

ELEŞTİREL politik eğitim dergisi pedagoji

yıl 2 / sayı 8 (Mart - Nisan 2010)

Fiyatı 6 TL.

ISSN 1308-7703

“Öğrenci merkezli eğitim”,
bir demokratikleşme projesi midir
yoksa,
liberal Batı altkültürünün
normlarından biri midir?



- Öğretmenim, siz hangi merkezdesiniz?

ELEŞTİREL pedagoji
politik eğitim dergisi
(iki ayda bir yayımlanır)

**Sahibi-Yazı İşleri Müdürü
ve Genel Koordinatör**
Paydos Yayıncılık adına
Ünal Özmen

Genel Yayın Yönetmeni
Kemal İnal

Editörler
Mustafa Kemal Coşkun
Mehmet Toran - Murat Kaymak

Yayın Kolektifi

*Dr. Bülent Akdağ - Mete Akoğuz
Remzi Altunpolat - Kadir Asar
Yrd. Doç. Dr. Neslihan Avcı
Yrd. Doç. Dr. Mustafa Çapar
Doç. Dr. Serdar Değirmencioğlu
Prof. Dr. Fuat Ercan - Esin Ertürk
İbrahim İpek - Alaattin Kahya
Dr. Canani Kaygusuz
Arş. Gör. Eylem Korkmaz
Prof. Dr. Rıfat Okçabol
Yrd. Doç. Dr. Ayhan Ural
Deniz Yıldırım - M. Kemal Yılmaz
Yrd. Doç. Dr. Levent Özbek*

Kapak / Dizgi / Tasarım

Paydos Yayıncılık

Baskı

Matsa - ANKARA

www.matsa.com.tr

Adres

Bağlıca Mah. Satılmış Sk. 8/A
Etimesgut-Ankara
tlf.: (312) 234 1850 - 506 397 4127
elestirelpedagoji@elestirelpedagoji.com
www.elestirelpedagoji.com

Abonelik

(iletim dahil)
Yurt İçi Yıllık 44 TL
Yurt Dışı 40 USD

Hesap Nu:

İş Bank.: 4228 - 0799841
Posta Çeki: 5765393

Satış noktaları

Ankara

Dost - İmge - Dipnot - Turan
Kitabevleri

İstanbul

Pandora

İzmir

Yakın- Pan- Kitapsan
Kitabevleri

Eskişehir

Dost Kitabevi

Adana

Kitapsan Şubeleri

Mersin

Kitapsan

Konya

Kitapsan

İÇİNDEKİLER

Öğrenen merkezli pedagoji ve politik demokratikleşme Richard Tabulawa	4
Geleneksiz eğitim Zafer Çelik, Bekir S. Gür, Murat Özoğlu	32
Geleneksellik, Yapılandırmacılık ve Öğrenci Merkezli Eğitim: Kemal İnal	42
SBS: Eşitsizlik Çağının Sınavı Yankı Yazgan	48
Mozaik'ten Mermer Yapmak Mustafa Kemal Coşkun	50
Sabahattin Ali 103 Yaşında İsmail Aydın	55
“TV’yi Kapatın ve Okuyun!” Murat Kaymak	58
İhsan Doğramacı Kemal İnal	63
Çocuk ve Gençlik Bayramı Üzerine Mehmet Yılmaz	65
Kitap “Siyasal İslam ve Liberalizm”	66
AKP, Anayasa değişikliği ve din eğitimi Ünal Özmen	70

Merhaba,

Bildiğiniz gibi 2003 yılından bu yana Türkiye, hızlı bir şekilde öğretim programlarını değiştiriyor. Sistemin diğer ayaklarına dokunulmadan ve hiçbir zihinsel hazırlık yapılmadan girilen değişiklik, süreç başladıktan sonra “moda” ve “popüler” kavramlarla iletişim olanakları seferber edilerek halka sunulmuş ve oldukça da etkili olunmuştur.

Öğrenci Merkezli Eğitim ve Yapılandırmacılık (Konstrüktivist) bu sürede en sık karşılaştığımız kavramlar oldu. “Çoklu Zeka” da bu dönemin popülerleştirdiği sık kullanılan kavramlarından biriydi. Bu tarihe kadar eğitim sistemimizin felsefesine egemen olan yine Batı kökenli Davranışçı eğitim yaklaşımının günceli karşılama yetersiz kalması, değişim beklentisindeki eğitimcilerin bu “yeni” kavramlara fazlasıyla anlam yüklemelerine neden oldu. Algı şuydu: Öğrenci, bastırılmış duygularını ortaya çıkarabilecek, yeteneklerini gösterecek, başkalarına gereksinim duymadan bilgi oluşturabilecekti.

Bir kuşak öğrenci üzerinde uygulaması tamamlanan yeni sistemin sonuçlarını yansıtacak bağımsız bir rapor henüz hazırlanmış değil. Ancak okullardan yansıyan bilgiler, “yeni” programların uygulanmasında ciddi sıkıntılar yaşandığını gösteriyor.

Bu sayımızda, yeni eğitim yaklaşımının iki temel kavramını tartışmaya açıyoruz. İlk olarak müfredat geliştirme alanında uzman ve aynı zamanda Botswana Üniversitesi Eğitim Fakültesi dekanı olan Profesör Richard Tabulawa'nın Öğrenci Merkezli Eğitim üzerine öğretici bir raporunu okuyacaksınız. Tabulawa yazısında, uluslararası yardım kuruluşlarının finansmanı ile “çevre” ülkelere dayatılan Öğrenen Merkezli Eğitim yaklaşımının pedagojik kaygı taşımadığını, neoliberalizmin ideoloji ihracı olduğunu öne sürüyor. (Özellikle bu yazıyı okurken sadece “müfredat geliştirme” kapsamında Türkiye'nin 100 milyon Auro hibe kredi(!) kullandığını akılda tutmak gerek.)

Zafer Çelik, Bekir Gür ve Murat Özoğlu, “Geleneksiz eğitim” başlıklı ortak yazılarında “Geleneksel” ve “İlerlemeci” eğitim yaklaşımlarını tartışırken “İlerlemeci” olarak adlandırdıkları bu yeni anlayışın geleneksel eğitim uygulamalarını reddederken öğrenme/öğretme etkinliklerinde kısırlaşmaya yol açtığını gösteriyorlar.

Kemal İnal ise “Geleneksellik, Yapılandırmacılık ve Öğrenci Merkezli Eğitim” başlıklı yazısında daha çok Türkiye pratiğinden hareketle yeni müfredatların yansımalarını irdelerken geçmiş deneyimlerin inkar edilmesine eleştiri getiriyor.

Kabul etmek gerekir ki Türkiye eğitimcileri, Öğrenci Merkezli Eğitim (Richard Tabulawa daha kapsayıcı olması bakımından Öğrenen Merkezli Eğitim olarak adlandırıyor.) yaklaşımını fazlasıyla kutsamışlardır. Eleştirel bir bakış açısıyla ele alındığında bunun bilgisizliğin abartısı olduğu görülmektedir. Dergimiz bu sayısında bu bilgi eksikliğini gidermektedir.

Ünal Özmen

Yazışleri Müdürü ve Genel Koordinatör

Uluslararası Yardım Kuruluşları, Öğrenen Merkezli Pedagoji ve Politik Demokratikleşme¹

Richard TABULAWA²
Çeviren: Dilek Çankaya³

Öz

Uluslararası yardım kuruluşlarının son dönemdeki öğrenen merkezli pedagojik yaklaşıma olan ilgi ve bu yaklaşımı tercihleri, bilimsel düzeyde yeteri kadar ilgi görmemiştir. Bu çalışmada, bahsedilen süreç açıklanmaya çalışılacaktır. Yazı, çoğu zaman bilişsel ve eğitimsel terimlerle betimlense de pedagojinin, özünde, siyasi ve ideolojik bir nitelik taşıdığı iddia etmektedir. Burada belirtilmesi gereken önemli bir nokta, uluslararası yardım kuruluşlarının pedagojiye olan ilgisinin, Berlin Duvarı'nın yıkılmasından sonra şekillendiği ve hız kazandığıdır. Yardım kuruluşlarının 1989 öncesinde eğitimsel konulara olan ilgilerinin belirgin düzeyde olmayışı ve kısa bir süre sonra politikalarında merkezi bir yer edinmesi, yazıda, modernleşme kuramının temel hipotezi üzerinden tartışılacaktır. Bu hipotez, insan sermayesi kuramına eklenmiş ve eğitimi teknik bir yaklaşımla ele almıştır. Bununla birlikte, 1980 ve 1990'lı yıllarda neo-liberal egemenlik, ekonomik alanda kalkınmanın ön koşulu olarak politik alanda demokratikleşmeyi tanımlamıştır. Eğitim, böylece, demokratikleşme projesinde merkezi bir rol üstlenmiştir.

Böylesi bir demokratikleşme eğilimi çerçevesinde, yardım alan ülkelerin okullarında öğrenen merkezli pedagojik yaklaşım, demokratik toplumsal ilişkilerin yapılandırılması için doğal bir seçim olarak sunuldu. Bu noktada yardım kuruluşları, eğitim sürecine yönelik tercihlerini açıkça belirttiler. Böylelikle bu pedagoji, hedeflenen toplumsal yapıya ulaşmada ideolojik bir boyut kazandı. Ayrıca, öğrenen merkezli pedagoji, kaliteli ve etkili öğretim söylemleri ile Batılılaşma sürecinin temsilcisi olarak karşımıza çıkmaktadır.

Demokratikleşme eğilimi çerçevesinde yardım alan ülkelerin okullarında, öğrenen merkezli pedagojik yaklaşım, demokratik toplumsal ilişkilerin yapılandırılması için doğal bir seçim olarak sunuldu. Böylelikle bu pedagoji, hedeflenen toplumsal yapıya ulaşmada ideolojik bir boyut kazandı.

¹Tabulawa, R. T. (2003). *International aid agencies, learner-centred pedagogy and political democratization: a critique*. *Comparative Education Volume 39 No. 1*. sf. 7–26.

²Richard T.Tabulawa, Botswana Üniversitesi Sosyal Bilimler ve Diller Bölümü Öğretim Üyesi (Botswana, Güney Afrika Cumhuriyeti'nin kuzeyinde yer alan, 1966 yılında İngiliz sömürgeciliğinden kurtularak bağımsızlığını ilan eden Afrika ülkesi) E-mail: tabulawa@mopipi.ub.bw

³Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Politikası Bölümü doktora öğrencisi E-mail:dilekcankaya@gmail.com. Ayrıca, bu yazının çeviri ve düzeltilmesinde Duygun Göktürk, Onur Seçkin, Deniz Çankaya-Salmanlı ve Tülin Rezaki de yardımda bulunmuşlardır.

Giriş

1980'lerin ortalarında, Sovyetler Birliği'nde Mikhail Gorbaçov, perestroika ve glasnost hareketlerini başlattı. Perestroika ekonomik, glasnost ise politik reformdu. Bu iki reformdan sonraki hareket ise Sovyet politik sisteminin açılması ve demokratikleşmesi vurgusunu taşıyordu. Çok geçmeden bu hareket, Baltık ülkelerinde özerklik ve bağımsızlık için kampanyalar ve düzenlemelere dönüştü(rüldü). 1989 yılında Berlin Duvarı'nın yıkılışı sadece kampanyaların doruk noktası olmakla kalmamış, aynı zamanda Sovyet bloğunun dağılmasının da işareti olmuştur. Bu olayın etkisi bütün dünyada uluslararası ilişkiler ve dünya politikası açısından bir dönüm noktası olarak hissedildi. Bu, iki kutuplu dünya düzeninin sonu, demokratikleşmenin merkezi bir rol oynadığı iddia edilen "yeni dünya düzeni"nin müjdecisi oldu. Berlin Duvarı'nın yıkılmasından bu yana "demokratikleşme" kavramı, kullanıla kullanıla anlam yitimine uğramıştır. Gelişmekte olan ülkeler için politik demokratikleşmenin kanıtlanması, gelişmiş Kuzey'den denizaşırı yardım almanın koşulu haline geldi (Crawford, 1995). Dünya Bankası (DB) ve Uluslararası Para Fonu (IMF) gibi uluslararası yardım kuruluşları ve diğer dünya yardım örgütleri, Batı liberal demokrasisini desteklediklerini ve tercih ettiklerini kamuoyuna ilan ettiler [1]. Yardım kuruluşlarının konumu, Burnell (1991) tarafından şu biçimde özetlenmiştir:

Siyasal çoğulculuğun gelişim için gerekli olduğu varsayımı artık yükselen bir varsayım olarak görülmektedir. Diğer bir değişle, daha fazla politik hesapverebilirliğe doğru bu geçiş, daha da güçlenen bir serbest piyasa ekonomisini mümkün kılmaktadır (sf. 7).

"Liberal demokrasi" ve "serbest piyasa ekonomisi" ile özdeşleşen yürürlükteki "siyasi çoğulculuk" politikaları, "rekabetçi kapitalizm"e doğru evrilmektedir. Bu nedenle de liberal demokrasinin gerekliliği, yardım kuruluşlarını rekabetçi kapitalizmin tesisi açısından ilgilendirmektedir [2]. Bu kuruluşlara göre, ekonomik kalkınma yalnızca liberal demokrasi koşullarında mümkün olduğu için kalkınma konusunda ciddi olan herhangi bir ülkenin öncelikli konusu

olması gerekmektedir. Bu kuruluşlar bu yüzden, yardım alan ülkeler için çok partili demokrasiye geçişi yardım vermek için bir şart olarak koşmaktadır.

Yardım kuruluşları, liberal demokrasinin makro düzeyde inşası

Berlin Duvarı'nın yıkılmasından bu yana "demokratikleşme" kavramı, kullanıla kullanıla anlam yitimine uğramıştır. Gelişmekte olan ülkeler için politik demokratikleşmenin kanıtlanması, gelişmiş Kuzey'den denizaşırı yardım almanın koşulu haline geldi.

⁴ (ÇN: Burada yer alan "kendi" ifadesi (bilateral), bir devletin kurduğu yardım kuruluşu aracılığıyla yardımı diğer ülkeye direkt iletmesidir. Bunun dışında, ülkeler çokuluslu kuruluşlara (multilateral), kaynak transfer ederek de "yardım" yapmaktadırlar örn. DB)

için en önemli yollardan birinin eğitimin demokratikleşmesi olduğunu belirtmektedirler. Örnek olarak, İngiltere ve Norveç'in kendi⁴ yardım kuruluşlarının politik ilkelerine göz atılabilir. İngiltere Deniz Aşırı Kalkınma İdaresi (ODA) ve İngiliz Uluslararası Gelişim Dairesi (DfID) [3] konularını açıkça belirtmektedirler:

Kabullerin sorgulanmasını, bilimsel çalışma yöntemlerini ve alternatiflerin araştırılmasını gerektiren öğrenme yöntemlerine tabi tutulmuş vatandaşlar, diğerlerine göre daha verimli biçimde çoğulcu politik süreçlere katılma şansına sahiptir (ODA, 1994 sf 3).

Eğitim ve politik süreç arasındaki ilişki, Doğu Avrupa ve eski Sovyetler Birliği'nde net biçimde görülmektedir. Buralarda güncelliğini yitirmiş müfredat ve öğretim yöntemleri ile demokratikleşme süreci engellenmiştir (DfID, 1997, sf. 7)

Norveç'in konumlanışını ise, Norveç Dışişleri Bakanlığı ortaya koymaktadır:

Demokratik bir sistemin gelişimi ve yerleşmesi için, insan haklarına saygı gibi değer ve tutumların, farklı bağlamlarda gösterilmesi beklenmektedir. Örneğin, demokrasi ve insan hakları ile ilgili bilgilerin eğitim sistemi içerisinde ilköğretimden itibaren uygulanması gerekmektedir (Norveç Krallığı Dışişleri Bakanlığı, 1993, sf. 19).

Benzer ifadeler ABD, Kanada ve Danimarka yardım kuruluşları tarafından da kullanılmaktadır. Bütün bu söylemler eğitim ve politika arasındaki ilişkinin önemine vurgu yapmaktadır. Özellikle, eğitimin önemli ölçüde demokratikleşme sürecine katkıda bulunma potansiyeline sahip olduğu vurgusu yapılmaktadır. Harber (1997) Afrika bağlamına dikkat çekmektedir:

Batılı hükümetler ve yardım kuruluşları, en azından ilkesel olarak, sadece Afrika'da politik sistemlerin demokratikleşmesini tercih etmekle kalmayıp aynı zamanda eğitim sürecininin de bunda önemli bir rol oynadığını düşünmektedir (sf. 22).

Genellikle, en geniş anlamıyla demokrasi ve eğitim arasında kurulan bağ (İngiltere'nin yukarıda yer alan vurguları gibi) öğrenen merkezli pedagojidir. Bu durum şaşırtıcı olmamakla birlikte Shukla'nın (1994) da belirttiği gibi 'Eğitimde

Bir bilgi felsefesi olarak sosyal yapılandırmacı-lığa göre 'bilgi, bireyin inşası değil, toplumsal süreçlerin bir ürünüdür' Öğrenme felsefesine göre sosyal yapılandırmacılık, yaygın kanı olan bilginin öğrenenlere direkt aktarılabilceği ve bunun anlama ile sonuçlanacağı beklentisi'ni reddeder.

demokrasi, çocuk merkezliliğin (paedocentrism) bir uzantısı olamaz, farklı toplumsal boyutlarla ilgilidir' (sf. 11).

Öğrenen merkezlilik (learner-centredness) kavramı genelde, "katılımcı", "demokratik", "sorgulama temelli" ve "keşifçi" yöntemlerle birbirinin yerine kullanılmaktadır. Bütün bu yöntemlerin kökeni Jacques Rousseau'nun "İlerlemeci Yöntemler"inden parçalar içermektedir. Bunları birbirlerinden ayıran nokta, öğrenenin özerkliğine farklı düzeylerde vurgu yapıyor olmalarıdır. Diğer yandan, dört ortak noktada birleşmektedirler: (a) 19 ve 20. yüzyılın formal ve katı yapıları eğitim sisteminden kaçma istekleri; (b) yöntemlerinde 'etkinlik'in merkezi bir rol oynadığına ilişkin vurguları; (c) eğitimsel süreçlerde öğrenenin merkezliliğine ilişkin vurguları –bundan dolayı öğrenen merkezli yöntemler adı kullanılmaktadır- (bu yazıda kullanılan da tam bu kavramdır) ve (d) ortak epistemolojik temellere sahip olmaları. Son maddeyle ilgili olarak, öğrenen merkezliliğin sosyal yapılandırmacı epistemolojinin üzerine kurulduğuna dair genel bir kabulden söz edilebilir. Bir bilgi felsefesi olarak sosyal yapılandırmacılığa göre 'bilgi, bireyin inşası değil, toplumsal süreçlerin bir ürünüdür' (William, 1999, sf. 205). Toplumsal ilişkilerin bir ürünüdür. Öğrenme felsefesine göre sosyal yapılandırmacılık, yaygın 'kanı olan bilginin öğrenenlere direkt aktarılabilmesi ve bunun anlama ile sonuçlanacağı beklentisi'ni reddeder (Confrey, 1990'dan aktaran William, 1999, sf. 207). Yani öğrenen merkezli pedagoji öğrencileri, öğretmenden hazır bilgiyi pasif bir biçimde alanlar olarak değil, öğrenme sürecinin aktif katılımcıları olarak görür. Bu pedagoji, öğretmen ve öğrenci arasında, öğrenmenin önemli bir aracı olarak diyaloga dayalı bir ilişki talep ettiği için demokratiktir. Bassey'e göre (1999) diyalog, 'bireyin eğitime katkıda bulunmanın ve bireyin memnuniyetinin dışında, gerçek bir demokratik toplumun temelini oluşturur' (sf. 120).

Öğrenen merkezli pedagojinin toplumsal, epistemolojik ve felsefi temellerinin olduğunu belirtmek önemlidir. Bu nedenle de değerden bağımsız (nötr) değildir. Eğitim yoluyla nasıl bir toplum, nasıl insanlar ve nasıl bir dünya yaratmak istediğimizle ilgilidir. Fakat, pedagojinin bu doğası genelde algılanmaz. Bu nedenle genelde sanki değerlerden bağımsız, sadece teknik bir süreçmiş gibi sunulur. Teknik rasyonalite ideolojisi, çoğunlukla öğrenen merkezli pedagoji uygulamalarını tarafsızlık vurgusuyla sunar (Tabulawa, 1998). Bu da aslında, her bedene uyan pedagoji yaklaşımını açıklamaktadır (Reyes, 1992): Bu evrensel pedagoji hangi koşulda, hangi bağlamda olursa olsun eşit bir etkililik düzeyinde işler. Bu teknikleşmiş pedagoji algısı, eğitimin ideolojik/politik doğasını gizlemektedir.

