.) İstanbul: Kalkeleon Yayınları.
- Mumford, M. (2009). *Bertolt Brecht*. New York and London: Routledge.
- Poulantzas, N. (1980). *Faşizm ve Diktatörlük*. (A. İnsel, Çev.). İstanbul: Birikim Yayınları.

Kitap Tanıtımı



Paulo Freire'nin

ÖZGÜRLÜĞÜN PEDAGOJİSİ¹ **ve** **KÜLTÜR İŞÇİLERİ OLARAK ÖĞRETMENLER²** **(Öğretmeye Cesaret Edenlere Mektuplar)**

Kitapları Üzerine

— — — — — Ali Akbaş — — — — —

Bin dokuz yüz yirmi bir yılında Brezilya'nın Racife şehrinde doğan ve çağımızın en önemli eğitim bilimcilerinden sayılan Paulo Freire 2 Mayıs 1997'de Brezilya'da hayata veda etmiştir. Freire'nin Ezilenlerin Pedagojisi, Okuryazarlık: Sözcükleri ve Dünyayı Okumak ve Yüreğin Pedagojisi olmak üzere üç kitabından sonra ekim ayında iki kitabı daha Yordam Kitap tarafından

Türk okuyucu ile buluşturuldu. Bunlardan birincisi Freire'nin vefatından önceki son kitabı olan Özgürlüğün Pedagojisi: Etik, Demokrasi ve Medeni Cesaret. Kitabın Türkçeye çevirisi Gülten Kurt Gevinç tarafından yapılmıştır. İkincisi ise, Türkçeye çevirisi Çağdaş Sümer tarafından yapılmış olan Kültür İşçileri Olarak Öğretmenler: Öğretmeye Cesaret Edenlere Mektuplar.

1 Yordam Yayınları, 1. Baskı Ekim 2019, İstanbul, 188 s.

2 Yordam Yayınları, 1. Baskı Ekim 2019, İstanbul, 191 s.

Özgürlüğün Pedagojisi

Özgürlüğün Pedagojisi ilk olarak 1998 yılında Rowman & Littlefield Yayıncılık tarafından *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy and Civic Courage* orijinal adı ile yayımlanmıştır. Eser, Boston Massachusetts Üniversitesi'nden Prof. Donald Macedo ve New York State Üniversitesi'nden Stanley Aronowitz'in ön sözler ile başlayarak giriş hariç dört bölüm ve en sonda da dizinden oluşmaktadır. Ezilenlerin Pedagojisi kitabında kapitalist sistemlerin toplumlara dayattığı "Bankacı Eğitim Modeli" ile öğrenenler ve öğretenler arasında yarattığı çelişkilere ve bu çelişkilerin diyalogcu anlayış ile nasıl aşılabileceğine değinen Freire ezenler ve ezilenlerin kimler olduğunu da çok net olarak gözler önüne sermektedir. Eğitimin toplumları özgürleştirme rolünü oynayabilmesinin yolları bu eserde ele alınmış olsa da Özgürlüğün Pedagojisi kitabında Freire bu konuyu çok daha detaylı olarak değerlendirmektedir. Birinci de olduğu gibi bu eserde de eğitimin siyasi bir faaliyet olduğu özellikle vurgulanan konuların başında gelmektedir. Yazar her bölümde ve bölümlerin alt başlıklarında vermek istediği mesajları açık bir biçimde ifade ettikten sonra bunları kendi hayatından somut örnekler vererek görünür kılmaktadır.

Freire kitabının ilk bölümünde eğitimin ne olduğu ve öğretmenlik mesleğinin değerlendirmesini ilerici bir bakış açısıyla ele almaktadır. İlerici bakış açısından kastettiği şey öğrencilerin özerkliğini ön plana çıkaran anlayıştır. "Yeryüzünün lanetlileri,(s. 61)" diye nitelendirdiği ezilenlerin bakış açısıdır onunki. Freire, ezilenlerin bakış açısını desteklemek adına dünya çapında gerçekleştirilen terör olaylarına da şiddetle karşı çıkmaktadır. Çünkü "Bu tür eylemler masumların ölümüyle ve herkesi etkisi altına alan bir güvensizlik dalgası-

nın yayılmasıyla sonuçlanır. Hak arama mücadelesinde Arapların yanındayım ancak bu haklar için Münih'te (1972 Yaz olimpiyatlarında Kara Eylül örgütü 11 İsraili sporcu öldürmüştür.) veya başka yerlerde gerçekleştirilen terör eylemlerini kabul etmem mümkün değildir,(s. 61). Güven ise ezilenlerin en çok ihtiyaç duyduğu şeylerin başında gelmektedir. Ayrıca eğitimin nasıl olması gerektiği, öğretmen ve öğrencilerin rollerinin neler olduğu da özenle üzerinde durulan noktaların başında gelmektedir.

Kitapta etik ile ilgili bazı tanımlar sıralanırken, Freire etik sorumluluğun öğretmenlerin mesleklerini yaparken mutlaka gözetlemeleri gereken bir unsur olduğunu ileri sürmektedir. Öğretmenlik eğitimi kaynağını insan etiğinin tarihselliğinden almalıdır, asla talim terbiye eğitimi anlayışına indirgenmemelidir. O'na göre "evrensel insan etiği sağcı ya da solcu diktatörlük gibi dar kalıplara sığdırılacak bir unsur olamaz." (s.170).

İkinci bölümde "Öğreten, öğretme eylemi sırasında öğrenir ve öğrenen, öğrenme eylemi içindeyken aynı zamanda öğretendir. (s. 69)" temel felsefesinden hareketle öğrencilerin meraklarına ve bildiklerine saygı duyulmasının gerekleri ile araştırma, etik ve öğretmenlerin tutarlı davranışlar sergilemesinin öğrenciler tarafından tahmin edilenden çok daha fazla düzeyde önemsendiğinin altı çizilmektedir. Freire de öğretmenlerin somut eyleme dönüşmeyen sözlerinin değersiz olduğunu bunun için tam bir karakter bütünlüğü içinde olmaları gerektiğini ileri sürmektedir. İyi bir öğretmen aynı zamanda iyi bir örnek olmak zorundadır. Aksi takdirde söylediklerinin öğrenci nazarında çok fazla değeri olmayacaktır.

Yazar öğretmenin bilgi aktarıcısı olarak algılanmasına şiddetle karşı olduğu için

eğitimi sürekli olarak bilginin yeniden üretilme süreci olarak yorumlamaktadır. Bu süreçte hem öğretmen hem de öğrenen sürecin bir parçası olmak zorundadır. Üçüncü bölümde yazar insanları tamamlanmamış varlıklar olarak nitelendirerek eğitilebilir oluşumuzun nedenini de bu tamamlanmamışlığa yönelik farkındalığımıza bağlamaktadır. Bu bağlamda insanı hayatta tutan umut, neşe, merak, sağduyu ve özerklik gibi kavramların içeriği ve önemi detaylandırılmıştır.

Eserin son bölümde ise öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin özgüvenlerinde yarattığı olumlu etkilerden bahsedilmektedir. Bu özgüvenin hem özgürlüğü hem de karşısındaki etkin dinleyen, sağduyulu, diyaloga açık bir otoriteyi beraberinde getirdiği açık ve anlaşılır bir dil ile somut örneklerle dayandırılarak ifade edilmiştir. Frankfurt Okulu'ndan itibaren bütün eleştirel kuramcılara göre eğitim dünyaya müdahale etmenin bir yoludur. Freire, kapitalist ya da neo-liberal sistemler de eğitime kendi müdahalelerini yapacağı için bu kısır döngüden kurtulmanın yani eğitim yolu ile sistemleri değiştirmenin imkânsız olduğunu düşünenlere bir umut vermektedir. Bu umut şudur: Eğitim diyalektik doğası gereği bir yandan egemen ideolojiyi yeniden üretir bir yandan da bu ideolojinin maskesinin düşmesine yardım eder.

İnsanlar kendileri hakkında ne kadar karar alma olanağı bulurlarsa o kadar özgürdürler. Çünkü alınan her karar beraberinde sonuçlarını da getirecektir. Kararı alan kişi sonuçları da üstlenmek ve dolayısıyla olgunlaşmak durumundadırlar. Freire, olgunlaşmanın temelinde özerk olmanın yattığını ifade etmiştir. Böylelikle elde ettikleri özgürlüklerinin farkında olan bireyler kendi otoritelerini kurmakla kalmaz başkalarının otoritelerine de saygı gösterirler.

Okurun ilgisini çekecek diğer bir husus da yazarın tarzıdır. Kitap, soru sorulmadan Freire'nin cevaplar sunduğu bir röportaj tadında son derece akıcı bir dile sahiptir. Felsefi ya da anlaşılması zor olabilecek kavramlardan uzak bir üslup ile yazılmış olması eserin hem öğretmenlerin hem de öğretmen adaylarının rahatlıkla anlayabilmelerini sağlamaktadır.

Kısacası Freire öğretmenlere hem öğrencilerinin yaşadıkları kültürel, coğrafik ve sosyolojik ortamların özelliklerini iyi bilme hem de ömürlerinin sonuna kadar öğrenmek zorunda olduklarının sorumluluğunu yüklemektedir. Eser bu anlamda da eleştirel bilinçte eğitimciler olabilmek için eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adayları da dâhil olmak üzere mevcut öğretmenlerin mutlaka okuması gereken bir kitap niteliği taşımaktadır.

Kültür İşçileri Olarak Öğretmenler: Öğretmeye Cesaret Edenlere Mektuplar

Bu eserinde ise, Freire, öğretmenlere 11 mektup yazarak mesleğe başladıkları ilk günün yarattığı stresten tutun ki zamanla öğretmenlerin karşılaşabilecekleri eğitsel ve davranışsal sorunlara varıncaya kadar pek çok ayrıntı hakkında bilgi sunmaktadır.

Freire eserinde öğretmenlerin deneyimlerden yola çıkarak iyi bir öğretmenin sahip olması gereken tevazu, sağduyu, sevgi, cesaret, hoşgörü, kararlılık ve güven gibi pek çok özellikleri örneklerle açıklayarak sıralamıştır. Örneğin tevazudan kastettiği şey bir insanın her şeyi bilemeyeceği ve karşısındakilerin entelektüel düzeyleri ne olursa olsun onları dinlemesi gerektiğidir. Gerek otoriter bakış açılarından gerekse de iletişim eksikliğinden kaynaklansın öğretmenler öğrenci ile iletişim halindeyken kendilerinin dinlenen öğrencilerin ise dinleyen konumunda olmalarını yeğler-

ler. Halbuki Thomas Gordon Etkili Öğretmenlik Eğitimi (1999, s. 22-23) adlı eserinde öğretmen ve öğrenci arasında açıklık, önemseme, birbirine gereksinim duyma ve birbirinden ayrı olma ile gereksinimleri karşılıklı olarak giderebilme özelliklerini içerdiği takdirde nitelikli bir ilişki kurulacağını öne sürmektedir.

İyi bir öğretmen olma yolunda yaşanabilecek önemli hatalara da dikkat çeken Freire, toplumların gözünde öğretmenliğin anne babalık gibi kutsanan bir konuma yerleştirilmesini de doğru bulmamaktadır. Çünkü "...öğretmenin ebeveynlikle özdeşleştirilmesi, öğretmenlerin iyi birer ebeveyn olarak asla greve çıkmamaları gerektiğini ilan etmekle aynı anlama gelir. (s. 51)" Yani kimse bir ebeveynin, çocuğuna karşı mesleği uğruna mücadele etmesini bekleyemez. Dolayısıyla eserde öğretmeni anaç bir pozisyona yerleştirilmesinin onun mesleki gelişimi önündeki en büyük engel olduğu vurgulanmaktadır.

Freire'nin eserde vurguladığı diğer bir konu da otorite meselesidir. Okul yönetimlerinin sergiledikleri otoriter tutumlardan rahatsız olan öğretmenler aynı otoriter tavırları öğrencilerine sergileme hakkını kendilerinde görmemelidirler. Mesleki yeterliliğe dayanan öz güven iyi bir otorite dayanağıdır. Bizim Köy (Makal, 1978) ve Umut Yolu (Tonguç, 1998) adlı eserlerde Köy Enstitüleri'nde öğretmenlerin hatta okul müdürlerinin bile yaptıkları yanlışlardan dolayı öğrencilerden özür dileyip öz eleştiri yaptıkları anlatılmaktadır. Benzer şekilde Freire de kitabında ilerici eğitimciler diye tabir ettiği ve bir taraftan mesleğinin onuruna sahip çıkarken diğer taraftan hiçbir zaman otoriter tavırlara başvurmadan öğrencilerle diyalog yoluyla saygınlıklarını kazanan öğretmenlerin sevgiye dayalı disiplin anlayışlarına yer vermektedir.

Eserde vurgulanan konulardan birisi de yazmanın çok ciddi bir düşünce eylemi olduğudur. Okuma ile yazma arasındaki ilişki teori ile pratik arasındaki ilişkiye benzemektedir. Sadece okumak okuma değil sadece teori de teori değildir. Okuma yazma ile teori ise pratikle yeniden var olursa Freire'nin tabiri ile yeniden üretilirse, bir anlam bulmaktadır.