Birçok Afrika ülkesinde son dönemde yapılan müfredat reformları, öğrenen merkezli pedagojiyi sanki okullardaki resmi pedagoji gibi tanımlamaktadır. Oysa analizler, bu pedagojik yaklaşımın kısmen yardım kuruluşlarının eğitim projelerinden kaynaklandığını ve yine onlar tarafından finanse edilen danışmanlıklar aracılığıyla, "reçete" olarak geldiğini göstermektedir.

Yardım Kuruluşları ve Öğrenen Merkezli Pedagoji

Öğrenen merkezli pedagojiye yardım kuruluşlarının ilgisi görülmemiş düzeydedir ve bu nedenle de ciddi bir bilimsel dikkat gerektirmektedir. Birçok Afrika ülkesinde (Örneğin Botswana, Namibya ve Güney Afrika gibi) son dönemde yapılan müfredat reformları, öğrenen merkezli pedagojiyi sanki okullardaki resmi pedagoji gibi tanımlamaktadır. Oysa analizler, bu pedagojik yaklaşımın kısmen yardım kuruluşlarının eğitim projelerinden kaynaklandığını ve yine onlar tarafından finanse edilen danışmanlıklar aracılığıyla, “reçete” olarak geldiğini göstermektedir. Örneğin Botswana’da, İlköğretimi İyileştirme Projesi (Primary Education Improvement Project PEIP, 1981–1991) ve Ortaöğretimi İyileştirme Projesi (Junior Secondary Education Improvement Project JSEIP) kapsamında öğrenen merkezli pedagoji oldukça vurgulanmıştır. Bu projeler büyük oranda Amerika (ABD) Uluslararası Yardım ve Geliştirme Teşkilatı (United States Agency for International Development –USAID-) tarafından finanse edilmiştir.

Öğrenen merkezli pedagojinin yaygınlaştırılmasının gerekçesi, yardım kuruluşları tarafından genellikle yumuşak ve apolitik söylemlerle ifade edilir. Örneğin çoğunlukla gerekçeler, öğrenme çıktılarının artması ve etkililik gibi eğitimsel ve bilişsel kavramlara dayanmaktadır. Öğrenme çıktıları nelerdir, ne için etkililik gibi ilgili ve açıcı sorular nadiren sorulmakta ya da ele alınmaktadır. Ayrıca, öğretim tarzındaki değişim yoluyla öğretim kalitesinde değişikliğin gerçekleşeceği önkabulü de sorgulanmamaktadır. Guthrie (1980) bu ikisi arasında nedensel bir ilişki kurulamayacağını, ayrıca bugüne kadar Üçüncü Dünya ülkelerinde geleneksel yöntemlerle kıyaslandığında öğrenen merkezliliğin, öğrencilerin sınav başarılarını artırmak açısından daha iyi olduğuna dair hiçbir çalışmanın/ araştırmanın bulunmadığını söylemektedir. Guthrie (1990, sf. 222)’ye göre bu eğitim algısı, ‘toplum ve bireyden beklenen psiko-sosyal özelliklerle bağlantılı duyuşsal, ahlaki ve felsefi değerleri’ özümsetmeyi amaçlayan gizli bir niyet taşımaktadır. Bu özellikler, liberal Batı altkültürünün normlarına karşılık gelmektedir. Bu nedenle de bu pedagojinin gelişmekte olan ülkeler açısından istenebilirliğini tartışmaktadır. Guthrie, öğrenen merkezli pedagojinin, “daha iyi” öğretim söyleminin ardına gizlenmiş (bütün ekonomik ve politik anlamlarıyla birlikte) Batılılaşma sürecini temsil ettiği sonucuna varmaktadır. Ancak, Guthrie’nin tezi yeterince detaylı değildir. Bu ihmale rağmen, gözlemleri geçerliliğini korumakta ve daha fazla açıklamayı hak etmektedir.

Guthrie'nin tezine dayanarak, bu çalışmada ben, öğrenen merkezli pedagojinin yaratılmış politik bir yapı, bir ideoloji, toplumun nasıl düzenlenmesi gerektiği ile ilgili bir dünya görüşü olduğunu tartışacağım. Doğası gereği ideolojik olduğundan, öğrenen merkezli pedagojinin eğitimsel alandaki meşruiyet kaynakları da tartışmalıdır. Ben, dünya sistemler yaklaşımından yola çıkarak, yardım kuruluşlarının pedagojiye olan ilgilerinin, kapitalist ideolojinin çevre ülkelere nüfuz etmesini kolaylaştırmak gibi daha büyük bir tasarının parçası olduğunu iddia ediyorum. Bu demokratikleşme kisvesi altında yapılmaktadır. Bu örtük gündem, çevre ülkelerdeki "düşünme biçimleri"nin ve pratiklerin değiştirilmesidir. Böylece çevre ülkeler de gerçekliği, merkez ülkelerle aynı biçimde algılayacaklardır. Sürecin kendisi, muhafazakar neo-liberal ideolojinin taşıyıcılığını yapmakta olan küreselleşme dalgası ile hız kazanmıştır.

Bu yazıda tartışılan noktaları netleştirmek için, Botswana İlköğretimi İyileştirme Projesi'ni (PEIP-1981-1991) örnek olarak ele alacağım. USAID'in sponsorluğunda Botswana'da gerçekleşen bu projenin amacı, ülkedeki ilköğretime erişimi, kaliteyi ve ilgiyi arttırmaktı. PEIP kapsamında uygulamaya konulan Atılım Projesi, Proje Yöntemi ve Botswana Öğretimde Yeterlilik Araçları (Botswana Teaching Competency Instruments, BTCI) adlı öğretimsel yenilikleri inceledim. Bu yeniliklerin içine gizlenmiş toplumsal değerleri ve bu projenin öğrencilerde geliştirmek istendiği katılımcılık tanımının politik yönelimini açığa çıkarmaya çalıştım. Bu projenin öğrenme ve öğretimi geliştirmeyi amaçladığı görünümünü destekleyecek yeterli kanıtın bulunmadığı sonucuna vardım. Şu açık ki proje, hem sınıf ve hem de okulda demokratik sosyal ilişkilerin geliştirilmesini amaçladı. Yani, proje, bilişsel ve eğitimsel kavramlarla değil, politik ve ideolojik bağlamda okunmalıdır.

Her ne kadar alanyazını merkez ülkelerin yardımı hegemonik amaçlarla nasıl kullandığı ile dolu olsa da (örneğin Hayter, 1971; Carnoy, 1974; Arnove, 1980; Bray, 1984; Stokke, 1995; Youngman, 2000), hâlâ çalışmalarda yardımın belirgin yönlerini ele almak ve bu yönlerin hegemonik ve ideolojik amaçlara nasıl hizmet ettiğini göstermek anlamında görece eksiklikler bulunmaktadır. Örneğin, kuzeyden güneye doğru öğretim yöntemleri (örneğin, öğrenen merkezli pedagoji) aktarımı belgelenmiş olsa da (Hurst, 1975; Crossley, 1984) hâlâ bu aktarımın küresel bağlamda hegemonik ilişkilere nasıl katkıda bulunduğu yeterince sorgulanmamıştır. Bu yazıda, yardım kuruluşlarının öğrenci merkezli eğitime duydukları ilginin 1989 yılında Berlin Duvarı'nın yıkılmasından bu yana, eğitimsel niyetlerden daha çok ideolojik olduğunu göstermeyi

Guthrie'ye
göre
*bu eğitim
algısı, 'toplum
ve bireyden
beklenen psiko-
sosyal özelliklerle
bağlantılı
duyuşsal, ahlaki
ve felsefi değerleri'
özümsetmeyi
amaçlayan
gizli bir niyet
taşımaktadır. Bu
özellikler, liberal
Batı altkültürünün
normlarına karşılık
gelmektedir.*

amaçladım. Bu ilginin kaynaklarının 1980'lerin egemen gelişim teorisi olan neo-liberalizmin yükselişine dayandığını iddia ediyorum. Sonuç olarak pedagojik pratiklerin politik/ekonomik teorilerden derinden etkilendikleri gerçeğini yazı boyunca göstermeye çabalayacağım.

Dünya Sistemler Yaklaşımına Göre Eğitim Yardımı

Dünya sistemler yaklaşımı, bugünün dünyasını bütünleşmiş ama ABD, Batı Avrupa ve Japonya'nın kapitalist ekonomik sistemi ile baskılanmış bir dünya olarak kavramaktadır (Clayton, 1998). "Merkez" kuşağı oluşturan ülkeler, yüksek endüstrileşme düzeyleri ile tanımlanırlar. Buna karşılık, daha az endüstrileşmiş ülkeler "çevre" kuşağıdır (Wallerstein, 1984). Bu iki kuşak, eşitsiz ekonomik ilişkiler ve eşitsiz güç ilişkileri üzerinden tanımlanır. Dünya ekonomisi, merkez ülkeler lehine, eşitsiz artık ürün akışı yoluyla bu iki bölgeyi farklı düzeylerde ödüllendirir. Her kuşağın ekonomik yapısı egemen (kapitalist) sınıfları desteklemenin yanı sıra (dünya piyasasına yönelik), bu sınıfların çıkarlarını gözeterek devletleri destekler. Dünya sisteminde çevre ülkeler daha zayıf, merkezdekiler daha güçlüdür. Stocpol (1977)'a göre:

‘Egemen devletin ideolojik aygıtı’ olarak eğitim, merkez devletlerce kendi çıkarlarını korumak için bu ideolojileri yaygınlaştırmakta bir araç olarak kullanılmaktadır. Sonuçta, eğitim politik ve ahlaki bir etkinliktir ve doğası gereği kültürleri ve ideolojileri temsil ederler.

kapitalist dünya ekonomisi içinde güçlü devletleri daha da güçlendirmek ve merkeze doğru artık ürünün akışını artırmak amacıyla devletlerin birbirinden farklı düzeyde güce sahip olmaları, sistemin bir bütün olarak korunması için çok önemlidir (sf. 1077).

Güçlü devletler, kendi egemen (kapitalist) sınıflarına, ticaret koşullarını kendi lehlerine değiştirmek için yardımcı olmaktadır. Bu, çevre ülkelerin sömürülmesini keskinleştirmektedir. Ancak, çevre ülkelerle ilişkiler dinamik bir yapıya sahip olduğundan, merkez devletlerin dünya sistemindeki ayrıcalıklı konumları garanti edilemez. Nitekim, merkez-çevre ülke ilişkilerine dair deterministik bir tutum benimsemeye eğilimli bağımlılık kuramını destekleyenlerin aksine, dünya sistem kuramcıları, çevre devletlerin küresel güç ilişkileri içerisinde alt konuma mahkum olmadıklarını söylerler. Bu durum tek başına bile iki bölge arasında bir gerilimin varlığını ve ayrıcalıklı bölgenin doğal olarak kendi konumunu korumayı ve geliştirmeyi isteyeceğini gösterir. Geçmişte, örneğin sömürgeciliğe karşı verilen mücadele döneminde, bu gerilim kendini açık savaş hâli olarak göstermişti (Magdoff, 1982). Bugün ise Wallerstein'ın (1984, sf. 117) dediği gibi "düşünme ve analiz biçimleri"nin aşılması yoluyla küresel güç ilişkilerinin yasallaştırılması anlamına gelir. Bu işlevi yerine getirmek için yardım kuruluşları büyük ölçüde kullanılmaktadır.

Kuruluşlar aracılığıyla merkez ülkeler sermayelerini ‘üçüncü dünyanın kendi istedikleri biçimde ilerlemesi için çok çeşitli biçimlerde’ kullanmaktadır (King, 1991, sf. 25). Bu kuruluşlar “kapitalist ideolojinin egemenliğinde” olduklarından dolayı bu şaşırtıcı değil (Bray, 1984, sf. 13). Yardımlar, imtiyaz, borç, ekipman ve personel şeklinde, kapitalizmin yeniden üretim koşulları sağlayacak biçimde gelir (Hayter, 1971).

‘Egemen devletin ideolojik aygıtı’ (Althusser, 1971) olarak eğitim, merkez devletlerce kendi çıkarlarını korumak için bu ideolojileri yaygınlaştırmakta bir araç olarak kullanılmaktadır. Sonuçta, eğitim politik ve ahlaki bir etkinliktir ve doğası gereği kültürleri ve ideolojileri temsil ederler (Ginsburg ve diğerleri, 1992). Dolayısıyla, düşünme ve eyleme biçimlerinin de aktarılmasında bir araç olarak kullanılabilir. Özellikle, kalkınmaya dönük olan yardım kuruluşları merkezden çevre ülkelere doğru bu kültürlerin ve ideolojilerin aktarılması için oldukça iyi konumlanmıştır. Eğitim yardımları, tüm diğer yabancı yardımlar gibi ‘sadece kaynak ya da teknoloji transferi değildir, aynı zamanda kültür ve değerlerin de aktarılması anlamına gelir’ (Stokke, 1995, sf. 21). Clayton (1998) çevre ülkelere eğitim konusundaki desteğin, Samoff (1993) tanımıyla “entellektüel sosyalleşme” yoluyla nasıl ideolojik etkileri olduğunu sorgulamaktadır. Bu tür bir sosyalleşme, ‘merkezi’ öğretmenler tarafından eğitilerek, merkezi kurumlara devam ederek, kitap okuyarak ve merkez firmalar tarafından üretilen materyaller yoluyla sağlanır. Tüm bunlar ise ‘merkezi değerler, fikirler ve yapılar’la doldurulmuştur (Clayton, 1998, sf. 151). Bu ülkelerden çevre ülkelere doğru öğretim yöntemlerinin (örneğin öğrenen merkezli eğitim) aktarılıyor olmasına ek olarak, bir düşünme biçimi de, Bourdieu’nun (1971) tanımıyla “düşünme alışkanlığı” da, aktarılmış olur. Öğrenen merkezliliğin bireysel özerklik, açık fikirlilik ve alternatif bakış açılarına karşı hoşgörü gibi bazı temel değerlerinin gelişimine katkı sağladığı iddia edilmektedir. Bütün bu özellikler, bireyci Batı kültürü ve çoğulcu liberal kapitalist bir toplumda hayatta kalmak için gerekli görülen kişilik özellikleridir. Bundan dolayı, liberal demokrasi yoluyla öğrenen merkezliliği desteklemenin, kaçınılmaz olarak çevre ülkelerde kapitalizmin yeniden üretimini sağladığı iddiasındayım. Tüm bu nedenlerle yardım kuruluşlarının eğitime gösterdikleri bu ilgi şaşırtıcı değildir. Fakat, öğrenen merkezliliğin kapitalizmle bağlantısı oldukça dolaylı ve alışılmamış bir biçimdedir. Yardım kuruluşlarının bu ilgisine müteşekkir olmak için, büyüme ile ilgili görüşlerin 1940’ların kalkınma yardımlarından itibaren, ekonomik büyümenin bir koşulu olarak demokratikleşmenin kabul edilmesi sürecine kadarki evrimine bakmak önemlidir. Bu evrilmeye bakmak, bu kuruluşların öğrenen merkezli

Merkezsiz-
leştirilmiş
güç, liberal demok-
rasi yolunda elverişli
bir ortamdır. Lipset’e
(1959) göre kapitalist
zenginleşme, orta sını-
fın -ki bu sınıf liberal
değerlerin adanmışları-
dır- büyümesini sağlar.
Dolayısıyla kapitalistler
kendileri demokrasiyi
istedikleri için ürettiler.

eğitime bugünkü ilgilerini anlamaya yardım edecektir. Daha açık ifade edilirse tarihsel perspektif, kapitalist demokrasinin (hem ideoloji hem de politik-ekonomik sistem olarak) yardım kuruluşlarının politikalarına 1940 ve 1950'lerden sonra nasıl nüfuz ettiğini ve bu politikalarda nasıl kutsal bir hâl aldığını göstermektedir. Gel gelelim, 1980'lerde yardım kuruluşlarının liberal demokrasiye olan ilgileri -ve doğal olarak öğrenen merkezli olana ilgileri- daha açık bir hâl almıştır. Kalkınma ile ilgili görüşlerdeki değişime bakmadan önce, ilk olarak demokrasi ile kapitalizm arasındaki bağ incelenmelidir.

Liberal Demokrasi ve Kapitalizm: Ayrılmaz birliktelik (mi?)

Öğrenen merkezli pedagojinin yaygınlaştırılmasının gerekçesi, yardım kuruluşları tarafından genellikle yumuşak ve apolitik söylemlerle ifade edilir. Örneğin çoğunlukla gerekçeler, öğrenme çıktılarının artması ve etkililik gibi eğitimsel ve bilişsel kavramlara dayanmaktadır.

Liberal demokrasi ile ekonomik kalkınma arasındaki bağın 1989 sonrasına özgü bir durum olduğu gibi bir yanlış algı durumu genelde vardır. Oysa kalkınmanın (burada kastedilen serbest piyasa ekonomisinin yayılması) politik çoğulculuktan (liberal demokrasiden) ayrılmazlığı görüşü, yardım kuruluşlarının politikalarındaki kutsanma tarihinden çok daha eskilere dayanmaktadır. Bilim insanları arasında, kapitalizmin ortaya çıkışının liberal demokrasiden daha sonra olduğuna ve bu ikisi arasında bir ittifak bulunduğuna dair yaygın bir kanı vardır. Ancak, liberal demokrasinin kapitalizm tarafından nasıl evrimleştirdiği ile ilgili daha az uzlaşa sağlanmıştır. Neo-liberal topluluk (örneğin Lipset, 1959; Friedman, 1962) kapitalizmin daha karmaşık ve farklılaştırılmış bir ekonomi ürettiği iddiasındadır. Sonuçta bu 'birden çok güç merkezinin olduğu, karmaşık ve farklılaşmış bir siyasi sistem' üretmiştir (Dryzek, 1996, sf. 25). Merkezlesizleştirilmiş güç, liberal demokrasi yolunda elverişli bir ortamdır. Lipset'e (1959) göre kapitalist zenginleşme, orta sınıfın -ki bu sınıf liberal değerlerin adanmışlarıdır- büyümesini sağlar. Dolayısıyla kapitalistler kendileri demokrasiyi istedikleri için ürettiler. Bu yüzden, kapitalizmle liberal demokrasi ayrılmaz; Friedman (1962) bu bağlamda bir iddiada bulunmaktadır:

Ekonomi ve siyaset arasında yakın bağlantı vardır; yalnızca siyasi ve ekonomik düzenlemelerin belirli kombinasyonları mümkündür; bilhassa sosyalist olan bir toplumun bireysel özgürlükleri garanti etmek anlamında demokratik olması mümkün değildir (sf. 8).

Tarihin bu liberal versiyonu, bazı radikal tarihçi/bilim insanları tarafından şiddetle eleştirilmiştir (örneğin Macpherson, 1973; Rueschemeyer vd., 1992; Boron, 1995; Dryzek, 1996). Bu kişiler liberal demokrasinin, kapitalizmin uyanışıyla doğduğu fikrine katılmakla beraber, kapitalist sınıfın, demokrasinin

gelişmesi gibi bir kaygısının olduğu fikrine karşı çıkarlar. Örneğin Boron (1995), kapitalizmin liberalizme ve işçi sınıfının doğuşuna neden olduğunu, fakat demokrasinin öncüsü olmadığını söylemektedir. Demokrasi, haklarından mahrum edilmiş işçi sınıfının eylemlerinin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. İşçi sınıfının kötü durumu ‘halk hareketleri ve işçi mücadelelerine neden olarak (Boron, 1995, sf. 11) liberal demokrasinin doğumunu sağlamıştır. Boron’a göre aksi takdirde, 18 ve 19. yüzyıldaki Amerikan ve Fransız Devrimleri, ‘bazı sınırlanmış liberal kurumların arkasına iyice gizlenmiş saf oligarşik egemenlik’ olarak kolayca görülebilirdi (Boron, 1995, sf. 11). Dolayısıyla, demokrasi ve kapitalizm doğaları gereği birbirlerinin düşmanıdır. Kapitalizm geliştikçe, demokrasiden daha çok kazanç sağlayacak bir işçi sınıfı olacak ve daha fazla demokratikleşme için zorlayacaklardır (Rueschemeyer ve diğerleri, 1992). Yani, kapitalist gelişme mutlaka siyasi özgürlüklerin kısıtlanmasını gerektirmektedir.

Bu tartışmaya karşın, ekonomik bir sistem olarak kapitalizm ile politik örgütlemenin bir biçimi olarak liberal demokrasinin ayrılmazlığı görüşü, kapitalist dünyanın çoğunda kabul görmektedir. 1989’da komünizmin çöküşü ile birlikte bu görüş, Batı’da büyük değer kazandı.

1940’ların sonları ile 1950’lerin başlarında yardım kuruluşları ortaya çıkarken (DB, IMF, Birleşmiş Milletler örgütleri ve ülkelerin kendi bağış kurumları) modernleşme teorisi tarafından şekillendirildiler. Modernleşme teorisi, liberal demokrasi ile kapitalizmin ayrılmazlığı anlayışına dayanır.

Modernleşme Paradigması: 1950–1980

Hem ideoloji hem de politik-ekonomik sistem olarak kapitalist demokrasi, küresel aşamaya 1950 ve 1960’larda girdi. Bu yıllar, ABD’li sosyal bilimcilerin modernleşme paradigmasını biçimlendirmelerine tanıklık etmişti. Bu paradigma, sonradan ‘ABD ve çokuluslu yardım kuruluşların politikalarında’ oldukça kabul gören bir konuma yükseldi (Dryzek, 1996, sf. 18). Kalkınmanın modernleşme paradigması, Rostow’un (1960) ekonomik gelişim aşamalarıyla yakından bağlantılıdır. Rostow’un ‘komünist olmayan manifestosu’na göre ekonomik büyümenin basamakları ‘Batı demokrasilerinin siyasi özellikleri ile (çn. bezeli) liberal kapitalist ekonomik sistemle sonuçlanacak’tır (Dryzek, 1996, sf.18). Dolayısıyla bu, kapitalizmle liberal demokrasinin ayrılmazlığı tezinin yeniden tekrarıdır. Bu iddianın altında örtülü olan şey aslında açıktır: Toplumlar Avrupa’nın merkez ülkeleri, Amerika ve Japonya’yı model olarak takip ederlerse gelişebilirler. Üçüncü Dünya ülkeleri, Peet’in de (1991) dediği gibi;

Öğrenen merkezliliğin bireysel özerklik, açık fikirlilik ve alternatif bakış açılarına karşı hoşgörü gibi bazı temel değerlerin gelişimine katkı sağladığı iddia edilmektedir. Bütün bu özellikler, bireyci Batı kültürü ve çoğulcu liberal kapitalist bir toplumda hayatta kalmak için gerekli görülen kişilik özellikleridir.

Merkezden [Avro-Amerika ve Japonya] gelen yeniliklerin yayılmasını destekleyebilir; toplumsal bütünleşmenin bir biçimi olarak kapitalizmi benimseyebilir ve ABD yardım ve yönlendirmelerini kabul edebilir (sf. 33).

Demokrasi, haklarından mahrum edilmiş işçi sınıfının eylemlerinin bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır. İşçi sınıfının kötü durumu 'halk hareketleri' ve işçi mücadelelerine neden olarak liberal demokrasinin doğumunu sağlamıştır.

Kalkınmanın modernleşmesi teorisinin Avrupa merkezli olduğu şüphe götürmez. Bu teorisin temel varsayımı, Batı'nın gelişim deneyiminin tarihsel ilerleme için bir norm olduğu, sadece gelişmekte olan ülkeler tarafından değil, dünyanın tüm geri kalanınca öykünülmesi gerektiğidir. Yapısal işlevcilik temelinde modernleşme teorisi, Üçüncü Dünya ülkelerinin modernleşmek için eski sosyal, ekonomik ve psikolojik taahhütlerinin sarsılmasına ve kırılmasına gereksinim duyduğuna inanmaktadır. Bu, kapitalizmin yapılarının bu ülkelere tanıtılmasıyla mümkün olabilecektir. Batı eğitimi (kapitalizmin bir yapısı olarak), çevre ülkelerde geleneksel düşünme biçimlerini aşındırma amacındadır. Gelişmekte olan ülkelerdeki ekonomik büyümenin, bu ülkelerde daha fazla farklılaşmış, eşitsizleşmiş politik sisteme (liberal demokrasi) neden olması tasarlanmıştır.

Bu inançla, yardımların politik ve ideolojik misyonu pek gösterilmemekle beraber, 1980'lere kadar gelişmekte olan ülkelere kalkınma yardımları desteklenmiştir. Bu düşünce ve bu düşüncenin doğası, 1990'larda yardım kuruluşları ve uluslararası kurumların, hiçbir koşul öne sürmeden dünyanın en acımasız ve otoriter rejimlerine (Şili ve Malavi) yardım edecek kadar yardımı genişletmiş olmalarının nedenlerini açıklamaktadır. Elbette bu tür rejimler, komünizmin yayılmasına karşı, stratejik konumları nedeniyle merkez ülkeler tarafından tampon olarak korunmak da istendi. Ekonomik büyüme (yani kapitalizmin yayılması), otoriter rejimlerden liberal demokratik değerlere doğru geçişe neden olur temel hipotezi, kalkınma yardımlarının nedeniydi. Bu yüzden, politik koşullar koymak gereksizdi.

Böylece neden Batılı ülkelerin ve yardım kuruluşlarının bu kadar uzun süre dayandıklarını ve desteklerinin iyi niyete dayalı, hayırsever ve politik olarak nötr olduğunu söylediklerini –çünkü yardım alanlara açık bir biçimde hiçbir politik sistemi (liberal demokrasi gibi) önermemektedir- anlayabiliriz. Tüm bunlardan sonra bu siyasi sistem otomatik olarak kapitalizmin yapılarının tanıtılmasını sağladı. Sonuç itibarıyla, kalkınmanın modernleşmesi teorisinin altında yatan, yardım kuruluşlarının politikalarınca kutsanan şey bir ideolojeydi. Bu ideoloji de Kapitalist Demokrasi'ydi.

Eğitim Yardımı ve Modernleşme Projesi

Eğitim, modernleşme projesinde özel bir yere sahiptir. Toplumsal değişimin bir aracı olarak eğitimden beklenen, “bireysel modernlik”i teşvikidir; bu da şu biçimde tanımlanır: ‘bireyin geleneksel yaşam biçiminden, hızla değişen teknolojik yaşam biçimine doğru değişim göstermesi’dir (Gottlieb, 2000, sf. 161). Çevre ülkelere yapılan eğitim yardımları bu anlayışa dayanmaktadır. Çevre ülkelerde, Batı eğitimi, eski toplumsal ve psikolojik sorumlulukların aşındırılmasını amaçlamaktadır. Batı değerlerini ve girişimci tutumları benimsemiş eğitimi elitler yaratılması arzu edilmektedir. Bu elitler daha sonra, ülkelerinin modernleşme yolunda ilerlemesini sağlayacaklardır.

Aynı “kalkınma” gibi, eğitim de, teknik bir girişim gibi görülmektedir. Eğitimin teknik bir süreç olarak algılanması, insan sermayesi kuramı tarafından daha da hızlandırılmıştır. İnsan sermayesi kuramı, ‘diğer tüm teknik yapıların ötesinde, Üçüncü Dünya’nın modernleşmesi ve kalkınmasında eğitimin rolü ile ilgili kavramların dönüşümünde büyük etkisi oldu’ (Gottlieb, 2000, sf. 161). Woodhall (1985) insan sermayesini, insana yatırım yaparak, onların ‘eğitim, yetiştirme ya da diğer etkinlikler yoluyla yaşamboyu kazançlarının artırarak gelecekteki gelirlerini yükseltmek’ (sf. 2312) olarak tanımlamıştır. İnsan sermayesi kuramının temel öğretisi, eğitimi bireyin daha az eğitimi göre ekonomik olarak daha üretken olduğudur. Eğitim ekonomisi çalışmaları 1960 ve 1970’lerde hızla artmıştır. Bu çalışmalar, toplumsal ve bireysel olarak eğitim yatırımlarının getiri oranları üzerinde durmuştur (Psacharopoulos, 1981). Eğitime bu biçimde bir bakış, sonradan DB gibi çokuluslu ve ülkelerin kendi yardım kuruluşları tarafından uyarlanmıştır. Örneğin OECD (Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü) insan sermayesi kuramını onaylayanlardandır:

Günümüz ekonomilerinin gelişimi ağırlıklı olarak onların işçilerinin bilgi, beceri ve tutumlarına bağlıdır; yani kısaca insan sermayesine. Pek çok açıdan insan sermayesi son yıllarda giderek önem kazanmaktadır (OECD, 1987, sf. 69).

İnsan sermayesi kuramının pedagojik doğurguları Baptiste (2001) tarafından incelenmiştir. Kuramın temel varsayımlarının uzun bir sorgulamasından sonra Baptiste, bireylerin insan sermayesi kuramında ‘yalnız kurt’ olarak tanımlandığı sonucuna varmıştır (Baptiste, 2001, sf. 196). Bu tür bir eğitimin, “yalnız kurtlar”ı ‘apolitik, uyumlu ve bireyci’ olacaktır (Baptiste, 2001, sf. 198). Pedagojik olarak, yalnız kurtların eğitimsel etkinlikleri ‘eğitimci ya da programın etik ya da ahlaki felsefesinden

Batı eğitimi,
çevre
ülkelerde geleneksel
düşünme biçimlerini
aşındırma
amacındadır.
Gelişmekte olan
ülkelerdeki ekonomik
büyümenin, bu
ülkelerde daha
fazla farklılaşmış,
eşitsizleşmiş politik
sisteme (liberal
demokrasi) neden
olması tasarlanmıştır.

Eğitim, modernleşme projesinde özel bir yere sahiptir. Toplumsal değişimin bir aracı olarak eğitimden beklenen, “bireysel modernlik”i teşvikidir; bu da şu biçimde tanımlanır: ‘bireyin geleneksel yaşam biçiminden, hızla değişen teknolojik yaşam biçimine doğru değişim göstermesi’dir. Çevre ülkelere yapılan eğitim yardımları bu anlayışa dayanmaktadır.

daha çokteknik değerlendirmeler’ tarafından belirlenir (Baptiste, 2001, sf. 196); uyumlu olan yalnız kurtlar, sadece kendi evrenlerinin seyircileri, öğrenenler olarak yırtıcı, kolektif amaçları olmayan mekanik varlıklara dönüşürler. Eğitimi doğası gereği apolitik, uyumlu ve bireyci olarak kabul eden görüşü benimsemek, eğitimsel olanla yardım kuruluşlarının ilgilenmeyeceğini beklemek anlamına gelecektir. Eğitime teknik bakış, pedagojiyi değerlerden bağımsız (nötr) ve sorunsuz bir alan olarak tanımlamaktadır (Tabulawa, 1997).

Fakat 1980’lerin başında, neo-liberalizmin (kalkınmacı modernleşme kuramının yerini alarak) Batı’da yükselişi ile birlikte yardım kuruluşlarının eğitimi apolitik ve tehlikesiz bir alan olarak algılamalarında değişimler oldu. Bu paradigma değişimi, ekonomide eğitimin yerinin yeniden yapılandırılmasına neden oldu. Müfredatın içeriğinden sınıf içi uygulamalara kadar, eğitimle ilgili tüm boyutlar bundan etkilendi. Bundan sonraki bölümde, neo-liberalizmin (serbest piyasa ekonomisi) yükselişi, çevre ülkelerde eğitimin rolünde bu yükselişin yarattığı dönüşümü ve bunların yardım kuruluşlarının öğrenen merkezli pedagojiye duydukları ilgiyle olan ilişkisini inceleyeceğim. Bu gelişmelerin yorumlanması, ‘eğitimsel pratiklerin insan ve toplum davranışları kuramlarından derinden etkilen’diğini (Baptiste, 2001, sf. 184) ve öğretimin doğası gereği politik ve değerler temelli etkinlikler olduğunu gösterecektir.

1980’ler: Bir dönüşüme vurgu

1970’lerde modernleşme teorisi, bağımlılık ve dünya sistemler yaklaşımları tarafından şiddetle eleştirildi. Akademik camiada, modernleşme teorisi bağımlılık ve dünya sistemler yaklaşımınca yerinden edilmiş görüne de yardım kuruluşlarında bu yerinden ediliş neo-liberalizmle olmuştur. İlkın, neo-liberalizm 1970’lerin sonlarında merkez ülkelerin iç politikalarında kendini gösterdi. Politikalarını haklı çıkarmak için yardım kuruluşları teorik temel olarak, gelişim sosyolojisinden neo-klasik ekonomiye, özellikle de monetarizme doğru yöneldiler. Bu paradigma değişimi, yardım kuruluşlarının pratikte, yardımların siyasi ve ideolojik misyonu konusunda kendilerini, açık ve net olarak tanımlamalarına neden oldu. Ayrıca, çevre ülkelerin gelişiminde eğitimin rolünün yeniden tanımlanmasında da etkili oldu. Bu bağlamda, daha ayrıntılı bir biçimde sürecin nasıl işlediğine bakmak önemlidir.

1970’lerin ekonomik ve politik havasında iki durum etkili olmuştur: (i) kalıcı bir ekonomik durgunluğun suçlusu olarak refah devleti kapitalizmini destekleyen Keynesyen ekonominin görülmesi ve (ii) ABD’de (Reagan yönetimi), İngiltere’de

(Thatcher hükümeti) ve Almanya'da (Başbakan Kohl) yeni muhafazakar hükümetlerin 1989 yılında Berlin Duvarı'nın yıkılmasıyla çöken komünizmin üzerinde daha da yükselişleri. Bu olaylar, Batılı yardım kuruluşlarında egemen olan politik çoğulculuğun (liberal demokrasi) ekonomik büyüme için gerekli olduğu görüşünün dayanaklarıdır. Bu anlamıyla çevre ülkelerde yardım kuruluşlarının eğitimsel planlarında demokratikleşmenin önemli bir yer tutması hiç şaşırtıcı değildir. Öğrenen merkezli pedagojinin temel önermesi, serbest piyasa ekonomisinin gelişimi için gerekli bir koşul olarak demokrasiyi desteklemektir. Yani bu yolla, öğrenen merkezli pedagoji kapitalizm için elverişli bir ortam sağlar; daha önce de belirtildiği gibi bu ikisi arasındaki ilişki direkt bir ilişki değildir.

1970'lerdeki ekonomik kriz

Bu ekonomik krizin şiddeti bazılarının (örneğin, Gamble & Walton, 1976), durumu "kapitalizmin krizi" olarak tanımlamalarına kadar vardı. Bu kriz, hiperenflasyon ve üretimde durgunluğa neden oldu. Ayrıca, gittikçe yükselen işsizliğe de sebep oldu. Neo-liberallerin pek çoğuna göre kapitalist sistemin yeniden düzenlenmesi gereği artık oldukça netti. Bu krize "çözüm", neo-liberal ekonomistlerin çalışmalarında bulundu. Bunlardan biri 1976'da Nobel Ekonomi ödülünü alan Friedman, bir diğeri de İngiltere'de Yeni Sağ'ın politikalarını oldukça etkileyen Hayek'tir [4]. Friedman'ın görüşlerinin etkisi, kürenin her yanına yayıldığı için daha ayrıntılı bir ilgiyi hak etmektedir; temelde onun ekonomik düzenlemeleri merkez ülkeler ve çokuluslu yardım kuruluşları tarafından uyarlanmıştır. Yine aynı düzenlemeler çevre ülkelere dayatılmıştır.

Friedman'a göre, ekonomik krizin nedeni, ekonomik alana devlet müdahalesinden kaynaklanmaktadır. 'Piyasanın yaratıcı ve özgürleştirici potansiyeli' bastırılmaktadır (Boron, 1995, sf. 33). Friedman'a göre, bu krizden çıkmanın tek yolu, monetarizmdir:

Para arzının kontrolünün, enflasyonun kontrolü için son derece önemli olduğu bu ekonomi politikası, üstü kapalı olarak kamu harcamaları yoluyla devletin ekonomiyi düzenlemesini kınamaktadır (Scruton, 1982, sf. 304).

Kısaca, Friedman kamu harcamalarında büyük bir kesinti ve özel girişimin teşvikini istemektedir. Bu, 1945 sonrası dönemde 'Keynesyen uzlaşısı' olarak tanımlanan şeylerin tahribini, yani devlet desteğinin kaldırılması, devletin sahip olduğu işletmelerin özelleştirilmesi ve sosyal devletin parçalanmasını

Yani, serbest piyasa ekonomisi ile liberal demokrasi aynı elmanın iki yarısı gibidir: Birini savunurken diğerini savunuyor olmaktan kaçamazsın.

**Yeni düzen,
Batılı hükümetlerin çevre ülkelerle ilişkilerinde kendi politik çıkarlarını önceki zamanlara göre daha kolay dayattıkları bir düzendir. Merkez ülkelerin devlet örgütlenmeleri ve ekonomik kaygılarını nedeniyle, çevre ülkelere demokratikleşme ve serbest piyasa ekonomisine uyumlanma, yine onların siyasi doğruları ve çıkarları çerçevesinde benimsildi.**

içermektedir. Bu fikirler yeni muhafazakar hükümetlerin ABD ve İngiltere’de yükselişi ile çakışmıştır. Bu hükümetler ekonomik krizin çözümü noktasında umutsuzluk yaşarken Friedman’ın fikirlerinin bazılarını çözüm olarak sahiplendiler. Boron’a (1995) göre:

... Friedman’ın fikirleri, hakim neo-liberal ortodoksinin merkezindedir ve yeni muhafazakar hükümetlerin ilkelerinin dünyanın dört bir yanında ussallaşmasıdır (sf. 34).

Friedman’ın teorisine duyduğum ilgi sadece ekonomi teorisinden değil, aynı zamanda onun politik teorisinden kaynaklanmaktadır. Bu nedenle, hem politik hem de ekonomik bir teori olmasından dolayı, yeni muhafazakar hükümetler için bu kadar çekici olmuştur.

Friedman’ın politik ve ekonomik düzenlerinde “piyasa” kavramı çok merkezi bir yere sahiptir. Ona göre, piyasa bireylerin gönüllü işbirliğini içermektedir. Bu düşüncenin iki niteliği vardır: (i) devlet dışı girişim fikri ve bunun sonucu olarak (ii) bireysel özerklikle ilgili bir yankısı olması. Friedman piyasanın karşısına devleti koymakta ve her ikisinin doğası gereği birbirine düşman olduğunu vurgulamaktadır. Devlet, baskı ve otoriterliği temsil ederken piyasa, özgürlük ve demokrasinin beşiği olarak görülmektedir (Boron, 1995). Dolayısıyla ekonomik etkinliklere devletin çokça dahil olduğu yerlerde, bireysel özerklik ve özgürlükten söz edilemez. Bu anlamıyla, piyasa sadece iyi bir ekonomik performans için değil, aynı zamanda ‘ekonomik ve politik özgürlüklerin korunduğu temel bir sığınak’tır da (Boron, 1995, sf. 36). Yani özgürlük, sadece devlet ile piyasa arasındaki mücadele ile tanımlanabilir. Bir sonraki adım rekabetle ilgilidir; bu rekabet devlet ve demokrasiyi olumlu bir biçimde etkiler. Piyasanın egemenliği, devletin ekonomideki etkinliklerinin daraltılmasını garanti eder: Friedman’a göre bu istenen bir durumdur. Ayrıca piyasa, devletin sınırlarının genişlemesini kısıtladığından, siyasal iktidarın birkaç elde toplanmasını da engeller. Devredilmiş politik gücü, liberal demokrasi destekler. Yani, piyasa ve serbest piyasa girişimleri olmadan liberal demokrasi olamaz; serbest piyasa da liberal demokrasinin olmadığı yerde gelişemez. Bu kapitalizm ile demokrasinin ayrılmazlığı tezinin, ki bu tezin 18. yy. liberalizminde bulunduğunu yazının önceki kısımlarında görmüştük, yeniden canlanmasıdır.

Friedman’ın politik/ekonomik kuramının bu özeti, kuramın ideolojik doğasını betimlemektedir. Serbest piyasa ekonomisinin anti-tezi olarak sosyalizmin demokratik olamayacağı söylemi de bu bağlamda anlaşılabilir. Yalnızca

rekabetçi kapitalizm, politik özgürlük ve liberal demokrasiyle uyum içindedir. Friedman (1962) bu konuda oldukça açık sözlüdür:

... ekonomik özgürlüğü direkt olarak sağlayacak ekonomik örgütlenme biçimi rekabetçi kapitalizmdir. Rekabetçi kapitalizm ayrıca, ekonomik ve politik güçleri birbirinden ayırarak ve böylece aralarında bir denge oluşturarak politik özgürlüğü de destekler (Friedman, 1962, sf. 9).

Bu nedensellik ilişkisi, kendi mantıksal sonucu ile devam eder:

Demokrasi, kapitalizm –tanımı gereği rekabetçi- için uygun politik örgütlenme biçimi haline gelmiştir ve kapitalizm, demokratik devletin belirli gereksinimleri ile uyumlu tek yapısal destek olarak konumlanmaktadır (Boron, 1995, sf. 6).

Yani, serbest piyasa ekonomisi ile liberal demokrasi aynı elmanın iki yarısı gibidir: Birini savunurken diğerini savunuyor olmaktan kaçamazsın [5].

Batıda yeni muhafazakar hükümetlerin yükselişi Yukarıda da belirtildiği gibi 1970’lerde Keynesyen politikaların kesin başarısızlığı, yeniden neo-klasik iktisada dönüşe neden olmuştur. Bu dönüş, batıdaki yeni muhafazakar hükümetlerin yükseldiği döneme denk gelmiştir. Bu yıllar Thatcher hükümetinin İngiltere’de, Reagan Yönetimi’nin ABD’de, ve Başbakan Kohl’ün de Almanya’da iktidarda olduğu yıllardır. Bu yeni muhafazakar hükümetler, iktidara gelmelerinden hemen sonra kötü durumdaki ekonomilerinde Friedman’ın reçetelerini (bazı değişikliklerle) uygulamaya koyuldular. Batı’nın denetimindeki uluslararası yardım kurumları (DB ve IMF gibi) bunu takip ettiler. Reagan ve Thatcher yönetimleri, ekonomik fiyat serbestisi sağlayarak ve devletin sahip olduğu kaynakları özelleştirerek devletin ekonomideki söz hakkını sınırlayarak sürece öncülük ettiler. Bu ekonomik reformlar, merkez ülkeler ve yardım kuruluşları tarafından çevre ülkelere doğru yayıldı.