Öğrenci davranışları ve disiplin sorunları üzerine de fikirlerini anlatan yazar okuyucunun işini kolaylaştırmak için somut örnekleri ile söylemek istediklerini çok net aktarmıştır. Özellikle öğretmenler yaşadıkları tecrübelerin aynısını Brezilyalı meslektaşlarının da yaşadıklarını görünce eseri okurken yazarın söylediklerinin evrensel nitelikte olduğunu fark edeceklerdir.

Her yaşta öğretmen ve eğitimci adayının rahatlıkla okuyup kendisi ile ilgili çok şey bulabileceği kitabın orijinal baskısı 2005 yılında Westview Press tarafından Teachers As Cultural Workers: Letters to Those Who Dare Teach adı ile yapılmış, Çağdaş SÜMER tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Kitaba Freire'nin eşi Ana Maria Araújo Freire ve arkadaşı Donald Macedo öndeyiş, Peter McLaren ise Yaşam İçin Bir Pedagoji adıyla önsöz yazmışlardır. Akademik hayatının ilham kaynağı olarak Freire'yi işaret eden Joe L. Kincheloe ise Giriş kısmını yazarak esere katkıda bulunmuştur. Okuma önerileri ve dizinden önce ise Shirley R. Steinberg'e ait Sondeyiş yer almaktadır.

Kitap İncelemesi

EDUARDO GALEANO’NUN “TEPETAKLAK TERSİNE DÜNYA OKULU” ADLI ESERİ HAKKINDA

Emel Yılmaz²

Eserlerinde genellikle Latin Amerika’da yaşanan olaylardan yola çıkarak adaletsizlik, ırkçılık, cinsiyetçilik, insan ticareti, suç oranlarının yükselmesi gibi sorunları dünya ölçeğinde irdeleyen gazeteci yazar Eduardo Galeano, bir Güney Amerika ülkesi olan Uruguay’ın başkenti Montevideo’da doğmuştur. Gazetecilik kariyerine 1960’larda başlayan Galeano, 1973 yılında askeri darbe döneminde hapse atılmış, ardında da sürgüne gönderilmiştir. Sürgün yıllarında Arjantin’e yerleşmiş ve “Crisis” adlı bir kültür dergisi çıkarmıştır. Ancak 1976 yılında Arjantin’de de askeri bir darbe olması nedeniyle İspanya’ya gitmek zorunda kalmıştır. 1985 yılının başlarında Uruguay’a tekrar dönen Galeano 2015 yılında hayatını

kaybetmiştir. Yazarın belli başlı eserleri arasında *Ateş Anıları-I Yaratılış*, *Ateş Anıları-II Yüzler ve Maskeler*, *Ateş Anıları-III Rüzgarın Yüzyılı*, *Aşkın ve Savaşın Gündüz ve Geceleri*, *Aynalar*, *Hikaye Avcısı*, *Kadınlar*, *Latin Amerika’nın Kesik Damarları*, *Tepetaklak – Tersine Dünya Okulu*, *Ve Günler Yürümeye Başladı* ve *Zamanın Ağızları* adlı eserleri belirtilebilir.

Galeano’nun (2018) “Tepetaklak Tersine Dünya Okulu” adlı eseri, “*Tersine Dünya Okulu*, *Korku Okumaları*, *Etik Semineri*, *Dokunulmazlık Sahibi Sınıflar*, *Yalnızlığın Pedagojisi*, *Karşı Okul*” başlıklarını taşıyan altı bölümde yer alan denemelerden oluşmaktadır. Galeano’nun eserinin, bağlamı daha ilk baştan oturtmak

1 Galeano, E. (2018). *Tepetaklak Tersine Dünya Okulu* (Çev. B. Kale). İstanbul: Sel Yayıncılık. Özgün Adı: *Patas Arriba La Escuela Del Mundo Al Rev s* (1998).

2 Öğretmen. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Öğrencisi.
E-posta:emlyilmaz@outlook.com

için yazar ya da yönetmenin zihnimizde adeta koştığı hissini yaratan kimi nomotetik yapımların aksine, olguları anlamlandırabilmek için okuyucusuna alan bırakan bir yaklaşım ve üsluba sahip olduğu ifade edilebilir. Husserl'in fenomenolojisinde ön kavramlaştırma olgusu olarak altı çizilen bu durumdan hiç iz yoktur adeta. Bu tutumu, kendileri adına hep başkalarının bir şeyler söylediği ve yaptığı, emperyal politikalarla yağma ve talan edilmiş bir coğrafyada yaşamış olmanın getirdiği bir duyarlılık olarak yorumlamak mümkündür. Yazarın böyle bir indirgemecilikten kaçınmış olması, okuyucunun eserinde yer alan olgulara ilişkin öznel bir yoruma ulaşmasına aracılık etmektedir.

Birinci bölümde yazar eğitimde, çalışma hayatında ve sosyal yaşamda hakim olan "darwinist" yaklaşımın evrensel iktidarı ele geçirdiği belirterek, doğayı ve insan haklarını en vahşice ihlal edenlerin hapse girmediği, barış savunucusu ülkelerin aslında en çok silah üretip satan ülkeler olduğu, en prestijli bankaların en çok para aklayan bankalar olduğu, çevre savunucusu politikalarda öncü olan şirket ve endüstrilerin aslında doğaya ve ekolojik sisteme en çok zarar veren uygulamalarıyla gezegeni zehirlediği bu dünyayı, ortaya çıkan adaletsizliklere gönderme yaparak *tersine dünya (!)* olarak nitelendirmektedir. Bu adaletsizliğin Latin Amerika'da çocuk olma hakkı ellerinden alınmış çocuk işçilere nasıl yansıdığını ortaya koyarken küreselleşme olgusunun bedenlerde ve zihinlerde yarattığı tahribatı çarpıcı örneklerle aktarmaktadır. Yoksul çocukların adeta bir çöp gibi görüldüğünü UNICEF ve İnsan Hakları İzleme Örgütü verilerine dayanarak ortaya koyan yazar, bu coğrafyada varlıklı ailelerin çocuklarının, içinde yaşadıkları toplumdan soyutlanarak yaşadıkları alanları ise *"kimsesizlik okyanusunda*

yükselen ayrıcalıklı adalar ve lüks toplama kampları" analogileriyle tespit etmektedir. Bu izole yaşamların köklerini ve kültürlerini bilmeyen, giysileri tek tip, artık uluslararası elektronik kodlardan oluşan bir dil kullanan, tüketim endeksli sanal bir gerçekliğe itilmiş ve asıl gerçekliğe dair cehalet içinde eğitimsizleşmiş bir kuşak yarattığını ortaya koymaktadır.