1980’lerden beri çevre ülkelere ekonomik gelişimlerini hızlandırmak istiyorlarsa devlet harcamalarının kısılması gerektiği söyleniyor. Yapısal Uyum Programları çerçevesinde bu ülkelere, devlet desteklerinin kaldırılması (bu acı reçeteye ayaklanmalar sık sık eşlik etse de) ve kamuya ait işletmelerin özelleştirilmesi dayatılmaktadır. Kısaca, serbest piyasa ekonomisine uyumlanmaya zorlanmaktadırlar. Aynı zamanda, çevre ülkelere demokratikleşme ve liberal demokrasiye uyumlanmaları da söylenmektedir. Bu, yabancı yardımın bir

“İnsan sermayesi”

kuramının temel öğretisi, eğitilmiş bireyin, daha az eğitilmişlere göre ekonomik olarak daha üretken olduğudur.

**Çevre
Ülkelerde
yardım kuruluşlarının
eğitimsel planlarında
demokratikleşmenin
önemli bir yer tutması
hiç şaşırtıcı değildir.
Öğrenen merkezli
pedagojinin temel
önermesi, serbest
piyasa ekonomisinin
gelişimi için
gerekli bir koşul
olarak demokrasiyi
desteklemektir. Yani
bu yolla, öğrenen
merkezli pedagoji
kapitalizm için
elverişli bir ortam
sağlar; daha önce de
belirtildiği gibi bu ikisi
arasındaki ilişki direkt
bir ilişki değildir.**

koşuludur. Bunun altında yatan varsayım, liberal demokrasinin olmadığı yerde serbest piyasa ekonomisinin istenen sonucu yaratamayacağıdır. Bu daha önceki egemen modernleşme kuramının, ekonomik gelişmenin kendiliğinden demokrasi getireceği bilgisiyle çelişmektedir.

Bu paradigma değişimi, daha önce de belirtildiği gibi, politik teori olarak monetarizme yönelmeden ve ayrıca 1989'da komünizmin yıkılmasından kaynaklanmaktadır. Bundan sonraki süreçte, 'II. Dünya Savaşı'ndan beri dünya politikalarında ve uluslararası ilişkilerde egemen olan iki kutuplu uluslararası sistemin' çöküşüne tanıklık edildi (Stokke, 1995, sf. 9). Bu durum, hakkında çok konuşulan Yeni Dünya Düzeni'ni doğurdu. Yeni düzen, Batılı hükümetlerin çevre ülkelerle ilişkilerinde kendi politik çıkarlarını önceki zamanlara göre daha kolay dayattıkları bir düzendir. Merkez ülkelerin devlet örgütlenmeleri ve ekonomik kaygıları nedeniyle, çevre ülkelere demokratikleşme ve serbest piyasa ekonomisine uyumlanma, yine onların siyasi doğruları ve çıkarları çerçevesinde benimsetildi. Yani, merkez ülkelerden ve yardım kuruluşlarından, çevre ülkelere demokrasi çağrısının bir gündemi vardı: piyasa kapitalizmi ideolojisi. Fakat, gerçekte, serbest piyasa kapitalizmi gelişmekte olan ülkelerde, Batı modeliyle uyum içinde işlemiyor.

Eğitim ve Çevre Ülkelerde Demokratikleşme

Çevre ülkelerdeki eğitimin bütün bu ekonomik ve politik değişimlerden etkilenmemesi mümkün değildir. Çevre ülkelerde politik demokratikleşme için eğitim, devletin ideolojik aygıtı olarak önemli bir yere sahiptir. Eğitimin görevi daha da genişletilmiştir. Geçmişte bu ülkelerde eğitim, ekonomik gelişim için bilgi, beceri ve tutumlara odaklanırken, bugün bunlara ek olarak demokrasinin neo-liberal halini desteklemek gibi ek bir görev de üstlenmiştir. Bu nedenle eğer öğrenciler ve onların öğretmenlerinin 'gerçek demokratik bir toplumun önkoşulları olan zihinsel ve toplumsal tutumların kazanılması' (Carr, 1991, sf. 185) için okulların demokratik ortamlara dönüştürülmesi beklenmektedir. Çevre ülkelerde demokratik bir düzenin oluşturulabilmesi için okulların 'öğrenci, öğretmen ve onları çevreleyen toplumsal kesimlerdeki konformizmle mücadele yöntemleri' geliştirmesi gerekmektedir (Meyer-Bisch, 1995, sf. 15). Üçüncü Dünya okullarındaki otoriter sınıf iklimi liberal demokrasinin gelişmesi için uygun görülmemektedir. Demokratik öğretim yöntemlerin sınıf içerisinde kullanılmasıyla, demokratik toplumsal ilişkilerin geliştirilmesi mümkün olacaktır. Çünkü bu 'otoriter öğretimden daha demokratik'tir (Baker, 1998, sf. 173). Liberal demokratik

ahlakı geliştirmek ve aşılmak için öğrenen merkezli pedagoji, doğal bir seçenek olarak ortaya çıkıyor.

şimdi, DfID, USAID ve NORAD gibi (Norveç Yardım Kuruluşu) yardım kuruluşlarına, öğrenen merkezli pedagoji yoluyla sınıfta demokrasiye dikkat çektikleri için teşekkür edebiliriz! Bu pedagojinin, çevre okullardaki otoriter uygulamaları kırması beklenmekte. Böylece serbest piyasa ekonomisine uyum için gerekli zihinsel donanıma sahip bireyler yetiştirilebilecektir. İlginçtir ki, bu pedagojik yaklaşımı ihraç eden ülkelerde aynı pedagojik yaklaşım kötülenmektedir [6].

Herhangi bir pedagojik yaklaşım, politik bir araç olarak kullanılabilir ve bu da eğitimin politik bir etkinlik olmasından dolayı hiç de şaşırtıcı değildir. Belirli bir müfredatı tercih etmek, belirli bir pedagojik yaklaşımı tercih etmek gibi bu politik etkinliğin birer parçasıdır. Ginsburg ve arkadaşları (1992), eğitimcilerin sınıflarını düzenleme ve öğrencileriyle ilişki kurma biçimlerinin politik bir etkinlik olduğunu iddia etmektedirler:

Farklı tür sınıf içi sosyal ilişkiler, öğrencilerin politik etkililiklerinin gelişimini ve politik katılımın değişik toplumsal biçimlerine uyumlarını kolaylaştırır ya da sekteye uğratar (sf. 424).

Ginsburg ve arkadaşları demokratik ya da otoriter pedagojileri benimsemenin, ulusal ya da küresel boyutta edinilmiş politik yapıların güçlendirilmesini de bunlarla çatışmasını da mümkün kılacağı sonucuna varmıştır. Burada, demokratik pedagoji (örn. öğrenen merkezlilik) ile demokratik pratiklerle bağlantılı politik yapılar arasında yakın bağlantıya vurgu yapılmaktadır. Tüm bunlardan sonra, yardım kuruluşlarının öğrenen merkezli pedagojiyle, çevre ülkelerde liberal demokrasinin güçlendirilmesini amaçladıklarını söylemek yeterince anlam kazanmıştır. Bu noktayı açıklığa kavuşturmak için Botswana'daki PEIP (1981-1991) uygulamasını örnek olarak alacağım. Bu proje, USAID destekli ve 'Botswana Hükümeti'ne ilköğretim düzeyinde hizmet öncesi ve hizmet sürecinde teknik yardım sağlamak' (USAID, 1986, sf. 6) amaçlı bir projedir. Bu proje sırasında uygulanan bazı öğretim müdahalelerinin analizi, bu müdahalelerin içine yedirilmiş sınıf pratiklerin, yapılandırmacı öğrenen merkezli pedagojiye yakın olduğunu göstermektedir.

Üçüncü Dünya okullarındaki otoriter sınıf iklimi liberal demokrasinin gelişmesi için uygun görülmemektedir. Demokratik öğretim yöntemlerin sınıf içerisinde kullanılmasıyla, demokratik toplumsal ilişkilerin geliştirilmesi mümkün olacaktır. Çünkü bu 'otoriter öğretimden daha demokratik'tir. Liberal demokratik ahlakı geliştirmek ve aşılmak için öğrenen merkezli pedagoji, doğal bir seçenek olarak ortaya çıkıyor.

PEIP ve Botswana Demokrasisine Destek: USAID'in Rolü

1977 Ulusal Eğitim Komisyonunun bir raporu olan Eğitimde Kagisano (Toplumsal Uyum), Botswana eğitim sisteminin hem nitel hem de nicel yönlerini geliştirmenin yollarını aramak için oluşturulmuştu. PEIP de bu raporun etkisiyle çıkmıştır. Bu rapor, çocukların yarısının ilköğretim düzeyinde 7 yılı tamamlayabildiklerini belirtmektedir (Botswana Cumhuriyeti, 1977). Bu nedenle rapor, ilköğretime erişimi, kaliteyi ve ilgiyi artırmak açısından önemlidir. Devlet bu konudaki kaygılarını belirtmiş olsa da planlamada oldukça ciddi düzeyde insangücü ve finansal kaynak sıkıntısıyla karşılaşmıştır. Bu sorundan kurtulmak için Botswana hükümeti ABD'den yardım istedi. Bu çabanın sonucu olarak Botswana Devleti ile USAID işbirliği PEIP'in doğumuna neden oldu.

Çevre ülkelerde politik demokratikleşme için eğitim, devletin ideolojik aygıtı olarak önemli bir yere sahiptir. Eğitimin görevi daha da genişletilmiştir. Geçmişte bu ülkelerde eğitim, ekonomik gelişim için bilgi, beceri ve tutumlara odaklanırken, bugün bunlara ek olarak demokrasinin neo-liberal halini desteklemek gibi ek bir görev de üstlenmiştir.

1991 yılında proje tamamlandığında, Botswana Üniversitesinde İlköğretim Eğitimi Bölümü, yine aynı üniversitede ilköğretim alanında yüksek lisans derecesi, İlköğretim Öğretmeni Yetiştirme Kolejinde, Müfredat ve Öğretimsel Gelişmeler ve Hizmetçi Eğitim Ağı uygulaması (Evans & Knox, 1991) gerçekleştirilmişti. Bütün bu gelişmelerin ortak amacı kaliteyi, ilköğretim okullarında öğrenme ve öğretmenin etkililiği ve eğitime ilginin artırılmasıdır. Fakat, "kalite", "etkililik" ve "ilgi" ile ne kastedildiği açık değildi, yani tüm bu kavramların anlamları göreceliydi. Yine de devreye sokulan müdahalelerin doğası gereği biri, bu projenin öğretme ve öğrenme kalitesini artırdığını söyleyebilir. Müdahalelerden, öğrencilerin geliştirmesini istedikleri toplumsal değerler ve politik yönelimle ilgili katılım türleri anlaşılmaktadır. Bu müdahaleler aracılığıyla proje, demokratik sosyal ilişkileri, yapılandırmacı ve işbirlikçi öğretme ve öğrenme yaklaşımlarıyla kazandırmayı amaçladı. Bunu gösterebilmek için, PEIP ile birlikte uygulamaya konulan üç öğretim yeniliğini kısaca tartışacağım. Bunlar, öğretmen ve öğrencilerin sınıf pratiklerini dönüştürme amacını taşımaktadırlar. Bunlar, Setswana Okur-yazarlık Atılım Projesi, Proje Yöntemi ve Botswana Öğretimde Yeterlilik Araçlarıdır. İlk ikisi başlarda İngiltere destekliydi. Fakat İngilizler 'belirtilen PEIP hedeflerinin başarısında' destek olabileceklerini fark ettiler (Evans & Knox, 1991, sf. 56), başlarda USAID bu yenilikleri sadece materyal boyutunda destekledi.

Fakat, USAID, Botswana'daki demokratik pedagoji ile neden ilgilenir? USAID'in demokratik pedagojiye olan ilgisi, ancak ABD'nin dış politikası bağlamında anlaşılabilir. ABD, kendi dış politikasını genişletmek amacıyla demokrasiyi küresel düzeyde desteklemek için projelere finansal destek sağlamaktadır. Bu

yasal talimat 1961'den beri bulunmaktadır. ABD, 1980'lerde Demokratikleşme Projesi ve 1990'larda Demokrasi Girişimi başlattı. Her iki proje de, USAID programına demokrasinin eklenmesi amacı taşıyordu. Crawford'a (1995) göre, Demokrasi Girişimi yoluyla 'etkililiği artırmak ve istenen sonuca ulaşmak için tüm kalkınma plan ve programlarının birleştirilmesi' (sf. 105) süreci gözlenmiştir. Dolayısıyla, USAID destekli bir proje olarak PEIP'in de öğrenen merkezli pedagoji yoluyla sınıf içi ilişkileri demokratikleştirmeye çalışması şaşırtıcı değildir. Şimdi yukarıda belirtilen üç yeniliğin her birinin okulda demokratik ilişkileri tesis etmek amaçlı olduklarını göstermeye çalışacağım.

Setswana Okur-yazarlık Atılım Projesi

Okur-yazarlık Atılım yaklaşımına dayalı bu yenileşme, İngiltere'de geliştirildi ve ilk kez orada kullanıldı. Botswana'ya da 1980'lerde geldi. Öğretim yöntemi olarak, çocukların okuma yazma yetilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Öğretim felsefesi olarak, öğrenen merkezlilik ideolojisini benimsemiştir. Bu, öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerinde bazı sorumluluklar almalarını ve birbirleriyle işbirliği içinde öğrenmelerini kapsar. Otoriter öğrenci-öğretmen ilişkisini değiştirerek, öğretmenin bilgiyi aktaran değil de, öğrencinin öğrenme süreçlerinde kolaylaştıran bir rol üstlendiği daha demokratik bir ilişkinin tesisi istenmektedir. Örneğin, sınıfa bir bütün olarak ders anlatmak değil grup çalışması ve bireysel öğretim, rekabet değil işbirliği, öğrencilerin lider konumunda olduğu ve öğrencilerin kendi çalışmalarını özgürce tartıştıkları işbirlikli ve farklılaştırılmış bir ortama vurgu yapılmaktadır. Bu yaklaşım, öğrencilerin gündelik hayatlarındaki bilgi ve deneyimlerin değerini kavramıştır (Horgan vd., 1991). Atılım, bireylerde sorgulamayı geliştirmek, bilimsel araştırmalar yürütebilen ve mantıksal sonuçlara ulaşabilen bireyler yetiştirmek gayretindedir. Afrika eğitim sistemine yönelik bir eleştiri, bağımsız ve eleştirel düşünme becerisine sahip bireyler yetiştirmemesidir (Basse, 1999). Bu insanlar, örneğin, otoritenin dediklerini hiç sorgulamadan kabul ederler. Böylesi bir tutuma sahip olmak, demokrasi ile ters düşmektedir. Dolayısıyla, PEIP (USAID destekli bir proje olarak) geleneksel alışkanlıkları kırmayı hedeflediği için Atılım projesine destek oldu. Bu bağlamda yeniliğin başarılı olduğuna dair bulgular vardır. Botswana Atılım projesi ile ilgili çalışmasında Arthur (1998):

Ailelerin bir kısmının, bu sınıflarda sosyalleşen çocukları ile ilgili endişeli ifadeleri var... yetişkinlere (yardım ya da ödevini göstermek için) saygılı bir mesafede durmaktansa

çokça yaklaşmak gibi kültürel olarak uygunsuz kabul edilen davranışlar ifade edilmiştir (sf. 320).

Bu Atılım, Botswana kültüründe var olan hiyerarşik toplumsal ilişkilerle mücadele eder.

Proje Yöntemi

Aynı Atılım projesi gibi Proje Yöntemi de çocuk merkezli öğrenme ve öğretme yöntemidir. İlköğretim okullarında Atılım projesinin başarısını pekiştirmek için sürece dahil edildi. Daha önce de belirtildiği gibi, bir amaç da bireylerde soruşturma ve çevrelerindeki dünyayı keşfetme yeteneği üretmektir. Proje Yöntemi, bu amacın gerçekleşmesi için yapıldı. Bu yöntemle, öğrenciler bireysel ya da grup olarak, sorunu tanımlamak ve sorgulamak için bağımsız olarak çalışırlar. Birlikte çalışarak öğrenciler, kendi fikirlerini paylaşır; diğerinin bakış açısını dinler ve bu süreçte kendi düşünceleriyle bağlantılı olarak diğerinin düşüncesini değerlendirirler. Böylece öğrenciler öğretmenlerine daha az bağımlı bir hâle gelirler. Bu süreç, onları liberal demokrasinin önemli bir kavramı ile ilgili güçlendirmektedir: Onlara seçim yapma özgürlüğü vermektedir (Komba, 1998). Bu bağlamda, böylesi bir sorgulama süreci öğrencilerin liberal demokrasiyle uyumlu psiko-sosyal beceriler geliştirmesi süreci olacaktır.

PEIP'in mimarları, bu iki sınıf içi ortamı yenileştirme hareketinin, demokratik bir süpervizyon modeli olmadan başarıya ulaşamayacağını anladılar. Botswana'da okul denetim etkinliği en iyi biçimde, hata bulma ve baskı ile tanımlanabilir. Deneyimli-deneyimsiz ikileminin vurgulanıyor olması nedeniyle öğretmenlerin, yöneticilerine bağımlılıkları sürmektedir. Devam eden hiyerarşik toplumsal ilişkiler, okulların hiyerarşik örgütlenmesine de ayna tutmaktadır. Hiyerarşik örgütlenme aynı zamanda, sınıf içerisinde öğretmen merkezli, otoriter öğretim ve öğrenme yöntemlerini de yansıtmaktadır.

Dolayısıyla, sınıftaki sosyal ilişkileri değiştirme çabası, okulu çevreleyen toplumsal yapı baskıcı olduğu sürece anlamsız bir çaba olacaktır. Smyth (1986)'in de dediği gibi 'burada kısıtlanmamış iletişim, hiyerarşik ilişkiler nedeniyle sınırlandırılmıştır; bunun öğrenmenin demokratik anlamının nasıl engellenebildiğini görmek zor değildir' (sf. 143).

PEIP'in mimarları bu gerçeğin farkında olduklarından,

Bütün bu gelişimlerin ortak amacı kaliteyi, ilköğretim okullarında öğrenme ve öğretmenin etkililiği ve eğitime ilginin artırılmasıdır. Fakat, "kalite", "etkililik" ve "ilgi" ile ne kastedildiği açık değildir, yani tüm bu kavramların anlamları göreceliydi. Yine de devreye sokulan müdahalelerin doğası gereği biri, bu projenin öğretim ve öğrenme kalitesini artırdığını söyleyebilir.

öğretimsel denetimin bir türü olarak Botswana Öğretimde Yeterlilik Araçları'nı önerdiler. Bu araç, doğru olarak uygulanırsa, tüm okulun sosyal yapısı içerisine demokratik bir ahlâkı yaymak mümkün olacaktır.

Botswana Öğretimde Yeterlilik Araçları

Bu araç, Georgia Üniversitesi Eğitim Bölümü tarafından geliştirilen Öğretmen Performansını Ölçme Aracı'na dayanmaktadır. Öğretmen Performansını Ölçme Aracı, iki temel yeterlilik alanından oluşmaktadır: Sınıf prosedürleri ve Kişilerarası Beceriler. Yoder ve Mautle'e (1991) göre 'bu araç, en genel anlamıyla çocuk merkezli öğretim metodolojilerine odaklanarak, iyi bir ilköğretim okulu öğretiminin özelliklerini tanımlamaktadır' (sf. 33). Bu araç, "mesleki işbirliği" kavramını vurgulayarak denetim sürecini demokratikleştirmeye çalıştı. Mesleki işbirliği şöyle tanımlanmıştır: 'Birbirlerine yardım etmek ve ortak bir öğretim anlayışı geliştirmek, başka bir deyişle öğretimin anlamına ilişkin ortak bir çerçeve oluşturmak üzere hazırlanmış olan öğretmenler, tehditkar olmayan bir ruh hali içerisinde olma' durumudur (Smyth, 1984, sf. 33). Bu mesleki işbirliği farklı yöntemlerle denendi: Başöğretmen öğretmeni, öğretmen başöğretmeni; öğretim üyesi, öğretmeni, öğretmen, öğretim üyesini; öğretmen bir diğer öğretmeni sınıf ortamında gözlemledi. Tüm bu durumlarda gözleyen, alanın uzmanı olarak değil, meslektaşının sınıftaki öğrenme ve öğretme ortamını geliştirmeye çalışan bir ortak gibi davrandı. Öğretimde Yeterlilik Araçları'nı kullanmak için danışan ve danışılanın nelerin gözleneceğine ve ne zaman gözleneceğine dair bir anlaşmasının olması gerekiyordu. Dersten sonra gözlemlerin tartışılması, geribildirim verilmesi ve yeni bir üretim süreci için bunların şans olduğu hissi gerekiyordu. Böyle bir öğretimsel denetim kavrayışı, otoriter ve yönlendirmeci anlayışın önemli ölçüde değişmesi demektir.

Öğretimde Yeterlilik Araçları gibi bir öğretim denetimi biçiminin, eğer düzgün uygulanırsa, okuldaki toplumsal ilişkiler üzerinde nasıl dönüştürücü bir rol oynayacağını görmek zor değil: Öğretim üyeleri, başöğretmen ve sınıf öğretmenleri arasındaki hiyerarşik ilişkiyi kıracak, sınıf öğretmenlerini birbirlerine yaklaştıracak, sınıfta yapılan öğretim etkinliklerinin o mahrem ve özel olma durumlarını bozacaktır (Denscombe, 1982). Demokratik bir okul ortamı, sınıftaki ilişkilerin demokratikleşmesini amaçlayan yeniliklerin (Atılım Projesi ve Proje Yöntemi gibi) kurumsallaşmasını kolaylaştırabilecektir. PEIP elbette, bu üç uygulamanın da destekçisi ve düzenleyicisi oldu.

Sınıftaki sosyal ilişkileri değiştirme çabası, okulu çevreleyen toplumsal yapı baskıcı olduğu sürece anlamsız bir çaba olacaktır. Smyth (1986)'in dediği gibi 'burada kısıtlanmamış iletişim, hiyerarşik ilişkiler nedeniyle sınırlandırılmıştır; bunun öğrenmenin demokratik anlamının nasıl engellenebildiğini görmek zor değildir.'

Öğretimde Yeterlilik

Araçları gibi bir öğretim denetimi biçiminin, eğer düzgün uygulanırsa, okuldaki toplumsal ilişkiler üzerinde nasıl dönüştürücü bir rol oynayacağını görmek zor değil: Öğretim üyeleri, başöğretmen ve sınıf öğretmenleri arasındaki hiyerarşik ilişkiyi kırarak, sınıf öğretmenlerini birbirlerine yaklaştıracak, sınıfta yapılan öğretim etkinliklerinin o mahrem ve özel olma durumlarını bozacaktır

PEIP ile yaratılmaya çalışılan eğitim ortamındaki kaliteli ve etkili öğretim ile ne demek istendiği açıktır: İlköğretim düzeyinde öğretme ve öğrenmede kalitenin artmış olmasındaki temel kriter sınıf içinde demokratik ilişkilerin olup olmadığıdır. PEIP'in bakışına göre, demokratik ilişkilerin varlığı istenen son noktadır. Eğer demokratik sınıf yaratılabilirse, sonrasında bu da öğrencinin başarısını arttıracaktır. Bu beklentinin temellerinin bilimsel araştırmalarla desteklenip desteklenmediği sorgulanabilir. Bu ikisi arasındaki herhangi bir ilişki tamamen rastlantısal da olabilir. Bantock (1981), bazı çalışmalarla ilgili yorumlarda bulunmuş (Anthony (1979) ve Bennett (1976)) [7] ve sonuç olarak 'keşifçi yöntemin üstünlüğünü ispatlayacak hiçbir bilimsel kanıt olmadığını' söylemiştir (sf. 63). Dolayısıyla, PEIP'te ifade edilen biçimiyle ilköğretimde kalite ve etkililik, bilişsel olmayan kavramlarla anlaşılmaya çalışılmalıdır. Niyet, politik ve ideolojiktir. PEIP'in içinde gizlenen öğrenen merkezli pedagoji, özerklik, açık fikirlilik ve başkalarının görüşlerine toleranslı olmak gibi toplumsal ve politik değerleri benimsetmeyi amaçlamaktadır. Liberal demokrat politik ortamın gereksinim duyduğu birey de bu değerleri benimsemiş bireydir. Botswana, uluslararası yardım kuruluşları yoluyla ABD'nin resmi politikası olarak küresel bazda yaymaya çalıştığı demokrasi anlayışını ve kendi ülkesi içinde büyümekte olan demokrasiyi sorguladığında, PEIP'in öğrenen merkezli pedagojiye dönük vurgusunu da şaşırtıcı bulmayacaktır.

Sonuç

Bu çalışmaya, Berlin Duvarı'nın yıkılmasından sonra yardım kuruluşlarının öğrenen merkezli pedagojik yaklaşıma olan artan ilgilerini irdeleme amacıyla başlandı. Bu ilgi, neo-liberal politikaların 1980'lerde ekonomik ve politik alandaki egemen ideolojik yaklaşım olması ile şekil kazandı. Neo-liberal yapılanma, modernleşme teorisini yerinden ederek, yardım kuruluşlarının ikili ve çokuluslu yardım politikalarıyla kutsanmıştır. Bundan sonra, Üçüncü Dünya'da gerçekleşecek gelişimi neo-liberal politikaların getirisi olduğu düşünülen liberal demokrasi süreci ile mümkün ve ilişkili kılınmaktadır. Eğitim, bir değişim aracı olarak, bu ülkelerin demokratikleşme sürecinde vazgeçilmez bir rol üstlendi. Bu amaç doğrultusunda, yardım kuruluşları tarafından öğrenen merkezli pedagojik yaklaşım (demokratik eğilimleri nedeniyle), Üçüncü Dünya okullarında demokratik ve toplumsal ilişkilerin gelişiminde ve yaygınlaşmasında önemli bir etken olarak tanımlandı.

Bu çalışmada yer verilen PEIP örneği bu noktalara ilişkin açıklama getirmektedir. Bu şekilde, yardım kuruluşları eğitim

surecinin etkililiğini liberal demokrat değerlerle örtüşmesi üzerinden tanımlamaktadır. Eğitimin rolü açısından öngörülenler ise öncelikle eğitim süreci okullardaki otoriter yapının parçalanmasında rol almalı, böylelikle geleneksel düşünce biçimlerinin aşınması gerçekleşecek ve liberal demokrasi söylemi doğrultusunda şekillenen bireyler yetişecektir. Bu argümanlardan yola çıkarak bu çalışmada yardım kuruluşlarının eğitim sürecine olan ilgilerinin “eğitimsel” içerikte olmadığını, politik ve ideolojik kaygılarla şekillendiğini savunuyorum. Bu bağlam, öğrenen merkezli pedagojik yaklaşımın “kalite” ve “etkililik” kavramları üzerinden tanımlanmasını ve değer kazanmasını anlaşılır kılmaktadır. Buna istinaden, yapılan ampirik çalışmalarda pedagojik yaklaşım ile öğrencinin bilişsel öğrenme düzeyi arasındaki ilişkiye yönelik pozitif (yada nedensel) bir ilişki gözlenmemiştir. Sürecin etkililiğinin sadece, eğitimsel ve bilişsel terimlerle ifade edilmeye çalışılmasının en temel nedeni ise ideolojik boyutunun gizlenmeye çalışılmasıdır.

Öğrenen merkezli yaklaşım gibi sömürgeleştiren/medenileştiren pedagojik açılımlara alternatifler üretilebilir mi? Bu soru kesinlik içeren bir cevapla yanıtlanamayacağı gibi yine de günümüzde alternatif, kültürel bağlama duyarlı pedagojik yaklaşımları geliştirdiğimizi söyleyebiliriz. Eğitim ve öğretim süreçleri bağlamsal müdahalelerin sonucu ise evrensel nitelikli, tektipleştiren pedagojik yaklaşımların savunulması mümkün değildir. Evrensel ölçekteki bir pedagojik yaklaşım, alternatif bilgi kuramlarını marjinalleştirecektir. Örneğin, öğrenen merkezli bir pedagojik açılım tüm öğrenenlere genellenebilecek tek tip/tek sesli bir yaklaşım olarak ele alınırsa; öz (indigeneous) bilgi sistemlerinin marjinalleşmesi kaçınılmazdır. Buna alternatif olabilecek pedagojik yaklaşımların potansiyelleri henüz keşfedilmemiştir. Bu nedenlerle, öz değerler içinde barındıran pedagojik yaklaşımların geliştirilmesine ihtiyaç vardır. Bunun gerçekleşebilmesi için ise öz nitelikli epistemolojik yaklaşımların meşruluğunu özümsemeli ve öğrencinin eğitimsel deneyimlerini zenginleştirme potansiyelinin farkında olunmalıdır. Bununla birlikte, batı merkezli bilgi sistemi ile öz (indigeneous) nitelikli bilgi sisteminin birbirini tamamlayabileceği de düşünülmelidir.

Böylelikle, yerli halkın (indigeneous people) kültürel değerleriyle uyum içinde şekillendirilen eğitim süreçlerine yönelik araştırmalar, öğretme-öğrenme süreçlerinde kültürel, öz (indigeneous) değerlere yönelik tek sesli yaklaşımları eleştirir bir nitelik kazanmakta ve kültürel değerlerin korunmasında pekiştirici rol üstlenebilmektedirler. Şemalî'nin da (2001) belirttiği gibi öz (indigeneous) nitelikli pedagojik çalışmalara duyulan ihtiyaç aynı zamanda bu çalışmaların batıya ait

Yardım kuruluşları eğitim sürecinin etkililiğini liberal demokrat değerlerle örtüşmesi üzerinden tanımlamaktadır. Eğitimin rolü açısından öngörülenler ise öncelikle eğitim süreci okullardaki otoriter yapının parçalanmasında rol almalı, böylelikle geleneksel düşünce biçimlerinin aşınması gerçekleşecek ve liberal demokrasi söylemi doğrultusunda şekillenen bireyler yetişecektir.

okullardaki sistem ile nasıl etkileşimde bulunduğunu ve gençlerin sosyal ve kültürel bağlamda şekillenmelerindeki merkezi rolünün deşifre edilmesinde önemli bir etkidir.

Yazarın Notları

[1] Hoffman'a (1988) göre, 'siyaset kuramında, demokrasi en tartışmalı ve uzlaşmaz kavramlardan biridir' (sf. 131). Geniş bir çerçevede liberal demokraside, demokrasi iki karşıt kutupta tanımlanmaktadır: Bir uçta neo-liberal 'legal' demokrasi (dar ve sınırlı), diğer uçta katılımcı demokrasi (geniş ve kapsayıcı). Dört kuzey yarımküre bağışçısının karşılaştırmalı politik analizlerinde (İngiltere, İsveç, ABD ve Avrupa Birliği) Crawford (1995) genel olarak bu dört bağışçının demokrasinin neo-liberal biçimini tercih ettikleri sonucuna varmıştır.

[2] Batı demokrasisinin kapitalizmi bir ülkeden diğerine farklılık gösterir. İngiltere ve ABD'deki serbest piyasa kapitalizminden, İskandinav ülkelerindeki refah devleti kapitalizmine kadar uzanan farklı biçimleri bulunmaktadır. İlk bahsedilen, serbest piyasa kapitalizmi, temel olarak 'devletin sınırlarını zayıflatma' ve ekonomik etkinlikleri piyasanın "yönlendirici ellerine" bırakma özellikleriyle tanımlanır. İkincisinde ise devlet, toplumsal adalet ve (yeniden) bölüşüm politikalarında önemli bir yere sahiptir. Pek çok Sahra Altı ülkesi, DB ve IMF'nin yapısal uyum politikaları aracılığıyla, (belirli bir başarısı olmadığı hâlde) serbest piyasa kapitalizminin kurallarına uymaya zorlanmaktadır. Bu politikalar, yalnızca neo-liberal demokrasinin tesis edildiği yerlerde kurumsallaşabilecektir.

[3] İngiltere Deniz Aşırı Kalkınma İdaresi (ODA), İngiliz Uluslararası Gelişim Dairesi'nin (DfID) öncüsüdür.

[4] Neoliberal ve yeni muhafazakar politikaların küreselleşmesinin de itici gücü olan Yeni Sağ, tutarlı bir felsefi arkaplana sahip değildir. Walford'a (1994) göre Yeni Sağ'ın doğasını anlamak için iki bileşenini ayırarak incelememiz gerekmektedir: neo-liberalizm ('bireyin özgürlüğü ve özgür toplumun çıkarları için' devletin yetkilerinin kısıtlanması (sf. 7)) ve yeni muhafazakarlık (serbest piyasa fikrinin önemini vurgularken, aile ve okul gibi sivil kurumların korunması için güçlü bir devlet isteği). Örneğin İngiltere'de, Yeni Sağ'ın neo-liberal ayağı, eğitim sisteminin yeniden yapılandırılmasını (seçim ideolojisi vurgusuyla- Çn. Okul seçimi, alternatiflerin arasında seçme söylemi gibi) oldukça etkilemiştir. Yeni muhafazakarların en büyük etkisi ise müfredat üzerindedir,

Neoliberal
ve yeni
muhafazakar
politikaların
küreselleşmesinin
de itici gücü olan
Yeni Sağ, tutarlı bir
felsefi arkaplana
sahip değildir.

böylece katı geleneksel konu bölümleriyle ‘ulusal’ müfredat katılımcılara verilmiş olacaktır. Bu tutuculuk ‘köklerine dön’ sloganını benimsemişti.

[5] Demokrasi ile kapitalizm arasında nedensel bir ilişki olup olmadığı oldukça tartışmalıdır. Liberal demokrasi (Komünist rejimin halkların demokrasisi ve tek parti demokrasisine karşı olarak -örneğin Uganda’da olduğu gibi) büyük ölçüde özdeşi olarak kabul edilen kapitalist ekonomik sistem içinde gelişmiştir. Dolayısıyla bu ikisini birleştirmek gibi bir eğilim vardır. Ancak, demokrasi ile kapitalizm arasındaki ilişki karmaşık bir yapıya sahiptir ve basit açıklamalardan kaçınmak gerekmektedir. Liberal demokrasi, kapitalizmin doğuşu ile tarih sahnesine çıksa da bu ikisi arasında mantıksal/zorunlu bir ilişki olduğunu söylemek mümkün gözükmemektedir. Kapitalizm bir zorunluluk olarak, gelişmek için demokrasiye, demokrasi de kapitalist politik ekonomiye gereksinim duymaz. Bu nedenle, iyi işleyen bir liberal demokrasi için kapitalist politik ekonomiye ihtiyaç duyulduğuna inanılsa da Rueschemeyer ve arkadaşları (1992), demokratik olmayan (Kuzey Kore ve Tayvan gibi) ama kapitalist toplumsal sistemi yaşayan ülkeler olduğu tespitini yapmaktadırlar.

[6] İlk bakışta, böylesi bir çelişki, bir çatışma/çifte standardın komplocu açıklamasına yöneltebilir insanı. Oysa bu açıklama [4] no’lu maddede belirtilen bazı gözlemlere dayanmaktadır. Yeni muhafazakarlar, müfredat üzerinde belirli bir hakimiyet kazandıktan sonra, eğitimde “yumuşak” ilerlemeci yöntemlerin düşmekte olan eğitim standartlarından sorumlu olduğunu iddia etmeye başladılar (Elliot, 1993). Bu düşünüş ekonomiyi olumsuz yönde etkilemektedir. Bu nedenle, İngiltere Ulusal Müfredat kurumu, daha resmi ve geleneksel öğretim yöntemlerine doğru yeniden yönelmiştir.

[7] Anthony (1979), ilerlemeci ve ilerlemeci olmayan yöntemlerin karşılaştırmalı analizinde şu sonuca varmıştır: ‘ilerlemeci yöntemler, İngilizce ve okuma öğretiminde genel olarak ilerlemeci olmayan yöntemlere göre üstün durumda değildir; matematik öğretiminde ise ilerlemeci yöntemler, ilerlemeci olmayan yöntemlere göre daha olumsuz sonuçlar doğurur’ (sf. 180). Bennett de (1976) oldukça açıcı bir çalışma olan Öğretim Yöntemleri ve Öğrenci Gelişimi adlı (Teaching Styles and Pupil Progress) çalışmasında, ilerlemeci okulların müsamahakar sınıflarının karşısında, daha çok öğretmenin yönlendirdiği, dizgelerin açık ve yapılandırılmış olduğu öğrenme deneyiminin etkili olduğunu söylemektedir. Bu ilerlemeci yöntemlere bir ‘güvensizlik oyu’ idi.

Kaynakça

Althusser, L. (1971). *Ideology and the ideological state apparatuses, Lenin and Philosophy and Other Essays* içinde (London, New Left Books) (Türkçe çevirisi için bkz. Althusser, L. (2003). *İdeoloji ve devletin ideolojik aygıtları*. Ithaki Yayınları).

Anthony, W. (1979). *Progressive learning theories: the evidence*, (Ed. G. Bernbaum) *Schooling in Decline* (London, Macmillan).

Arnove, R. (1980). *Comparative education and world systems analysis*, *Comparative Education Review*, 24 (1), sf. 48–62.

Arthur, J. (1998). *Institutional practices and the cultural construction of primary school teaching in Botswana*, *Comparative Education*, 34 (3), sf. 313–326.

Baker, B. (1998). *Child-centred teaching, redemption, and educational identities: a history of the present*, *Educational Theory*, 48 (2), sf. 155–174.

Bantock, G. H. (1981). *The Parochialism of the Present: contemporary issues in education* (London, Routledge & Kegan Paul).

Baptiste, I. (2001). *Educating lone wolves: pedagogical implications of human capital theory*, *Adult Education Quarterly*, 51 (3), sf. 184–201.

Bassey, M. O. (1999). *Western education and political domination in Africa: a study in critical and dialogical pedagogy* (London, Bergin & Garvey).

Bennett, N. (1976). *Teaching styles and pupil progress* (London, Open Books).

Boron, A. (1995). *State, capitalism, and democracy in Latin America* (Boulder, CO, Lynne Rienner Publishers).

Bourdieu, P. (1971). *Systems of education and systems of thought*, (Ed. M. F. D. Young) *Knowledge and Control: new directions for the sociology of education* (London, Collier & Macmillan).

Botswana Cumhuriyeti (1977). *Education for Kagisano: report of the National Commission on Education* (Gaborone, Botswana, Government Printers).

Bray, M. (1984). *International influences on African educational development*, *International Journal of Educational Development*, 4 (2), sf. 129–136.

Burnell, P. (1991) *Introduction to Britain's overseas aid: between idealism and self-interest*, (Editörler A. Bose & P. Burnell) *Britain's Overseas Aid Since 1979* (Manchester & New York, Manchester University Press).

Carnoy, M. (1974). *Education as Cultural Imperialism* (New York, David McKay).

Carr, W. (1991). *Education for democracy? A philosophical analysis of the National Curriculum*, *Journal of Philosophy of Education*, 25 (2), sf. 183–191.

Clayton, T. (1998). *Beyond mystification: reconnecting world-system theory for comparative education*, *Comparative Education Review*, 42 (4), sf. 479–496.

Crawford, G. (1995). *Promoting democracy, human*

rights and good governance through development aid: a comparative study of the policies of four northern donors. *Working papers on democratization* (Centre for Democratization Studies, University of Leeds).

Crossley, M. (1984). *Strategies for curriculum change and the question of international transfer*, *Journal of Curriculum Studies*, 16 (1), sf. 75–88.

Denscombe, M. (1982). *The 'Hidden Pedagogy' and its implications for teacher training*, *British Journal of Sociology of Education*, 3 (3), sf. 249–265.

DfID (1997). *International co-operation on education. DfID education division approach paper (Taslak)*, 13th Commonwealth Conference on Education Ministers 28 July–1 August.

Dryzek, J. S. (1996). *Democracy in capitalist times: ideals, limits and struggles* (New York, Oxford University Press).

Elliott, J. (1993). *The assault on rationalism and the emergence of the social market perspectives*, (Ed. J. Elliott) *Reconstructing Teacher Education: teacher development* (London, The Falmer Press).

Evans, M. W. & Knox, D. M. (1991). *The primary education improvement project*, (Editörler M. W. Evans & J. H. Yoder) *Patterns of Reform in Primary Education: the case of Botswana* (Gaborone, Botswana, Macmillan).

Friedman, M. (1962). *Capitalism and Freedom* (Chicago, IL, The University of Chicago Press). (Türkçe çevirisi için bkz. Friedman, M. (2008). *Kapitalizm ve özgürlük*. Plato Film yayınları).

Gamble, A. & Walton, P. (1976). *Capitalism in crisis: inflation and the state* (London & Basingstoke, Macmillan).

Ginsburg, M. B., Kamat, S., Raghu, R., & Weaver, J. (1992) *Educators/politics*, *Comparative Education Review*, 36 (4), sf. 417–445.

Gottlieb, E. (2000). *Are we post-modern yet? Historical and theoretical explorations in comparative education*, (Editörler B. Moon, M. Ben-Peretz & S. Brown) *Routledge International Companion to Education* (London & New York, Routledge).