Galeano tersine dünyayı *"sofraya herkesi davet eden ama çoğunluğun suratına kapıyı kapatan, dayattığı düşünce ve alışkanlıklarla eşitleyen ama sunduğu fırsatlarla eşitliksiz bir dünya"* olarak tanımlamaktadır. Yazar bu cümlesinde bir yönüyle; uluslararası insan hakları belgelerinde ve ülkelerin iç hukuklarında egemen olan "şekli eşitlik" yaklaşımını eleştirirken diğer yönden küreselleşme olgusuyla birlikte beliren tüketim kültürünü, baskı ve tek tipleştirmeyle gelen "eşitleme" yaklaşımını gözler önüne sermektedir. Şekli eşitlik anlayışı var olan eşitsizliklerin giderilmesi için yükümlülükler öngörmez, ayrıca "kanun önünde eşitlik ölçütü" gerçek eşitliğin sağlanması için yeterli değildir. Şekli eşitlik anlayışı farklı özelliklere sahip kişi ve grupları toplumun baskın kesimleri gözetilerek oluşturulmuş kural ve yapılaraya uymaya zorlar. Oysa statükocu olmayan bir eşitlik anlayışı toplumun farklılıklar gözetilerek yeniden yapılandırılmasını ve kaynakların dağılımında yeni ölçütler kullanılmasını gerektirir. Maddi eşitlik anlayışı olarak ifade edilen bu anlayış "eşitlik" ile "aynılığın" bir ve aynı şey olmadığını altını çizer (Gül ve Karan, 2011). Galeano'nun aynılığı ifade etmek için "eşitleme" kavramını kullandığı görülmektedir. Yazar "eşitleme ve eşitsizliğin" adaletsizliğin temel ilkeleri olduğunu varsaymıştır. Yazara göre dünyanın kuzey ve güneyinin eşit şartlarda olduğu tek bir yer vardır: Brezilya'nın Macapa bölgesinde yer alan ve

ekvator çizgisi tam ortasından geçen Zerao Stadyumu. Zerao Stadyumu'nun kelime anlamının "büyük sıfır" olması ise ironik bir ayrıntı olarak gülümsemektedir bize.

Herhangi bir olguyu kendi bağlamı içinde anlamlandırabilmek için dili ve kültürü tanımak önemlidir. Galeano Tepe-taklak'ta açtığı pencerelerden birinde "güneyin bakış açısından kuzeyin yazı kıstır" demektedir. "Hindular için inek kutsalı, başkaları için hamburgeri çağırıştırır. Yağmur turist için şanssızlık, köylü için berekettir." Bu bakış açısından yola çıkan yazar, egemen neoliberal politikaların gelişmiş ülkeler ve çok uluslu şirketler ile bu politikalar sonucu ekonomileri bağımlı hale gelmiş az gelişmiş ve yoksul ülkelerdeki anlam ve yansıma ikiliğini de gözler önüne sermektedir.

Galeano'nun denemelerinde ırkçılık, cinsiyetçilik, kölelik, yoksulluk bağlamında ele alınan; Rousseau'nun mülkiyet kavramının ve toplumun ortaya çıkmasına, düzen ve güvenliğin sağlanması için gerekli olan "sözleşmelere", Nietzsche'nin ise "güç istenci" kavramına dayandırdığı yöneten-yönetilen ilişkisi (Bravo, 2006) derinlemesine irdelenmektedir. Ayrıca sömürgeciliğin ilk dönemleri ile yeni sömürgeciliğin yıkıcı etkileri ekonomik, politik ve sosyolojik boyutlarıyla ele alınmakta, sembolik etkileşimciliğin en önemli unsurlarından biri olan dilin, tahakküm altına alınmış toplumlarda gerçekliği yeniden inşa etmek amacıyla nasıl kullanıldığı çarpıcı örnekleriyle ortaya konulmaktadır.

Yazara göre *dünyanın geri kalanının alacaklısı* gibi davranmaya alışmış olan Batı dünyası kendi borçlarını kabul etmeye hiç gönüllü değildir. Çağdaş resim ve heykelticiliğin tanınmış isimleri Afrika sanatından beslenmişler, hatta kopya etmişlerdir. New York Modern Sanat Müzesi tarafından yayınlanan

bir eserde resimler karşılaştırmalı olarak bir metinde açıklanmıştır. Bu eserde çok önemli çalışmaların esin ve hırsızlık kaynağı olarak primitif olarak nitelendirdikleri halkların sanatına olan borçları sayfa sayfa belgelenmiştir.

Galeano'ya göre Herbert Spencer'in "The Man Versus the State"i yazmasının üzerinden bir yüzyıldan fazla zaman geçmiş olmasına rağmen saptamaları günümüz neoliberal söylemleri gibi gelmektedir kulağa. Yazara göre egemen sınıfın önyargılarını bilimsel kategoriye yükseltme yeteneğine sahip düşünürler hiçbir zaman eksik olmamıştır. Spencer'a göre devlet, en güçlü ve yetenekli insanlara iktidar veren doğal ayıklanma sürecine müdahale etmesi için parantez içine alınmadır. Kamusal okul ise yalnızca hoşnutsuzluk üretir. Bu nedenle devlet aşağı ırklara sadece kol gücü isteyen işleri öğretmekle yetinmelidir. Bu tespit Pareto ve Mosca'nın seçkin kuramlarında vurgulanan doğal yeteneklerin eşitsizliği, üyelerinin üstün nitelikleri nedeniyle egemen olduğu bir "seçkinler" nosyonunu çağırştırmaktadır (Bottomore, 1990). Oysa diğer insan haklarına erişmenin bir aracı olan eğitim hakkı evrensel bir insan hakkıdır ve tüm bireylerin eşit bir temelde ve herhangi bir ayrımcılık olmadan, kendi toplumlarında bulunan eğitim kaynaklarını, hizmetlerini ve faydalarını paylaşma konusunda doğal bir hakka sahip olmalarını ifade eder.

Galeano "Yalnızlık Pedagojisi" başlıklı bölümde, niceliği nitelikle karıştıran bu uygarlığın tüketim kültürü sonucu oluşan "eşyaya" yönelik talep patlamasının, kendini üreten sistemin yarattığı sınırlara nasıl çarptığını ortaya koymaktadır. Fromm'a (2015) göre modern insanın mutsuzluğunun kaynağı; sahip olduğu şeylerle değerli olacağını düşünmesi, bir şeylere sahip olmadan bir hiç olacağını sanması ve bu hiçlik

duygusundan kurtulmak için ise sürekli daha fazlasına sahip olma çabasıydı. Galeano'da eserinde eşyaların giderek daha çok, insanların ise daha az önemli olduğu bu uygarlıkta amaçların araçların esiri olduğunun altını çizmektedir. *Artık amaçların araçları haklı göstermesi gerekmiyor. Şimdi kitle iletişim araçları, kendi değerlerini gezegen ölçeğinde dayatan bir iktidar sisteminin amaçlarını haklı gösteriyor.* Yazara göre Dünya Eğitim Bakanlığı (!) bir azınlığın elindedir. 1997'de UNESCO'nun Avrupa, Afrika, Asya ve Latin Amerika'da eşzamanlı gerçekleştirdiği bir araştırma, Terminatör'ün dünya çocuklarının en çok hayran olduğu kişilik olduğunu ortaya koymuştur. Araştırma sonuçlarına göre her on çocuktan dokuzunun kendisini bu karakterle özdeşleştirdiği görülmektedir. Yazara göre tüketici kitleler emirleri evrensel bir dilde almaktadırlar. Yüzyılın son çeyreğinde tüm dünyada reklam harcamaları iki katına çıkmıştır. Artık eğitim sistemi de bir şekliyle eklemelenmiş olan bu reklamların sonucunda (Aksoy, 2015), obezite ile insan bedeni şişerken, narsizmle de benlikler şişmektedir (Yılmaz, 2014). Böylece özellikle yoksul çocuklar her geçen gün daha çok süt yerine coca-cola içerken, boş vakitleri de zorunlu tüketim zamanları haline gelmiştir.

Eduardo Galeano Tepetaklak Tersine Dünya Okulu'nun son bölümü olan "Karşı Okul'da, kaynağı normatif bir bilim olan hukuka dayanan adaletin izdüşümlerini okurlarıyla birlikte aramaktadır. Yazara göre mutluluğu olmayan mutsuzluk, karşı yüzü olmayan yüz, cesareti olmayan cesaretsizlik yoktur. Karşı okulunu bulmayan okul da... Yazar, 1948'de Birleşmiş Milletler'in İnsan Hakları Evrensel Bildirgesini açıkladığını, ama bugün insanlığın büyük bir çoğunluğunun görme, dinleme ve susma hakkından başka bir hakkı olmadığını

belirtmekte ve "hiç açıklanmayan bir hak olan düşünme hakkımızı kullansak nasıl olur acaba?" diye sormaktadır...

Karşı Okulun Aforizmalarından Örnekler..

- Televizyon ailenin en önemli üyesi olmayı bırakacak ve ona da ütü ya da çamaşır makinesi gibi davranılacak,
- İnsanlar çalışmak için yaşamak yerine, yaşamak için çalışacak,
- Ekonomistler tüketim seviyesine yaşam seviyesi demeyecekleri gibi, mal çokluğuna da yaşam kalitesi demeyecekler,
- Dünya artık yoksullara karşı değil, yoksulluğa karşı savaşacak ve silah endüstrisinin iflasını ilan etmekten başka çaresi kalmayacak,
- Eğitim parasını ödeyebilenlerin bir ayrıcalığı olmayacak!

Ve epilog... Yazar bu kitabını yazmayı 1998 Ağustos'unda bitirmiştir. Devamını öğrenmek istiyorsanız her gün haberleri okuyun, dinleyin ya da seyredin!

Kaynakça

- Aksoy, N. (2015). The Corporate Social Responsibility and Sponsorship Illusion of the Commercial Companies in Public Elementary Schools of Turkey. *Journal for Critical Education Policy Studies (JCEPS)*, 13(1).
- Bottomore, T.B. (1990). *Seçkinler ve Toplum* (Çev. E. Mutlu). Ankara: Gündoğan.
- Bravo, H. (2006). Yöneten-Yönetilen İlişkisi/Çelişkisi. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 1, 123-144.
- Fromm, E. (2015). *Sahip Olmak ya da Olmak* (Çev. A. Arıtan). İstanbul: Say.
- Gül, İ. I. ve Karan, U. (2011). *Ayrımcılık Yasası Eğitim Rehberi*. G. Ayata ve B. Yeşiladalı (Ed.). İstanbul Bilgi Üniversitesi.
- Yılmaz, M. T. (2014). Obez Benlik: Narsizm. *Eleştirel Pedagoji Dergisi*, 35, 55-65.

AKADEMİSYENLERİN YARGILANMASI (I)

İsmail Aydın

ismailaydin36@gmail.com



Ülkemiz akademisyenlerin yargılanması olgusuyla daha çok AKP iktidarı döneminde tanıştı. Kamuoyunda “Barış Akademisyenleri” adıyla bilinen 1128 akademisyen ve farklı gerekçelerle yüzlerce akademisyen yargı kararı olmadan üniversitelerinden atıldı. Akademisyenlerin “suçu” (!) **“Bu Suça Ortak Olmayacağız”** diye başlayan ve Kürt halkına karşı yürütülen savaşa karşı çıkan bir bildiriye imzalamış olmalarıydı. Akademisyenler açtıkları davayı kazanmalarına rağmen işlerine geri döndürülmediler.

1948 yılında da Ankara’da akademisyenler yargılanmışlardı. Günlük gazeteleri takip ederek bu yargılamayı sizlere anlatmaya çalışacağız.

Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya

Fakültesinden biri profesör ve ikisi doçent olan üç öğretim üyesi **“yabancı ideolojileri yayarak gençliğe zehirli fikirler aşılama suretiyle görevlerini kötüye kullanmak”**“suçlarından” mahkemeye verilirler. Danıştay tarafından akademisyenler hakkında lüzumu muhakeme kararı verilmiştir.

Yargılamanın ilk duruşması 15 Haziran 1948’de Ankara Dördüncü Asliye Ceza Mahkemesinde yapılmıştır.

Yargılanan sanıklar **Pertev Naili Boratav, Niyazi Berkes** ve **Behice Boran**’dır. Savunma avukatlığını **Saffet Nezih**i üstlenmiştir.

Danıştay Genel Kurulu’nun 30 Nisan 1948 tarihli lüzumu muhakeme kararının okunması uzun sürmüştür. Buna göre **Pertev Naili Boratav** şu suçlarla mahkemeye gönderiliyordu:

1) Türkçülük aleyhinde bulunmak, **2)** Namık Kemal'i milliyetçi olduğu için tenkit etmek, milliyetçi bir talebenin şiir okumasına müsaade etmemek.