Guthrie, G. (1980). *Stages of educational development? Beeby revisited*, *International Review of Education*, XXVI, sf. 411–449.

Guthrie, G. (1990). *To the defense of traditional teaching in lesser-developed countries*, (Editörler V. D. Rust & P. Dalin) *Teachers and Teaching in the Developing World* (New York & London, Garland Publishing).

Harber, C. (1997). *Education, democracy and political development in Africa* (Brighton, Sussex Academic Press).

Hayter, T. (1971). *Aid as Imperialism* (Harmondsworth, Penguin Books).

Hoffman, J. (1988). *State, power and democracy: contentious concepts in practical political theory* (Brighton, Wheatsheaf).

- Horgan, G., Moss, M. M., Kesupile, A. S., Maphorisa, J. & Haseley, L. (1991) *Toward a child-centred classroom*, (Editörler M. M. Evans & J. H. Yoder) *Patterns of Reform in Primary Education: the case of Botswana* (Gaborone, Botswana, Macmillan).
- Hurst, P. (1975). *The criteria for the selective stage of the transfer of educational innovation*, *Comparative Education*, 11 (1), sf. 63–71.
- King, K. (1991). *Aid and education in the developing world: the role of the donor agencies in educational analysis* (Essex, Longman).
- Komba, W. (1998). *Changes in liberal and non-liberal political and educational thought*, *Journal of Philosophy of Education*, 32 (2), sf. 195–206.
- Lipset, S. M. (1959). *Some social requisites of democracy: economic development and political legitimacy*, *American Political Science Review*, 53 (1), sf. 69–105.
- Macpherson, C. B. (1973). *Elegant tombstones: a note on Friedman's freedom*, *Democratic Theory: essays in retrieval* (Oxford, Oxford University Press).
- Magdoff, H. (1982). *Imperialism: a historical survey*, (Editörler H. Alavi & T. Shanin) *Introduction to the Sociology of 'Developing' Countries* (London, Macmillan).
- Meyer-Bisch, P. (Ed.) (1995). *Culture of Democracy: a challenge for schools* (Paris, UNESCO).
- Norveç Dışişleri Bakanlığı (Royal Norwegian Ministry Of Foreign Affairs) (1993). *Support for Democratic Development* (Oslo, Ministry of Foreign Affairs).
- ODA (1994). *Aid to education in 1993 and beyond* (London, ODA).
- OECD (1987). *Structural adjustment and economic performance* (Paris, OECD).
- Peet, R. (1991). *Global capitalism: theories of societal development* (London & New York, Routledge).
- Psacharopoulos, G. (1981). *Returns to education: an updated international comparison*, *Comparative Education*, 17 (3), sf. 321–341.
- Reyes, M. De La Luz (1992). *Challenging venerable assumptions: literacy instruction for linguistically different students*, *Harvard Educational Review*, 62, sf. 427–446.
- Rostow, W. W. (1960). *The stages of economic growth* (London, Cambridge University Press).
- Rueschemeyer, D., Stephens, E. H., & Stephens, J. D. (1992). *Capitalist democracy and development* (Cambridge, Polity Press).
- Samoff, J. (1993). *The reconstruction of schooling in Africa*, *Comparative Education Review*, 37 (2), sf. 186–222.
- Scruton, R. (1982). *A Dictionary of Political Thought* (London, Macmillan Press).
- Semali, L. (2001). *Review of Reagan, T. & Mahwah, N. (2000) Non-Western Educational Traditions: alternative approaches to educational thought and practice* (New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates), *Comparative Education Review*, 45 (4), sf. 643–646.
- Shukla, S. (1994) *Democracy and education: reflections from the Third World in the late twentieth century*, (Ed. K. Kumar) *Democracy and Education in India* (London, Sangam Books Limited).
- Smyth, W. J. (1984). *Toward a 'Critical Consciousness' in the instructional supervision of experienced teachers*, *Curriculum Inquiry*, 14 (4), sf. 425–436.
- Smyth, J. (1986). *An alternative and critical perspective for clinical supervision*, (Editörler K. Sirotnik & J. Oakes) *Critical Perspective on Organisation and Improvement of Schooling* (Geelong, Deakin University Press).
- Stocpol, T. (1977). *Wallerstein's world capitalist system: a theoretical and historical critique*, *American Journal of Sociology*, 82 (5), sf. 1075–1102.
- Stokke, O. S. (1995). *Aid and political conditionality: core issues and state of the art*, in: O. S. Stokke (Ed.) *Aid and Political Conditionality* (London, Frank Cass).
- Tabulawa, R. (1997). *Pedagogical classroom practice and the social context: the case of Botswana*, *International Journal of Educational Development*, 17 (2), sf. 189–204.
- Tabulawa, R. (1998). *Teachers' perspectives on classroom practice in Botswana: implications for pedagogical change*, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 11 (2), sf. 249–268.
- USAID (1986). *Primary education improvement project. Project Number 633-0222. Final Report* (basılmamış).
- Walford, G. (1994). *Choice and equity in education* (London, Cassell).
- Wallerstein, I. (1984). *The Politics of the World-Economy: the states, the movements, and the civilizations* (Cambridge, Cambridge University Press).
- William, S. R. (1999). *Mathematics (Grades 7–12)*, (Editörler R. McCormick & C. Paechter) *Learning and knowledge* (Milton Keynes, P.C.P in association with The Open University).
- Woodhall, M. (1985). *Human capital*, (Editörler T. Husen & T. N. Postlethwaite) *The International Encyclopedia of Education: research and studies*, Vol. 4 (Oxford, Pergamon Press).
- Yoder, J. H. & Mautle, G. (1991). *The context of reform*, (Editörler M. Evans & J. Yoder) *Patterns of Reform in Primary Education: the case of Botswana* (Gaborone, Botswana, Macmillan).
- Youngman, F. (2000). *The political economy of adult education and development* (London, ZED Books Ltd).

Geleneksiz eğitim

Zafer Çelik*
Bekir S. Gür **
Murat Özoğlu***

Hem
Rousseau
hem de Dewey
çocuklar için kitapları
değersiz görür.
Rousseau faydalı bir
zanaat öğrenmeyi
tavsiye ederken,
Dewey de pratik ve
mesleki eğitimi öne
çıkartır.

Psikoloji daha emekleme çağındayken, yani en azından 20. yüzyılın başından itibaren üniversitelerde eğitimle ilgilenen psikolog ve eğitimciler, temelde muhafazakâr bir alan olarak gördükleri eğitimi gelenekten özgürleştirmeye ve modern bilimin ışığında yenilemeye adanmışlardır. Öyle ki yüzyılın başında, sözgelimi, Amerika Birleşik Devletleri'nde sayıları hızla artan eğitim bölümlerinin esas misyonu, geleneksel eğitimin bütün kabullerini reddetmek olmuştur. Geleneksel eğitimin eleştirisi olarak doğan ilerlemeci eğitim, Rousseau ve takipçileri tarafından ortaya atılmış, Spencer gibi eğitimciler tarafından geliştirilmiş ve Avrupa'da yaygınlaştırılmıştır. Dewey ve Kilpatrick gibi isimlerle Amerika'ya yerleşen ilerlemecilik, Teachers College örneğinde olduğu üzere, eğitim fakültelerinin temel felsefesi olmuştur. Orta-Avrupa kökenli olup Avrupa'da sadece bazı okullarda ve bölgelerde uygulanma imkânı bulan ve - Hannah Arendt'in deyişiyle - "mantığın ve zırvanın hayret verici bir karışımından oluşan" ilerlemecilik, Amerika'da büyük bir dönüşüme neden oldu ve eğitimdeki bütün gelenekleri ve oturmuş yöntemleri "âdeta akşamdan sabaha, ıskartaya çıkardı" (Arendt, 2006, s. 15).

Bu yazıda, ilerlemeciliğin gelenek, bilgi ve otorite ile kurduğu ilişkinin bir eleştirisi sunulmuştur. Öncelikle ilerlemeciliğin tarihsel kökenleri ele alınmıştır. Ardından, Türkiye'nin Batı'dan yeni eğitim usullerini almasının tarihsel bir değerlendirmesi sunulmuştur. Daha sonra, ilerlemecilerin otorite ve iktidar ile öğretmenin baskısını eşitlemelerinin kavramsal bir eleştirisi sunulmuştur. Son olarak, günümüzde yeni eğitim yaklaşımlarını öne çıkarmak ve kıyaslamak için eğitimbilimciler tarafından bir eleştiri nesnesi olarak kullanılan "geleneksel eğitim" tanımlamasının kavramsal sefaleti ortaya konmuştur.

* Karabük Üniversitesinde öğretim üyesi

** H.U. Sosyoloji B1.Eğitim politikaları doktora öğrencisi

***Ondokuz Mayıs Üniversitesi Öğretim Üyesi

Anti-Entelektüellik

19. yüzyılın teknolojik buluşlarıyla gözleri kamaşmış ilerlemeci düşünür ve eğitimciler, ilerlemenin mutlak iyi olduğuna ve insanlığın giderek iyiye gittiğine inanmışlardır. Spencer, Dewey ve ilerlemeci takipçileri okullarda asırlardır öğretilen geleneksel akademik derslerin faydasız olduğunu ve müfredatın öğrencilere pratik beceriler kazandıracak derslerle donatılması gerektiğini savundular. Hem Rousseau hem de Dewey çocuklar için kitapları değersiz görür. Rousseau faydalı bir zanaat öğrenmeyi tavsiye ederken, Dewey de pratik ve mesleki eğitimi öne çıkarır. Batı tarihinin tarihsel birikimini öğrencilere öğretmek, “laf-ü güzaf” yani boş sözleri öğretmek olarak temsil edildi. Böylece, eğitimde “gerçek”leri öğretmek esas alındı. Harvard’ın ünlü rektörü Eliot, bizatihi kendisinin önceki görüşünün aksine, geleneksel akademik müfredatı yerle bir etmiş ve tamamen “seçmeli” bir sisteme geçmiştir. İlerlemeciler, çocuklara “kitap kokan” bir müfredatın öğretilmesi yerine, pratik ve gerçekçi (hayatın içinden) bir müfredatın esas alınmasını savundular. Çocuk merkezli bir yaklaşımı esas aldılar; böylece, daha “insancıl” öğretme yöntemlerini ve öğrencilerin farklı şekillerde öğrendiklerini savundular. İlerlemecilik, sınıfta kullanılan geleneksel yöntemleri hedef almakla yetinmedi; bizatihi bazı geleneksel konuları da hedef aldı. Böylece, gelenek, tarih, klasik diller ve ahlak felsefesi gibi konuların yerlerini modern yabancı diller ve konular aldı (Egan, 2002; Ravitch, 2001).

Akademik bir eğitimin bütün çocuklara uygun olduğu şeklindeki geleneksel yaklaşımı reddeden Amerikalı ilerlemeciler, akademik ve “kitap kokan” müfredatın sosyal ilerlemeye engel olduğunu savundular. Aynı ilerlemeciler, kent okullarını doldurmaya başlayan göçmen çocuklarının cebir ve edebiyata ihtiyaçları olmadığını, bu çocukların sanayideki işler için talime ihtiyaç duyduklarını savundular. Bir başka deyişle, ilerlemeci eğitim reformcularının amacı, akademik bir müfredatı yaygınlaştırarak daha çok çocuğa (ve göçmene) ulaştırmak değil, işgücüne katılacak olan özellikle de fakir, göçmen ve beyaz-olmayan çocuklara pratik bir müfredat (mesleki eğitim, vs.) sunmaktı. Kaldı ki, dönemin yaygın kanaatine göre, İngiltere, Almanya ve diğer kuzey Avrupa ülkelerinden gelen ilk göçmenlerden farklı olarak sonradan gelen göçmenler, akademik bir müfredatı alabilecek zekâ kapasitesine zaten sahip değillerdi; onlara manüel beceriler kazandırılmıyordu! Özetle, eğitim dünyasının yeni “uzman”larına göre bütün öğrencilere aynı akademik müfredatı vermek demokratik değildi. Bu uzmanlara göre, fırsat eşitliği denen şey, sadece bir azınlık grubun akademik bir eğitim alması, geriye kalan çoğunluğun mesleki eğitim veyahut sanayi eğitimi almasıydı (Ravitch, 2001).

İlerlemeci-
ler, çocuklara
“kitap kokan” bir
müfredatın öğretil-
mesi yerine, pratik
ve gerçekçi (hayatın
içinden) bir müfre-
datın esas alınmasını
savundular. Çocuk
merkezli bir yaklaşımı
esas aldılar; böylece,
daha “insancıl” öğ-
retme yöntemlerini
ve öğrencilerin farklı
şekillerde öğrendikle-
rini savundular.

Her ne kadar çağdaş eğitim yaklaşımlarına yer verilse de Cumhuriyetin ilk döneminde eğitim, yeni rejimin istikrarını sağlayacak meşruiyet ve rızayı üretme hedefi doğrultusunda örgütlenmiştir. Gençlere sunulan eğitim, eleştireliliğe kapalı olmuştur ve otoriter bir toplum algısına zemin hazırlamıştır.

Spencer'den Piaget'ye ilerlemeciler “doğa”ya karşı naif bir inanç beslemiş ve bütün öğrenmelerin “doğal” olması gerektiğini savunmuştur (Egan, 2002). Böyle bir doğanın gerçekten var olup olmadığı ve varsa böyle bir şeyi esas almanın pedagojik olarak anlamlı olup olmadığını sorgulamayan eğitimcilerin elinde kalan çocuklar, kendilerini zorlayacak akademik bir müfredatla karşılaşmadılar. Bu durumda öğrencilerden beklentiler de haliyle oldukça düşük tutulmuştur. İlerlemeciler, geleneksel eğitimin temel taşlarından olan ezber ve tekrar yoluyla öğrenmeyi de reddetmişler ve kavrayarak öğrenmeyi savunmuşlardır. Böylece, ezber ile ezbercilik arasında ciddi bir ayrım yapılmaması sonucu, ezberin özellikle mantıksal muhakemesi henüz olgunlaşmamış küçük çocukların temel kavramları öğrenmesinde oynadığı pozitif rol aşağılanmıştır. Zira çarpım tablosunu ezberleme örneğinde oldu gibi ezber, pekâlâ karmaşık düşünme becerileri gerektiren kavramları öğrenmeyi kolaylaştıran bir işlev görebilir.

Amerika'dan bütün dünyaya yayılan ilerlemecilik, insanoğlunun binlerce yıllık birikimini temsil eden tarihi ve geleneği sürekli küçük gördü ve aşağıladı. İlerlemeciliğin ütopyacılığına göre, tarih hayata rehber olarak yetersizdir; gelecek faydalı ve hayırlıdır. Amerikan Yaşamında Anti-Entelektüellik adlı ünlü kitabın yazarı Richard Hofstadter'in işaret ettiği gibi ilerlemeci eğitimin çocuk-merkezli yaklaşımı, özellikle yetenekli çocukları ihmal etti ve sosyalleşmeyi öne çıkardı (Hofstadler, 1966). Hofstadter'e göre, Dewey'in kendisi anti-entelektüel değildi ama demokrasi ve uyumluluk kaygısı, özellikle sayıları artan göçmen çocukları için entelektüel olarak zorlayıcı bir eğitimden ziyade, bu yeni vatandaşları Amerikan yaşamının temel ekonomik ve siyasal dinamikleri ile uyumlaştırmayı öne çıkardı. Gerçekten de, 20. yüzyıl boyunca ilerlemeciliğin yol açtığı muhtemelen en büyük sorun, akademik derslerin okullardaki ağırlığının azalmasıdır (Egan, 2002; Ravitch, 2001).

Usûl-i Cedid

Batı'da yeni eğitim akımlarının ve ilerlemeciliğin doğup geliştiği dönemlerde Türkiye, kendine özgü sorunlarla baş etmeye çalışıyordu. II. Meşrutiyet döneminin aydınları, Osmanlı'nın geri kalmasını ve özellikle de Balkan Harbinde alınan ağır mağlubiyetini, sadece askeri bir yenilgi olarak görmemekte, bu mağlubiyetin daha esaslı nedenlerinin olduğunu ve bunların askerlerin ve halkın eğitimsizliğinden geldiğini iddia etmişlerdir (Gündüz, 2007). Yenilgi psikolojisi içerisinde Avrupa'dan geri kalışımızı, eğitim sistemine bağlayan aydınlar, Batı'daki eğitim yaklaşımı ve yöntemlerine eğilmişlerdir. Açık bir hayranlıkla izledikleri Batı'nın göz kamaştırıcı teknolojisini ve maddi refahını

eğitimle ilişkilendirdikleri için, Batı'da bile yaygın olmayan ve yeni ortaya çıkan eğitim yaklaşımlarına eleştirel bir gözle bakamadılar. Cumhuriyetin kurulmasıyla birlikte Batı hayranlığı, resmi ideoloji haline geldi ve böylece Batı'daki yeni eğitim yaklaşımları resmi programların bir parçası haline geldi.

İlerlemeciliğin tarih ve gelenekle kurduğu negatif ilişki, geçmişle arasına kalın duvarlar örmeye çalışan yeni Cumhuriyet'in yararlanmaktan geri kalmayacağı bir husustu. Yeni kurulan rejimi oturtma ve pekiştirme kaygısı, genç nesilleri yeni rejimin savunduğu değerlerle eğitmeyi öne çıkardı ve böylece devlet nezdinde eğitime önemli bir rol biçildi. 1924 gibi erken bir tarihte John Dewey Türkiye'ye davet edilmiş ve iki ay Türkiye'de incelemelerde bulunmuştur. Dewey ve ilerleyen yıllarda davet edilen kimi yabancı uzmanların fikirlerinden faydalanılmıştır. Cumhuriyet döneminin ünlü eğitimcisi İsmayıl Hakkı Baltacıoğlu 1934 yılında ifade ettiği bazı tespitler dönemin psikolojisini ve dönemin eğitimcilerinin gelenekle kurduğu ilişkiyi iyi anlatmaktadır:

Türkiye yaşayışının her yönünde büyük değişiklik yaptı. Bu işde en yüksek yaratma gücünü gösterdi. Bütün bunlar Türklere yepyeni bir vazife yüklüyor: yarını omuzlarında taşıyacak kadar sağlam bir gençlik yetiştirme vazifesi. Bu vazife nasıl yapılabilir? Eski terbiye fikirlerini, usullerini, yerlerini unutarak, değiştirerek, atarak, yepyeni usuller kullanarak, yepyeni insanlar yetiştirerek... (Baltacıoğlu, 1964, s. 5'den aktaran Deren, 2006, s. 605).

Her ne kadar çağdaş eğitim yaklaşımlarına yer verilse de Cumhuriyetin ilk döneminde eğitim, yeni rejimin istikrarını sağlayacak meşruiyet ve rızayı üretme hedefi doğrultusunda örgütlenmiştir. Gençlere sunulan eğitim, eleştireliliğe kapalı olmuştur ve otoriter bir toplum algısına zemin hazırlamıştır (Deren, 2006). Bir başka deyişle, her ne kadar modern ve çağdaş bir eğitim yaklaşımının esas alındığı iddia edilse de uygulamada endoktrinasyon ön plana çıkmıştır. Ayrıca, ideolojik angajmanlar dolayısıyla eğitimin içeriğinde özellikle Osmanlı geleneğine pek yer verilmemiştir. İşin hazin tarafı, bir yandan gelenek görmezden gelinirken öte yandan Türkiye'nin Maarif Davası adlı kitabın yazarı Nurettin Topçu'nun belirttiği gibi, medreselerde şikayet edilen skolastik zihniyet okullarda olduğu gibi devam etmiştir (Topçu, 1998). Yani Batı dünyasında ortaya konan fikirler, çevrilerek tekrarlanıp ezberlenmiş ve eleştirel bir sorgulamaya tabi tutulmamışlardır. Bugün de eğitimci araştırmacılarımızın önemli bir bölümü, bazı yaklaşımları –yabancı dildeki kifayetsizliklerinden dolayı zaman zaman yanlış bir şekilde- çevirmekle ve tekrarlamakla yetinmektedirler.

Otorite, en temelde, bilgiye ilişkin bir şeydir. Otoriteyi kabul etme veya tasdik etme, otoritenin söylediği şeyin akla yatkın olduğu ve prensipte doğru olduğu anlayışına dayalıdır. Buna göre, bir kişi bir otoriteyi kabul ettiği zaman, kendi bilgi eksikliğini kabul etmiş oluyor ve kendisinden daha bilgili birine başvuruyor demektir.