Niyazi Berkes de şu suçlarla gönderiliyordu:

1)Derslerde diğer rejimleri kötüleyerek komünizmi methetmek; Çin'deki komünist hareketlerini İleri Demokrasi hareketi olarak tarif etmek ve övmek **2)** Derslerde komünist beyannamelerini ısrarla okutmak. **3)** İmralı adasına yapılan bir gezintiyeye sağcı talebeyi iştirak ettirmemek. Buna mukabil henüz sırası gelmemiş diğer bazı talebeleri seyahate almak. **4)** Milliyetçi talebeyi sınıfta bırakmak,

Behice Boran'a atfedilen suçlamalar da şu şekildedir:

1) Sağcı talebeyi sınıfta bırakmak. Şahsi kızgınlık yüzünden bir talebenin tezini okumamak. **2)** Konferanslarında Sovyet rejimini methetmek, Sovyet âlimlerini diğer milletler âlimlerinden üstün görmek, Sovyet rejimini ileri demokrasi diye vasıflandırmak. **3)** Seminerlerde komünizmi methetmek ve en mütekâmil cemiyet şeklinin komünizm olduğunu İddia etmek. **4)** İptidai cemiyetlerde mülkiyet hakkı olmaması yüzünden bunların modern cemiyetlerden daha mütekâmil sayılmalarının icap ettiğini ileri sürmek

Önce **Pertev Naili Boratav'a**, aleyhindeki iki madde hakkında ne söyleyeceği sorulmuş, Boratav ise şu cümlelerle kendini savunmuştur:

“Tanıklardan Salâhattın Ertürk benim Türkçülük ve milliyetçilik aleyhinde bulunduğumu ileri sürmüş. Bu iki İsnattan evvelâ birincisini tahlil etmek istiyorum: Türkçülük tarihe mal olmuş bir fikir cereyanıdır. Meşrutiyetten sonra Ziya Gökalp ve arkadaşlarının ortaya attıkları ve bizim fikir hayatımızda müsbet rolü olmuş bir cereyanıdır. Bunun fikrî hayatımızdada yaptığı iyi te-

sirler üzerinde birçok kereler durmuşumdur. Bu İtibarla, tarihî mânasıyla Türkçülük aleyhinde bulunmuş olma imkân yoktur. Salâlattın Ertürk'ün ileri sürdüğü hadiseye gelince, son zamanlarda ırkçılık ve turancılık cereyanı Türkçülük diye gösteriliyordu. Ben bunu kastettim. Milliyetçilik meselesi ise tamamen uydurmaca ve yalandan ibarettir. Ben hiç bir zaman milliyetçilik aleyhinde bulunmadım.”

Mahkeme Başkanı Talât Karay sanığa:

“Turancılık hareketini tenkit ediyorsunuz, bunu izah ediniz.” dedi

Boratav; “Salâlattın Ertürk, Ziya Gökalp ihtifali (anma töreni İA) vesilesiyle bir konuşma yapacaktı. Hazırladığı yazıyı bana getirdi. Orada Turancılık ve ırkçılık fikirlerini Gökalp'in fikirleri imiş gibi yansıttığını gördüm. Aralarında hiçbir münasebet yoktur”

Niyazi Berkes hakkındaki ikinci itham maddesi derslerde ısrarla komünist beyannamesinin okutturulması İdi. Sanık buna dair savunmasını yaparken “israfla” kelimesi üzerinde bilhassa durdu ve her mevzua ehemmiyetine göre zaman ayrıldığını, bazıları bir, bazıları iki sömestr okuttuğunu söyledi. Komünist beyannamesini okutmadığım, muasır doktrinlerle sosyoloji nazariyelerini ders icabı anlattığımı, 19 uncu asırda doğan fikir cereyanları arasında Marxist sosyolojinin doğuşunu ve Manifest adlı eserin muhtelif kısımlarını bu münasebetle izah ettiğini İlâve etti. İmralı seyahatine geçerek şunları anlattı: “Bu seyahat sadece İmralı seyahati değildir. Daha ziyade talebelerin büyük şehirlerde hastane, fabrika, hapisane gibi içtimai yardım ve terbiye müesseselerinde tetkikat yapabilmeleri için fakültece hazırlanmış bir seyahattir. Arada İmralı'ya da gidilmiştir. Bu seyahat içinde fakülte ancak 15 kişilik tahsisat verebiliyordu. Enstitümüzde 100 kadar talebe vardı. Bunlardan 15 ini ben seçtim. Listeyi dekanlığa verdim. Oradan da Millî Eğitim Bakanlığına

gönderildi ve tahsisatı alındı. Benim kanaatimce sağcı talebe, solcu talebe yoktur. İyi talebe, kötü talebe vardır. Seyahatten sonra hiç bir şikâyet yapılmamıştır. Epey müddet sonra, seyahat sırasında o zaman zaten İstanbul'da oturan bir talebe şikâyet etmiştir.”

Sanık, bu seyahate gidemeyenlere “**sizi de führerleriniz** götürsün” tarzında bir şey söylemediğini ilâve etti.

Mahkeme Başkanı, Niyazi Berkes'ten bu 15 talebeyi hangi kıstasa tabi olarak ne şekilde seçtiğini sordu. Berkes, seminerlere mutazaman devam edenleri ve tetkik edilecek mevzularla daha yakından ilgili olanları tercih ettiği cevabını verdi. Niyazi Berkes hakkında milliyetçi talebeleri sınıfta bıraktığına dair olan madde hakkında da şunları söyledi: “Şikâyet eden Nasır Bolayırılı adında bir talebedir. Bu talebe benim dersten İkmale kalmış. Bizde üç defa imtihana girme hakkı vardır. İkinci hakkını kullandığı zaman ben Bakanlık emrine alınmış bulunuyordum. Bu sırada ben tekrar fakülteye iade edildim. Nasır benim geldiğimi duyunca telâşa düşmüş. Fakülte dekanlığına bir dilekçe vererek benim kendisine gazezim olduğunu ve isimlerini verdiği hocalardan mürekkep bir heyet huzurunda imtihana girmek istediğini bildirmiş. Enstitü Müdürü Prof. Pratt meseleyi bana anlattı. Ben, imtihan heyetini bizzat talebenin seçmesi yoluna gidilmesinin doğru olmayacağını, böylece sakim bir çığır açılmış olabileceğini, söyledim. Bununla beraber ben bu çocuğun imtihanında bulunmak istemediğimi de bildirdim. Sonra bir heyet kurmuşlar, imtihan etmişler ve bu talebe imtihanında muvaffak olmuş. Hâdis bundan ibarettir.”