Otorite, İktidar ve Özgürleşme

İlerlemeci eğitimcilerin gelenekle negatif bir ilişki kurmaları ve geleneği özgürlüğe bir engel olarak görmeleri, geleneğin otoritesini ve dolayısıyla genel olarak otoriteyi olumsuzlamalarına yol açmıştır. Bu yönüyle ilerlemeciler, Aydınlanmacı filozofları izlemektedirler. Aydınlanma ile birlikte tahrif edilen otorite kavramı, akli ve özgürlüğü dışlayan bir tür “körü körüne bağlılık” olarak sunulmuştur (Gadamer, 1975). Oysa otorite ile özgürlük veya akli karşı karşıya koymak, doğru değildir çünkü otoritenin esası kabul, tanıma ve tasdik olduğu için, otoritenin körü körüne bağlılıkla hiçbir ilişkisi yoktur. Otorite, en temelde, bilgiye ilişkin bir şeydir. Otoriteyi kabul etme veya tasdik etme, otoritenin söylediği şeyin akla yatkın olduğu ve prensipte doğru olduğu anlayışına dayalıdır. Buna göre, bir kişi bir otoriteyi kabul ettiği zaman, kendi bilgi eksikliğini kabul etmiş oluyor ve kendisinden daha bilgili birine başvuruyor demektir. Bir öğretmenin gerçek anlamda otorite olması, öğrencilerin korkusundan ileri gelmez. Aksine, öğretmenin bilgili olması ve öğretilen şeyin rasyonel ve makul bulunduğu kabulünden gelir. Öğrencilere baskıyla bir şey öğretildiği bir ortamda, geleneksel bir öğrenmeden değil, indoktrinasyondan bahsedebiliriz. İndoktrinasyon ise daha sonra değişeneceğimiz üzere, modern kitle eğitimin temel hedefidir.

Eğer bir yerde iktidar ilişkisinden bahsediliyorsa orada mutlaka özgürlük vardır. Tahakküm ise iktidar ilişkilerinin sabitlendiği, asimetrik bir hal aldığı ve özgürlüğe imkân tanımadığı alanda gerçekleşmektedir. Tahakküm kişinin belirli bir şekilde davranmasını sağlar ancak üretken değildir.

İlerlemeci/öğrenci-merkezli yazılarda yer eden zihniyete göre, geleneksel eğitimde iktidar öğretmenin baskıcı şahsında toplanmıştır. Buna göre, özgürlük, öğretmenin etkisini veya baskısını kaldırmakla eş anlamlıdır. Bu iktidar ve özgürlük algısı, iktidarın modern (ve post-modern) biçimlerini anlamak hususunda tamamen başarısızdır. İnşacılık (yapılandırmacılık) dâhil gerek liberal gerekse eleştirel teoriden beslenen öğrenci-merkezli yaklaşımlar, özgürlük vaat eden bir yüzle ortaya çıkmış fakat öğrencileri daha “demokratik” yollardan ezen yüzlerini gizlemişlerdir (Gür, 2006). Burada iktidar ve tahakküm arasında bir ayrım yapmak gerekir; iktidar, baskı ve zor kullanma yoluyla işlemez. Foucault (2000c) iktidar/iktidar ilişkisi ile bir kişinin başkasının davranışını yönlendirmeye çalıştığı ilişkiyi kastettiğini, bu ilişkilerin verili değil sürekli hareket halinde ve değişim yaşayan bir şey olduğunu söyler. İktidar ilişkisi, ancak öznelerin özgür olduğu zeminde gerçekleşir. Hiçbir direniş imkânının olmadığı, tamamen sonsuz sınırsız şiddetin uygulandığı bir ilişki, iktidar ilişkisi kapsamında değerlendirilemez. Eğer bir yerde iktidar ilişkisinden bahsediliyorsa orada mutlaka özgürlük vardır. Tahakküm ise iktidar ilişkilerinin sabitlendiği, asimetrik bir hal aldığı ve özgürlüğe imkân tanımadığı alanda gerçekleşmektedir. Tahakküm kişinin belirli bir şekilde davranmasını sağlar ancak

üretken değildir. Foucault (2000c, s. 244), iktidar ve tahakküm ilişkisi arasındaki farkı öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkiye değinerek şu şekilde açıklar:

Belirli bir hakikat oyununda başkasından daha fazla bilgi sahibi olan, bu başkasına ne yapması gerektiğini anlatan, ona bir şeyler öğreten, bilgi aktaran, hüner ve becerilerini ileten birisinin pratiğinde kötülüğün nasıl olabileceğini anlayamam doğrusu. Sorun, daha çok, sizin bu pratiklerde (iktidarın etkili olamayacağı ve kendi başına kötülük sayılamayacağı durumlarda), bir çocuğu bir öğretmenin keyfi ve yararsız otoritesine tabi hale getirecek ya da bir öğrenciyi otoritesini kötüye kullanmayı alışkanlık edinmiş bir hocanın etkisine sokacak olan tahakkümün etkilerinden nasıl uzak duracağınızı bilmenizdir.

İlerlemecilerin sandığının aksine, öğrenci öğretmenin baskısından kurtulduğunda özgür olmuyor; sadece daha farklı iktidar ilişkilerine teslim ediliyor. Öncelikle, öğretmenin baskısından kurtulan öğrenciler, sınıf içerisinde başka öğrencilerin veya öğrenci gruplarının baskısına maruz kalmaktadır. Arendt (2006) bunu “çoğunluğun baskıcılığı” olarak ifade etmiş ve öğrencilerden de oluşsa çoğunluğun baskısının tek bir şahıs olarak öğretmenin baskısından çok daha katı olduğunu vurgulamıştır (s. 18). Ayrıca, yeni teknolojiler ve ders materyalleri yoluyla serbest piyasada hâkim ideolojiler ile ekonomik ve toplumsal güçler öğrencileri etkilemektedirler. Etkilenme ve şekillenme, tam da öğrenciler aktifken ve üretkenken söz konusu olmaktadır. Benzer şekilde, yapılandırmacı yaklaşımın öne çıkardığı bazı yöntemler (probleme dayalı öğrenme, vs.) de toplumdaki eşitsizlikleri görmezlikten gelme ve dolayısıyla eşitsizlikleri artırma gibi bir işlev görebildiğinden bu tür yaklaşımları iktidardan arı göremeyiz (Popkewitz, 1998).

“Ölü Atı Tekmelemek”

İlerlemeci teorisyenler tarafından popüler kılındığı üzere, eğitimsel eleştiri, temelde, “geleneksel eğitim”in eleştirisi olarak ele alınmıştır. Geleneksel olarak suçlanan yöntemin ortak noktası şudur: Kitabî/akademik ile gereksiz yani yaşamda kullanılmayan bilginin öğrenilmesinin dışlanması ve yöntem olarak yaparak/uygulayarak yani takrirler yerine uygulama ile öğrenmedir. Bu yaklaşımın daha özgürlükçü ve demokratik olduğu telaffuz edilir. Türkiye’de de eğitimciler ekseriyetle adeta zorunlu olarak, geleneksel eğitim dışında bir yol aramışlardır. Eğitim fakültelerinde öğrenci-merkezli eğitim ve benzeri yaklaşımlar dışında bir alternatif hayat hakkı

İlerlemecilerin sandığının aksine, öğrenci öğretmenin baskısından kurtulduğunda özgür olmuyor; sadece daha farklı iktidar ilişkilerine teslim ediliyor. Öncelikle, öğretmenin baskısından kurtulan öğrenciler, sınıf içerisinde başka öğrencilerin veya öğrenci gruplarının baskısına maruz kalmaktadır.

Eğitimde her yeni yaklaşım geliştiren, “geleneksel eğitim”i kötüleyerek, kendi yaklaşımını öne çıkarmaktadır. Bu yönüyle, “geleneksel eğitim”, ilerlemeci pedagojinin kavramsal bir uydurmasıdır. Eğitim sistemini yenileyenlerin sistemin içinde bulunduğu krizlerin suçlusunu olarak niteledikleri, farklı zaman ve mekânlarda farklı bir şekilde içeriği doldurulan bir kavramdır “geleneksel eğitim”.

verilmemiştir. Eğitim literatüründe yaygın olarak karşımıza çıktığı şekliyle, “geleneksel eğitim” kavramı, diğer “çağdaş eğitim” yöntemlerinin etkinliğini ya da geçerliliğini vurgulamak üzere bir mukayese aracı olarak kullanılır hale gelmiştir. Bir başka ifadeyle, “geleneksel eğitim,” sahibi olmayan, her kesimin acımasızca eleştirdiği bir tür “şamar oğlanı” olmuştur. Hem uluslararası hem de ulusal eğitim literatürü incelendiğinde bu minvalde sayısız bilimsel araştırma karşımıza çıkmaktadır. Bu araştırmalarda, genellikle, deney grubu ve kontrol grubu olmak üzere iki öğrenci grubu oluşturulmaktadır. Deney grubunda bulunan öğrencilere çağdaş eğitim yöntemlerinden biri olarak kabul edilen yeni bir eğitim yöntemi (yapılandırıcı, çoklu zekâ, probleme dayalı, işbirlikçi, bilgisayar destekli, vb.) kullanılmakta, kontrol grubunda bulunan öğrencilere ise “geleneksel eğitim” yöntemi kullanılarak bir konuda ders anlatılmaktadır. Ardından iki grubun başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı araştırılmaktadır.

Bu tür çalışmaların çoğunluğunda bulgular, deney grubuna uygulanan çağdaş eğitim yönteminin ya geleneksel eğitime nazaran daha başarılı olduğu ya da en azından geleneksel eğitim kadar başarılı olduğu yönündedir. Bu araştırmalar dikkatli bir şekilde incelendiğinde, deney grubuna uygulanan çağdaş eğitim yönteminin retorik cümleler kullanılarak olumlu yanlarının ön plana çıkartıldığı, kontrol grubuna uygulanan geleneksel eğitimin ise genellikle “karatahta”, “dört duvar”, “tek tip”, “tek yönlü bilgi aktarımı”, “ezberci”, “öğretmen merkezli” vb. ifadelerle özdeşleştirilmek suretiyle pejoratif bir üslupla ele alındığı görülmektedir (örn. Aydede ve Matyar, 2009; Baki, Gürbüz, Ünal ve Atasoy, 2009; Süzen, 2009; Tezcan, Yılmaz ve Babaoğlu, 2005). Benzer şekilde, geleneksel öğretim “öğretim sürecinde daha çok anlatım, soru-cevap gibi klasik yöntemlerin ve yazı tahtası, ders kitabı gibi klasik ders araç-gereçlerinin kullanıldığı öğretim ortamı” olarak da tanımlamıştır (Akdağ ve Tok, 2008, s. 29). Aslında bu çalışmalarda, araştırmacılar geleneksel eğitimi kurgulama şekliyle, “gıcır” bir eğitim yaklaşımının, “geleneksel eğitim” yönteminden daha üstün olduğunu baştan kabul etmektedirler.

“Geleneksel eğitim” ile yeni bir eğitim yaklaşımını karşılaştıran sözkonusu araştırmalarda karşımıza çıkan en önemli sorun, “geleneksel eğitim”in, ya yanlış bir nitelendirilmesi ya da hemen her şeyi kapsamasından dolayı anlamsız olmasıdır. Başka bir ifadeyle, geleneksel eğitim herhangi somut bir cisme, bedene ve teorik arkaplana sahip olan bir şey değildir. Dahası, geleneksel eğitimi savunan, teorik sınırlarını tanımlayan hiç kimse yoktur. Eğitimde her yeni yaklaşım geliştiren, “geleneksel eğitim”i kötüleyerek, kendi yaklaşımını

öne çıkarmaktadır. Bu yönüyle, “geleneksel eğitim”, ilerlemeci pedagojinin kavramsal bir uydurmasıdır. Eğitim sistemini yenileyenlerin sistemin içinde bulunduğu krizlerin suçlusu olarak niteledikleri, farklı zaman ve mekânlarda farklı bir şekilde içeriği doldurulan bir kavramdır “geleneksel eğitim”. Sözelimi, Türkiye’de ilköğretim programları yenileme sürecinde sıklıkla bir eleştiri nesnesi olarak karşımıza çıkan şey olan davranışçı eğitim, geleneksel eğitim olarak sunulmuştur; oysa davranışçılık, oldukça modern bir yaklaşımdır.

Öğretmen öğrenci arasındaki ilişkiyi didaktik, statik ve tek yönlü olarak suçlayan ve bu bağlamda tahakkümün varlığını ifade eden eğitim anlayışını geleneksellik olarak tanımlamak modern-öncesi toplumlara dönük bir modernist-önyargı ile ilgilidir. Nihayetinde, yanlış bir tabirle “geleneksel eğitim” denen şeyin bir biçimi olarak anlaşılabilir “totaliter eğitim” denen şey, aşağıda değineceğimiz üzere, yirminci yüzyıla ait alabildiğine modern bir fenomendir. Kaldı ki geleneksel denilen topluluklarda veya dönemlerde, örneğin Osmanlı medreselerinde veya Ortaçağ manastırlarında, bile öğrenci ve öğretmen arasında hararetli tartışmalar ve etkileşim bulmak pekâlâ mümkündür. Hatta kimi dönemlerde münazara ve öğrenciler arasındaki etkileşim, eğitimin asıl ve kurucu yöntemleridir (örn. Adanalı, 2001; Makdisi, 1981).

Nazi Almanya’sından Stalin Rusya’sına kadar totaliter rejimlerde karşımıza çıkan şey, geleneksel değil, alabildiğine modern bir eğitimidir. Bu modern eğitim, sözde “geleneksel eğitim”i tarif eden bütün unsurları içerir. Kapitalizmin doğuşu ile birlikte bireylerin davranışlarını, tavırlarını bir şey yapma tarzlarını, buldukları yerleri, meskenlerini, yeteneklerini, sorumluluğu altına alacak, denetleyecek bir dizi prosedür ve teknik gelişmiştir (Foucault, 2000b). Ulus-devletler eğitimi kurumsallaştırarak hangi davranışların, becerilerin ve bilgilerin öğrenilmesi gerektiğini belirlemiştir. Ayrıca ulus-devletler kendilerine ilişkin değerleri, davranışları ve mitleri tarih, coğrafya ve vatandaşlık derslerine ve ders kitaplarına dâhil ederek kültürel ve millî kimliği pekiştirmişlerdir. Müfredat içerisinde yer alan çeşitli oyunlar ve okul ritüelleri yoluyla devletin ideolojisi ve millî kültürel değerler örtük bir şekilde öğrencilere aktarılmaktadır (Green, 1997). Millî kültür, edebiyat, tarih, dil ve değerler sosyal mühendisliğin unsurları olarak ulusun ve ulusal kimliğin geliştirilmesi sürecinde okullarda müfredata dâhil edilmektedir. Bir başka ifadeyle okullar sosyal mühendisliğin bir unsuru olarak ulus-devletler tarafından aktif bir şekilde kullanılmaktadır (Breuilly, 2001; Billig, 1997; Hobsbawm, 1995; Gellner, 1992). Ayrıca ulus-devletlerin za-

Birçok ülke-
de görüldüğü
üzere, eğitim sistemi-
nin neo-liberal piyasa
ekonomisi doğrul-
tusunda yeniden ya-
pılandırılması, hem
daha totaliter hem de
eşitsizliği pekiştirici
unsurları içerme po-
tansiyeline sahiptir.

yıflaması ve küreselleşmeyle birlikte, eğitimde, ulusal değerlerin yanında küresel piyasa ekonomisinin değerleri de ön plana çıkmaktadır. Birçok ülkede görüldüğü üzere, eğitim sisteminin neo-liberal piyasa ekonomisi doğrultusunda yeniden yapılandırılması, hem daha totaliter hem de eşitsizliği pekiştirici unsurları içerme potansiyeline sahiptir (Hill ve Kumar, 2009).

Bilmek, özgürleştirir...

İlerlemeciliğin ve çeşitli çağdaş versiyonlarının, emek piyasasında karşılığı olmayan ve yaşamda kullanılan bilgilerin gereksizliğini vurgulaması, toplumun bazı kesimlerinin daha yüksek bir bilgiye sahip olmasına engel olmaktadır. Bu hem bilgiye erişimde hem de bilginin imkânları bağlamında eşitsizliği derinleştirmektedir.

İlerlemeciliğin ve çeşitli çağdaş versiyonlarının, emek piyasasında karşılığı olmayan ve yaşamda kullanılmayan bilgilerin gereksizliğini vurgulaması, toplumun bazı kesimlerinin daha yüksek bir bilgiye sahip olmasına engel olmaktadır. Bu hem bilgiye erişimde hem de bilginin imkânları bağlamında eşitsizliği derinleştirmektedir. İnsanların bilme isteği/cüreti, Ortaçağ Avrupa'sında kilisenin bilgi üzerindeki tahakkümü ve tekelini kırmıştır. Bugün emek piyasası ve yaşamda kullanılacak beceriler haricindeki bilgileri gereksiz görme tavrı, herkesin işçi olmasını yeterli görmekte ve öğrenilmeye gerek duyulmayan bilginin neyi sakladığıyla meşgul olmamaktadırlar. Özgürlük-otorite ilişkisi, okulda öğrencinin öğretmen baskısı altında kalması olarak tanımlanırken, piyasa ekonomilerinin ve emek piyasasının otoriter yapısını ve bu yapının eğitim sistemini nasıl dönüştürdüğünü bir sorun alanı olarak görülmemektedir. Sadece Aydınlanma'dan beri değil kadim çağlardan beri insanoğlu, bilmeye cüret ettikçe, özgürleşmiştir. Eğitimciler anti-entelektüel yaklaşımları savundukça, hem okullarda verilen eğitim anlamsızlaşma ve diğer toplumsal faktörler öğrencilerin başarısını belirlemekte (sınıf, ekonomik statü, vs.) hem de öğrenciler daha modern tahakküm ilişkilerine teslim edilmektedir. Sadece yaşam ve işgücü için gerekli olan bilgiyi öğrenme ve geri kalan bilgiyi gereksiz görme, Ortaçağda kilisenin bilgiyi elinde tutması/saklaması ve kilise dışındakileri bu bilgiden mahrum bırakma çabasının daha nazik bir ifadesidir.

Çocuk-merkezli eğitimin üstadı Rousseau'nun Emile'i hayali bir çocuktur, öğrenmeye merakı vardı ve ilgilendiği şeyleri öğreniyordu. Oysa Skinner'in "Özgür ve Mutlu Çocuk" başlıklı yazısında dediği gibi günümüzde yetiştirilen modern Emile'ler gerçektir; bizim Emile'in pek çalışma isteği yoktur; merakı yoktur; pek bir şey öğrenmez; bilgi zaten sürekli değiştiği için bilginin şimdiki durumunu öğrenmeye ihtiyaç duymaz; mantıksal veya bilimsel düşünmek için pek fırsatı yoktur ve kolaylıkla hurafelere kanar; dahası, pek mutlu da değildir ve onca eğitimin sonunda memnuniyetsizliği anti-entelektüalizm halini almıştır ve eğitimi dışlar (Skinner, 1973). Geleneği ve geçmişi, didaktik, statik tek yönlü olarak tanımlamak, ilerlemeciliğin bir kurgusudur. Yukarıda da göstermeye çalıştığımız üzere insanlığın her döneminde eğitim düşüncesi dinamik unsurlar içerdiği ve elbette özgürlüğe önem vermiştir. Bugün sloganlaştırılan Sokratik öğrenme tarzının referans verdiği tarihselliğe bakıldığında

da ilerlemeci eğitimin kendisine atfettiği daha özgür ve çoğul öğrenmenin insanlığın hafızasında çok eskiden beri var olduğu rahatlıkla görülebilir. Asıl sorun ilerlemecilikle birlikte gelen, çocuğu özgürleştirmek adına, bilginin, geleneğin/kültürün ve tarihin dışlanmasıdır. Bilgi sahibi olmak, bilmeye cüret etmek, her zaman özgürlüğün ve ilerlemenin temelini oluşturmuştur. Fakat bilgiden mahrum olmak, onu elde etmeyi gereksiz olarak tanımlamak, hem eşitsizliği hem de tahakkümü üretmekte ve yeniden üretmektedir.

Kaynakça

Adanalı, H. (1999). *Osmanlı medreselerinde tartışma metodolojisi*. Nuhoğlu, H. Y. (Der.), *Osmanlı dünyasında bilim ve eğitim milletlerarası kongresi içinde* (s. 35-44). İstanbul: İslâm Tarih, Sanat ve Kültür Araştırma Merkezi.

Akdağ, M. & Tok, H. (2008). *Geleneksel öğretim ile PowerPoint sunum destekli öğretimin öğrenci erişimine etkisi*. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 26-34.

Arendt, H. (2006). *Eğitimdeki buhran*. (Çev. B. S. Gür ve M. Özoğlu), *Muhafazakâr Düşünce*, 3(6), 11-30.

Aydede, M. N. & Matyar, F. (2009). *Aktif öğrenme yaklaşımının fen bilgisi dersindeki akademik başarı ve kalıcılığa etkisi*. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Fakültesi*, 17(1), 137-152.

Baki, A., Gürbüz, R., Ünal, S. & Atasoy, E. (2009). *Çoklu zeka kuramına dayalı etkinliklerin kavramsal öğrenmeye etkisi: Tam sayılarda dört işlem örneği*. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 237-259.

Baltacıoğlu, İ. H. (1964). *Pedagojide ihtilal*. İstanbul.

Billig M. (1997). *Banal nationalism*, London: Sage.