Sıra üçüncü sanık **Behice Sadık Boran**'a gelmişti. Boran'a isnat edilen talebelerden Osman Yüksel'in tezini okumamak ve milliyetçi talebeleri sınıfta bırakmak idi. Behice Boran:

“Doğru değildir, bana okutmak üzere böyle bir tez gönderilmiş değildir, Os-

man Yüksel imtihanlardan iki gün evvel bana geldi. Elinde bir tomar kâğıt vardı. Bunun tezi olduğunu söyledi ve okumamı istedi. Bizim talimatname-mize göre tezler imtihanlardan iki ay önce resmen dekanlığa verilir, oradan da enstitüye gönderilir. Ben Osman Yüksel'e bu usulü hatırlattım. O da sesini yükselterek: ‘Siz müşkülât çıkartıyorsunuz, mesele yapıyorsunuz’dedi ve yanımdan ayrıldı gitti. Mesele bundan ibarettir.”

Mahkeme Başkanın sorması üzerine Behice Boran şunları söylemiştir: “Verdiğim konferansta Sovyet rejimini ve Sovyet âlimlerini övdüğü iddialarını reddediyorum. Dokuz seneden beri derslerimde Sovyet rejiminden bahsetmedim, ileri demokrasi diye de bir şey söylemedim. Esasen bu terimler, dersimin mevzuuna giremez” dedi.

“Konferansa gelince, bilimin cemiyet-teki rolüne dair olan bu konferans İngiliz fizik âlimlerinden Bernard'ın aynı isimdeki bir kitabından alındığını, burada da Sovyet rejiminin methedilmediğini, yalnız birkaç cümle ile bilimin cemiyet sistemi ile olan münasebetleri bakımından durumu izah ettiğini” söyledi.

Başkanın talebi üzerine izahat vererek “İktisadi ve ilmi sistemlerin plânlaşmaya tâbi tutulup tutulmaması bakımından cemiyetlerin birbirlerinden ayrıldıklarını, bu itibarla İngiliz sistemi ile Sovyet sistemi arasındaki farkları gösterdiğini, birinde ilmi araştırmanın serbest, ötekinde merkezî teşkilâta bağlı olduğunu bu konferansında izah ettiğini anlattı. “Rus âlimlerinin diğer âlimlerden üstün olduğunu söylemedim Rusça bilmiyorum ve Rusya'yı görmedim bu yüzden Rus ilim hayatı hakkında sadece okuduklarımdan yola çıkarak kanaat oluşturabilirim.”

(devam edecek)

EMEK

EMEK GÜCÜ-ÜRETKEN EMEK-GEREKLİ EMEK ZAMAN- ARTIK EMEK ZAMAN

— — — — — Hasan Hüseyin Aksoy¹ — — — — —

İnsan emeği ve onun etrafında oluşan üretim ilişkileri, Eleştirel Pedagojinin/ Eleştirel Eğitimin yararlandığı temel kaynaklar arasında yer alan Marksist alanyazının üzerinde sıklıkla durduğu kavram ve süreçlerdir. Öte yandan, eğitim alanı çalışanlarının özellikle de öğretmenlerin emeklerinin değeri ve niteliğindeki dönüşüm üzerine yakın zamanlarda yapılan çalışmalar, bu kavramın eleştirel pedagoji alanının ilgisi içinde de bir yer edindiğini göstermektedir. Bu çalışmada, eğitimcilerin doğrudan ya da dolaylı olarak yüzyüze oldukları eğitimin yapısal, süreç veya içerikle ilgili sorunlarıyla ilişkilendirme, bu sorunları çözümlenmede kullanmaları olasılığı bulunan emek ve ilişkili diğer kavramlar betimlenmeye çalışılmıştır.

Emek, insanın kendisi dışındaki dünyayı değiştiren ve insanların gereksinmele-

rini karşılamaya uygun mallar üreten; diğer insanlarla bu süreçte ilişki kuran ve bu ilişkiyi sürdüren-yeniden üreten ve dönüştüren zihinsel ve fiziksel becerilerinin bütünü anlatan bir kavramdır. Ancak, emek kavramıyla, basitçe insanların kendi ihtiyaçlarının karşılanması için doğal olarak varolan ve sadece bireysel nitelikli biyolojik bir güçten daha çok, tarihsel ve toplumsal bir süreci içeren ve toplumun üretim ilişkileri içindeki farklı yanlarını barındıran bir güçten sözedilmektedir. Emek kavramının değersel (normatif) öznel olarak önem atfedilen bir yanı da bulunmakla birlikte, burada üretim ilişkilerine yönelik analizlerde dile getirilen, emek, emek gücü ve üretken emek gibi temel ayrımlar ve anlamlandırmalar üzerinde durulmuştur. Emeğe ilişkin, bunlar dışında, ayrıca ele alınması gereken duygusal/duygulanımsal, gayri maddi/so-

¹ Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Öğretim Üyesi

yut emek gibi kavramsallaştırmaları da bulunmaktadır.

Marksist perspektifle yazılan bir felsefe sözlüğünde (Frolov, 1997, 142) emek kavramı Marx'ın temel eseri Kapital'den (1977, 177) alıntı ile şu şekilde betimlenmektedir: “İnsanın kendisi ile doğa arasındaki alışverişini başlattığı, düzene koyduğu ve denetimlediği bir süreç”. Öte yandan, emek gücü, yine Marx'a göre “insanın herhangi bir kullanım değeri üretirken kullandığı zihinsel ve fiziksel becerilerinin birleşimi”dir. (aktaran McLaren, Rikowski, Cole ve Hill, 2006, 140). Emek gücü, insanın ihtiyaçlarını karşılayabilme ve üretebilme gücünü değil, sadece değer içeren meta üretimi için kullanılabilir bir niteliği yansıtmaktadır. “Emek gücü”nün üretiminde, toplumda egemen olan eğitim öğretim sistemi ve diğer geleneksel ve modern kurumların da etkisi bulunmaktadır. Rikowski, zihinsel becerilerin içinde neler olduğuna ilişkin tartışmasında “yetenekler, yeterlikler veya farklı türde bilgileri, emek gücü işleyişine uygun olarak bir araya getirme kabiliyeti”ne ek olarak “tavırların, kişisel değerlerin, görünüşün ve kişilik özelliklerinin de emek gücüne dahil olduğu” görüşündedir (McLaren vd., 2006 içinde, 141).

Emeğin kullanım değeri yaratma dışında, değer üreten özelliğini Marx “üretken emek” olarak adlandırmıştır. Bu kavram, “piyasaya sürülen mallar (ya da satışa sunulan hizmetler) biçiminde, metaların üretimi için harcanan bir emektir. Faydası ne olursa olsun, bir nesnenin ya da hizmetin bir birey tarafından kendi kullanımı ya da ailesinin kullanımı için üretimi, üretken emek değildir” (Duménil, Löwy ve Renault, 2012, 63). Bu yanıyla, içinde “değişim değeri” barındıran meta'nın üretimi ve sermaye birikimi ancak “üretken emek” ile mümkün olacaktır. Bu açıdan “üretken emek”, insanların özgürlüğü kadar

sömürülmesinin ve kendi acılarının da kaynağı olarak görülmektedir (Wayne, 2014). İnsanların kendi yaşamlarını sürdürmeye yetecek mallar dışında, başkalarının gereksinmelerini karşılamaya da yetecek mallar olan “artık” üretebilme yeterliğini geliştirmesi, emek gücünü kapitalizm koşullarında piyasada “özgürce” satabilmesini olanaklı kılmıştır. Kapitalizmden önce, köleci toplumda ve feodalizmde insanların başkaları için çalıştıkları çok açık görülebilmekte ve büyük ölçüde bu çalışma zor yoluyla gerçekleştirilmektedir. Ancak kapitalizmde “emek gücü sahibi” ve “sermaye sahipleri”nin iki farklı “mülkiyet” sahibi olarak karşılaşmakta oldukları ve eşitlik temelinde ve özgürce bu durumun gerçekleşebildiği iddialarının analizinde Marx, özgür işçilerin kendi emekleri üzerinde tasarrufta bulunabilme hakları yanısıra, “kendi emek güçlerini gerçekleştirme için gerekli olan herşeyden yoksun” olmaları gerektiğini de dile getirmektedir. (Kapital, s.171'den aktaran Wayne, 2014, 53). Öte yandan, “üretken emek” ve “emek gücü”nün toplumsal yeniden üretim içindeki yerinin kaçınılmaz olduğu ve başka türlü bir “emek gücü” kullanımının olanaklı olmadığı inancının kapitalizmin gelişimi için kabul edildiği görülmektedir.

“Emek” kavramı, “sermaye birikimi”nin açıklanmasında da önemli bir yere sahiptir. Marx, “artık değer”in nasıl ortaya çıktığına ilişkin açıklamasında emeğe ödenen ücretin, emeğin ürettiği tüm değerlerin değil sadece bir kısmının karşılığı olduğunu ortaya koyar. Buna göre, “*gerekli emek zaman*”, işçinin ve ailesinin yaşaması ve işçinin emeğini yeniden üretmesi için ödenecek ücret biçimindeki “toplumsal zenginliği” üretmek için gerekli çalışma süresini; “*artık emek zaman*” ise, kapitalistin (sermaye sahibinin -girişimcinin de denebilir) el koyacağı ancak karşılığında bir öde-

me yapmayacağı toplumsal zenginliği üretmek için harcanan zamanı göstermektedir. (Wayne, 2014) Değerin, meta değerinin ortaya çıkarılmasının, harcanan” toplam emek zaman”a bağlı olduğunu ortaya koyduğu çalışmalarda sadece tekil “bireylerin emek zamanları” - bireysel emek zaman- değil, toplumun harcadığı” toplam emek zaman”ının ele alınması gerekmektedir (Marx, 1859/1997). Yani, dünyada yaratılan ve büyük ölçüde “artık emek zaman”ın karşılığı olan sermaye birikimine karşılık gelen metalar, “emek zaman”ın maddileşmiş biçimleridir, “cansız emek”tir.

Günümüzde kapitaizmin gelişimi sürecinde, üretim araçlarında ve teknolojiadaki ilerleme ile bilimsel gelişmelerin ortaya çıkardığı bazı değişme ve emeğin üretim sürecindeki rolüne ilişkin değişmeler yeni emek tartışmalarını da birlikte getirmiştir (Peters ve Bulut,2014). Bazı güncel açıklamalar klasik Marksist açıklamaları aynen sürdürürken, bazılarının önceki analizleri değiştirdiği ya da onlara yeni anlamlar yüklediği de görülmektedir. Bu noktada, teknik gelişmelerin, yeni teknolojilerin, örneğin bilgisayarların, internetin “gerekli emek” miktarında ciddi oranda bir azalmaya yol açması sonucunda kültür endüstrisinde meşruluk krizi ortaya çıkmakta ve etik tartışmaları yeni bağlamlarla güncellenmektedir (Wayne, 2009). Özellikle bilgisayarlar ve internetin gelişimiyle birlikte, bir çok üretim alanında, (eğitim, yeni medya, moda, turizm vb) entelektüel çalışmaları ve üretimi radikal bir şekilde değiştirmiş ve işçilerin kol emeği ve zihinsel emek ayrımındaki katılığı zihinsel emek lehine değiştirmeye başlamıştır. “Esnekleşme” ve “zihinsel emek”in ürünlerinin görünümündeki belirgin artış emek gücüne ve kapitalizme ilişkin sınıfsal analizlerin değiştiği iddialarına ve konudaki tartışmaların artışına da yol açmaktadır. Bu

noktada, tarihsel ve güncel tartışma başlıkları arasında “canlı emek-cansız emek”, “ücretli emek”, “duygulanımsal emek”, “yaratıcı emek”, “soyut/ gayri maddi emek”, “dijital emek”, “emeğin biçimsel ve gerçek içerilmesi” gibi başlıklar sayılabilir.

Kaynakça

- Duménil, G.; Löwy M.; Renault, E. (2012) *Marksizmin 100 Kavramı*. Çev. G. Orhan. İstanbul, Yordam Yayınları
- Frolov, I. (1997) *Felsefe Sözlüğü*. İkinci baskı. Çev. A. Çalışlar. İstanbul: Cem Yayınevi.
- Marx, K. (2005) *Ekonomi Politikin Eleştirisine Katkı*. 6. Baskı. Çev. Sevim Belli. Sol Yayınları. (İlk baskı 1859).
- McLaren, P.; Rikowski, G.; Cole, M.; Hill, D. (2006). *Kızıl Tebeşir. Eğitim Söyleşileri*. Çev. Ö. Yılmaz. İstanbul, Kalkedon Yayınları.
- Peters, M. A. ve Bulut, E. (Editörler) (2014). *Bilişsel Kapitalizm. Eğitim ve Dijital Emek*. Yay. Haz. D. Saraçoğlu. İstanbul: NotaBene Yayınları.
- Wayne, M. (2009) *Marksizm ve Medya Araştırmaları. Anahtar kavramlar, çağdaş eğilimler*. Çev. B. Cezar. İstanbul, Yordam Yayınları.
- Wayne, M. (2014) *Yeni Başlayanlar İçin Kapital*. 2. Basım, Çev. Ü. Şenesen. İstanbul, Yordam Yayınları.