Breuilly J. (2001). *The state and nationalism*. M. Goibernau & J. Hutchinson (Ed.), *Understanding nationalism içinde* (s. 32-52). Cambridge: Polity.

Deren, S. (2006). *Millî eğitim üzerine muhafazakâr görüşler*. A. Çiğdem (Ed.), *Modern Türkiye'de siyasî düşünce: Muhafazakârlık içinde* (s. 604-615). İstanbul: İletişim.

Egan, K. (2002). *Getting it wrong from the beginning: Our progressivist inheritance from Herbert Spencer, John Dewey, and Jean Piaget*. New Haven: Yale University.

Foucault, M. (2000a). *Hakikat ve iktidar*. M. Foucault, *Entellektüelin siyasal işlevi içinde* (s. 59-85). İstanbul: Ayrıntı.

Foucault, M. (2000b). *Cinsellik ve iktidar*. M. Foucault, *Entellektüelin siyasal işlevi içinde* (s. 216-237). İstanbul: Ayrıntı.

Foucault, M. (2000c). *Bir özgürlük pratiği olarak*

kendilik kaygısı etiği. M. Foucault, *Özne ve İktidar içinde* (s. 221-247). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.

Gadamer, H.-G. (1975) *Truth and method*. New York: Continuum.

Gellner, E. (1992). *Nations and nationalisms*. Malden: Blackwell.

Gündüz, M. (2007). *II. Meşrutiyet'in klasik paradigmaları: İctihad, Sebilü'r-Reşad ve Türk Yurdu'nda toplumsal tezler*. Ankara: Lotus.

Gür, B.S. (2006). *Öğrenci-merkezli eğitimin çıkmazları*. *EskiYeni*, 3, 34-45.

Hill D. ve Kumar R. (2009). *Neoliberalism and its impacts*. D. Hill ve R. Kumar (Ed.). *Global neoliberalism and education and its consequences içinde* (s. 12-29). New York: Routledge.

Hobsbawm E.J. (1995) *1780'dan günümüze milletler ve milliyetçilik*, İstanbul: Ayrıntı.

Hofstadler, R. (1966). *Anti-intellectualism in American life*. Vintage.

Kaplan, İ. (1999). *Türkiye'de milli eğitim ideolojisi*. İstanbul: İletişim.

Makdisi, G. (1981). *The rise of colleges: Institutions of learning in Islam and the West*. Edinburgh: Edinburgh University.

Popkewitz, T. S. (1998). *Dewey, Vygotsky, and the social administration of the individual: Constructivist pedagogy as systems of ideas in historical spaces*. *American Educational Research Journal*, 35, 535-570.

Ravitch, D. (2001). *Left back: A century of battles over school reform*. New York: Simon & Schuster.

Skinner, B.F. (1973). *The free and happy student*. *Phi Delta Kappan*, 55(1), 13-16.

Süzen, S. (2009). *5e ve geleneksel metotla işlenen fen ve teknoloji dersinin yapılandırılmış gridle değerlendirilmesi*. *Millî Eğitim*, 181, 169-183.

Tezcan, H., Yılmaz, Ü. & Babaoğlu, M. (2005). *Radyoaktivite öğretiminde işbirlikçi öğrenme yöntemi ile geleneksel öğretim yöntemin başarıya etkileri*. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 17, 55-68.

Topçu, N. (1998). *Türkiye'nin maarif davası*. İstanbul: Dergah.

Geleneksellik, Yapılandırmacılık ve Öğrenci Merkezli Eğitim

Küreselleşme ile değişen eğitim gündemi karşısında ne yapmalı?

Kemal İnal
inalkemal@gmail.com

18. yüzyılda entelektüel gündemi de diğer gündemler gibi birden ve radikal biçimde değiştiren Aydınlanma filozofları, bilhassa Montesquieu, Rousseau, Voltaire, Diderot, D'Alembert, Vico ve diğerleri, sonradan liberal yazını oluşturacak gündeme getirdikleri pek çok fikrin içinde evrimci görüşleri de ifade etmişlerdi. "Bilmeye cüret ediniz!" diyerek her şeyin bilinebileceğini ileri sürmüşlerdi Aydınlanma filozofları. İnsanların, toplumların ve hatta birçok kurumun yanı sıra düşüncelerin nasıl evrim geçirdiğini de. Böylece evrimcilik, 19. yüzyıldaki Darwin'den çok önce biyolojide değil, aslında felsefede, daha doğrusu tarih felsefesinde, o da büyük ölçüde spekülasyon olarak başlamıştı. Ortada pozitivist felsefe diye bir şey de yoktu ya da rüşeym halinde idi; bu nedenle ileri sürülen fikirleri kanıtlama, olgusal temelde savunma, birtakım istatistiklere yaslama pek de söz konusu değildi. Evrimcilik fikri, philosophe'larda aynı zamanda bir mukayese yapma fikri de ortaya çıkarmıştı. Aslında mukayese 15. yüzyılda coğrafi keşiflerle birlikte yapılmaya başlanmıştı ve Batı, kendi ötekisini (barbar ya da ilkel) bulduğunda kendisinin ne de gelişmiş (medeni) olduğunu düşünmüştü. Evrimcilik fikri, mukayese yapma imkanı sağlayarak Batılıyı doğrudan evrim basamağının en sonuna (Comte'da pozitif/bilimsel aşamaya) yerleştirme düşüncesini Batı literatür ve kurumlarında bir norm haline getirmişti. Sonrasında, bilhassa Darwin'in evrimci fikirlerinin Modernizm ve çok sonraları, 1950'lerde Modernleşme kuramlarına yanlış biçimde boca edilmesiyle Batı, kapitalizmin verdiği ekonomik güç ve liberalizmin sağladığı politik etki ile dünyada her şeyi yapılandırma hakkını kendinde buldu. Bu yapılandırma hakkı, günümüzün kapitalist ve neoliberal küreselleşme koşullarında insan ve hakları temelinde eskiye göre daha bir güç kazandı.

Soru(n) Şu: Peki Batı, elindeki bilimsel, politik ve ekonomik güç ile periferide neyi ya da neleri yapılandırmaya giriŐti?

Modernleşme kuramları, 1950'lerde Şu öngörülerde bulunmuŐtu. Sosyal ilerleme (aslında evrim demek istiyorlar), düz, doğrusal ve mutlaktır. Batılı ölkelerin geçtiği yoldur. Her öлке, toplum, birey ve düşünce bu yoldan geçmek zorundadır, doğanın yasası budur; pozitivist bilgi ve bilim anlayışı, ilerlemenin hem etik hem de zorunlu olduğunu ortaya koyacak verilere sahiptir. Zira modernleşme iyi bir Şeydir; ulusal milli geliri artırır, öлкеyi ve toplumu laikleŐtirir, kÖltürü modern kılar, bireylere haklarını öğretir, kişi başına düşen her Şeyin (demir, TV, opera, yumurta, oda, park vd.) miktar ve kalitesini yükseltir. O hâlde? (So what?) Modernleşme, laik bir yazgıdır (sekülerleŐmeye atıf). Durkheim, yeni toplumun bilimsel ahlak üzerine temellenmesi gerektiğini söylerken bunu kast etmiştir. Weber, modernleŐmeye gidiŐte toplumsal eylemin asıl baŐlatıcısının karizmatik Batılı liderler olduğunu bu bağlamda ileri sürmüŐtür. Evrimin nihai hedef ve koşullarını teleolojik olarak belirleyen Batı, modern tarihin hemen her döneminde icat ettiği kavramlarla üstünlüğü ele geçirmiŐ; dolayısıyla geleneksel dediği her Şeyi suçlamıŐtır. Modernleşme, bu bağlamda temelini modernizmden alan bir geç kapitalist restorasyon kuramıdır. Bu restorasyon günümüzde eğitim üzerinden de yoğun olarak yürümektedir. Restore edilen geleneksel (ulusal, yerel, dinsel, etnik vb.) eğitim sistemleri son yirmi yılda "reform" adına öyle bir suçlanmıŐtır ki gelinen noktada klasik sosyal bilim kavramlarının literatür dışına atılmaya çalışıldığı bir dönem yaşamaktayız. Nihayet eğitim analizlerinde, Yapılandırmacı (Konstrüktivist) eğitim yaklaşımının etkisiyle, "toplumsal sınıf", "eğitsel yeniden üretim", "eğitsel direnç", "yabancılaŐma", "kÖltürel emperyalizm" kavramlarını kullanmak iyice zorlaŐmıŐtır.

Modernleşme kuramları, her tür geleneği kör cehalet ile suçlamıŐtır. Batı yazını, ölkelerin en ücra alanlarını bile kapitalist ilişkilere açmak için geleneksel dediği kendine göre kurgusal (bir ölçüde oryantalist imgelerle örölü) bir alan yaratarak bununla hesaplaşmaya giriŐmıŐtir. Ne için? Elbette modern olana yer açmak için. Geleneksel usta-çırak ilişkisi kötüdür, çünkü bilinen kalıpları yineler, çırağın usta karşısında hakları yoktur, katı bir hiyerarŐiyi yeniden üretir, yeterince pratik değildir, en önemlisi geliŐmeye (evrime) kapalıdır, bireyciliğe karŐıttır. Bu usta-çırak iliŐkisinde yeniye, ileriye ve mükemmele yer yoktur. Eski eğitim kurumları yetersizdir ve gelişmelere kapalıdır. Ana-babanın çocuğuna verdiği informal bilgiler, bir meslek edinmede yetersizdir. Akrabalar çocukları eğitemezler. Kaldı ki, akrabalık olsa olsa egzotik toplum ve kÖltürlerde ancak iş görür ama modern koŐullarda değil. Dinler

Restore edilen geleneksel eğitim sistemleri son yirmi yılda "reform" adına öyle bir suçlanmıŐtır ki gelinen noktada klasik sosyal bilim kavramlarının literatür dışına atılmaya çalışıldığı bir dönem yaşamaktayız. Nihayet eğitim analizlerinde, Yapılandırmacı (Konstrüktivist) eğitim yaklaşımının etkisiyle, "toplumsal sınıf", "eğitsel yeniden üretim", "eğitsel direnç", "yabancılaŐma", "kÖltürel emperyalizm" kavramlarını kullanmak iyice zorlaŐmıŐtır.

Batılı kapitalist ülkeler kendi ekonomik çıkarlarını akademik paketler içinde pazarlayabilirler. Yapılandırıcılık, öğrenci merkezli eğitim, eğitimde toplam kalite yaklaşımı, böylesi kavramlar olarak iş görmektedir.

ilerici bir misyon yerine getirmez; din, kendi içinde kendine kapanan bir kurum olarak yeni eğitim ilişkilerine açık değildir. Her türlü geleneksel öğretim formu, rasyonel ve sistematik öğrenim süreçlerini içermediği için verimli olamaz. Yetiştirme, “çağdaş” (çağa özgü/ait) kalıplara uymadığı zaman hedefini tutturamaz. Aslında gerek modernizm gerekse modernleşme kuramları, kötü, yetersiz, geri(ci), verimsiz, kör vb. dediği geleneksel eğitim formlarını, kendi ölçeğine göre değerlendirir. Ölçek, Batı'nın kendi özgülünde üretildiği için haliyle Batı dışına uymaz ya da verdiği sonuçlar yeterli değildir. Burada Batı, kendi eğitim literatürü için(de) ürettiği kavramları, kuramları, yaklaşım ve yöntemleri, kendinde deneyip de başarılı gördüğü için bütün dünyaya yaymak ister. Dolayısıyla Batılı kapitalist ülkeler kendi ekonomik çıkarlarını akademik paketler içinde pazarlayabilirler. Yapılandırıcılık, öğrenci merkezli eğitim, eğitimde toplam kalite yaklaşımı, böylesi kavramlar olarak iş görmektedir.

Yapılandırma şöyle bir mantık ile temellendiriliyor: Artan yoksulluk, politik istikrarsızlık, eğitimde düşen kalite, kamu harcamalarının artması, ülkelerin yapısal uyumunu gerekli kılmaktadır. Bu sorunlara maruz kalan gelişmekte olan ülkeler, çözüm olarak liberal demokrasi ve açık piyasalara bel bağlamalıdır, çünkü tüm dünya, küreselleşme rüzgârına maruz kaldığı için reformdan geçiyor, geçmelidir. Eğer eğitiminizi reformdan geçirmerseniz, silinir gidersiniz. Batılı eğitim profesyonelleri ve akademisyenleri, gelişmekte olan ülkelerin eğitim sistemlerini modernleşme açısından değerlendirip krize yol açan unsurlar saptamaktadırlar. Buna göre birçok gelişmekte olan ülkenin eğitimindeki kriz-kötüleşen olanaklar, kötü eğitimli öğretim personeli, yetersiz öğretim malzemeleri, eğitimin küreselleşme ve kalkınmanın taleplerine nasıl uyarlanacağına dair sarıh bir vizyon yokluğu vs.-gelişmekte olan ülkelerin Batılı örgütlerden sadece eğitim için mali yardım değil, eğitsel kalkınma planları ve tavsiyeleri de almasını gerektirmiştir (Kanu, 2005:494). Alınan kalkınma planları ve tavsiyelerin ardında yatan pedagojinin etkililiği, çoğu zaman bilişsel/eğitsel terimler içinde ifade edilmektedir ama aslında bu etkiler, özde politik ve ideolojiktir. Örneğin, çevre (gelişmekte olan) ülkelere uluslar arası yardım örgütlerinin (başta Dünya Bankası ve IMF olmak üzere) pedagojik bağlamdaki açık ilgisi, modernleşme/kalkınma kuramlarıyla birlikte gösterilmektedir. Bu bağlamda bu örgütler, eğitime teknik terimler içinde bakmaktadır. Ne var ki, 1980 ve 1990'larda bir kalkınma paradigması olarak neoliberalizmin yükselişi, politik demokratikleşmeyi ekonomik kalkınmanın bir ön gereği olarak lanse etmiştir. Eğitim böylece bu bağlamda demokratikleşme projesinde merkezi bir rol üstlenmiştir. Bu çerçevede demokratik eğilimler açısından

öğrenci merkezli pedagoji, yardım alan ülkelerin okullarında demokratik sosyal ilişkilerin gelişimi için doğal bir seçenek olarak gösterilmiştir. Ama aslında bu örgütlerin önerdiği pedagoji, ideolojik bir taslak, bir tür tercih edilen toplum ve insan anlayışını geliştirme niyetinde olan bir dünya görüşüdür. Dolayısıyla bu anlamda önerilen pedagoji, kalite ve etkili öğretim adı altında gizlenen bir Batılılaşma sürecini temsil etmektedir (Tabulawa, 2003:7-23). Örneğin 1980’li yıllarda müfredat reformu yaşayan Botswana’da öğretmenlerin öğrenci merkezli pedagojiyi kabul etmelerinde kullanılan argüman, ülkede öğretim ve öğrenmede yaşanan kalitesizliği gidermekti. Kalitesizliğe yol açan etkenlerin başında, öğretmen merkezli (teacher-centred) ve öğretmen egemen/baskın (teacher-dominated) sınıf pratikleri gösterilmiştir. Öğrenciler de akademik sözel bilginin pasif alıcıları olarak resmedilmiştir. Papağan olarak resmedilen öğrenciler, öğretmenlerin eylemlerini mekanik olarak tekrar eden uysal (docile) bireyler şeklinde görülmüştür (Tabulawa,2004: 53-54).

Türkiye’de de 2004 müfredat reformunda, önceki/eski eğitim görüşleri, uygulamaları ve modelleri çöp sepetinin içine “davranışçı” diye atılmış, nice zengin deneyim itibarsızlaştırılmıştır. Burada özellikle eskiden gelen-geleneksel-eğitim uygulama ve düşünceleri itibarsızlaştırılarak ta Newton fiziğine değin gidilmiş, sanki Kuantum fiziğine dayalı eğitimin bir tarihi geçmişi yokmuş gibi davranılmıştır. Öğrencinin merkeze çekilerek öğretmene rehberlik konumunun reva görüldüğü sistemde aslında yine öğretmen merkezli bir yapı devam etmiştir. Bilgi üreten ve öğrenciye aktaran, öğrencileri sınavlara hazırlayan, velilere çocuklarıyla ilgili açıklama yapan, sözde eğitimde marjinalleştirilmeye çalışılan öğretmenin etkisinin hâlâ devam ettiğini göstermektedir. Kaldı ki, reformdan geçirilmeye çalışılan eğitim sisteminin mevcut gerçeklerinin dikkate alınmaması, sonuç alma önündeki en önemli etkidir. Burada kabaca geleneksel birikim ve gerçeklikler bir biçimde reform çabalarının başarılı olup olmamasını belirlemektedir. Bu çerçevede Chisholm ve Leyendecker’in de (2007:9) belirttikleri gibi müfredat değişiklikleri (reformları-K.İ.), muhtemelen en iyi, müfredat (program) geliştiricilerinin mevcut gerçeklikleri, sınıf içi kültürü ve uygulama gereklerini kabul ettiklerinde işe yarar ya da işleyebilir. Bu da, eğitsel değişimin anlamını anlamayı ve paylaşmayı gerektirir; yani kültürel koşullara, yerel bağlama uyarlanmayı ve tüm sistem içinde kapasite kullanmayı içerir. Şöyle ki, okullaşma ve öğretime ilişkin mevcut bilgi ve varsayımlar, yeni öğrenme ve pratiğe tercüme bir başvuru kaynağı ve yaşayabilir yaklaşım hâline gelirken, buna ilişkin koşulların yaratılmasında dikkate alınmalıdır. Bu bağlamda

Türkiye’de
de 2004
müfredat
reformunda, önceki/
eski eğitim görüşleri,
uygulamaları ve
modelleri çöp
sepetinin içine
“davranışçı”
diye atılmış, nice
zengin deneyim
itibarsızlaştırılmıştır.

2004 müfredat reformunu uygulayan Türkiye'nin ve yanı sıra benzer sorunlar yaşayan Uganda'nın yaşadığı pratiğe ilişkin sorunları ele alan Koşar Altinyelken'in de vurguladığı gibi bu tür reform çalışmalarını yaparken ülkenin sosyal, ekonomik ve politik gerçekliklerine daha iyi uyan, kültürcü daha bir yanıt verici pedagoji geliştirmek gerekir (Koşar Altinyelken, 2010).

Sonuç

Neoliberalizm, politik bir ideoloji olarak tüm dünyadaki eğitim anlayışını kökten değiştirmiştir. Egemen anlayışa göre politik liberalizm ile uyuşmayan her türlü eğitim düşüncesi gözden düşürülmüş, itibarsızlaştırılmıştır. Eğitim dünyasına hakim olan neoliberal pedagojik paradigma, kalite, performans, etkililik, verimlilik, insan sermayesi gibi kavramlardan örülü bir çerçevede birey olarak tanımladığı öğrenci-öznenen, piyasada hakim olan bilgilerden yeni bilgiler inşa etme sürecinde yaratıcılık beklemektedir. Ancak bu yaratıcılık, aslında neoliberal eğitim paradigması dışında kalan eğitsel bilgi ve yöntemleri (yeniden) yapılandırmaya izin vermiyor. Geleneksel bilgi/bilme yöntemleri, belli konu ve bağlamlarda ezber(cilik), yine belli bir çerçevede davranış değiştirme usulleri (davranışçılık), politeknik (çok yönlü, estetik-üretimsel ve bedensel eğitim) öğretim pek makbul görülüyor. Bilhassa performans ödevleri ve etkinlikler, öğrenciyi merkeze çekmek adına alkışlanırken işin içine veli de ama bir tüketici olarak katılıyor ve amansız eğitim yarışında amaç, eğitim (terbiye) değil, standartların (not, puan, aşama, diploma vd.) hedeflendiği bir öğretim süreci haline geliyor. Oysa ülkeler ve toplumlar, kendi tarihsel geçmişlerini, kültürlerini, geleneksel bilgi ve bilme biçimlerini, yeni reformlara ve hatta devrimlere girerken bir çırpıda bir kenara atmazlar. Örneğin Sovyetler Birliği kurulurken, Lenin, Rus kültüründen öğrenecekleri ve kullanacakları çok şey olduğunu söylemiştir. Oysa bizim ülkemiz, gerek Cumhuriyet dönemi gerekse AKP hükümetleri döneminde, Batı'ya dayalı liberal eğitim reformlarında eskiyi bir çırpıda silinmesi gereken bir yapı olarak görmüştür. Geçmişle yaşanan kopukluk, kesiklik ve uzak durmalar, sonraki kuşaklar üzerinde travmalar yaratmıştır. Elbette reform ve devrim hareketleri yenilikçidir; eskiye eleştirel yaklaşım esastır; yeniyi kurmak için eski bir ölçüde aşılmalıdır. Bu anlamda, 1920'ler ile 2000'li yıllardaki iktidarların eski eğitim sistemleri ile hesaplaşmaya girmeleri anlaşılabilir. Ne var ki, bu hesaplaşmalar, eski diye geçmişi bir çırpıda sildiğini iddia edemez. Nitekim 2004 müfredat reformunu bir türlü uygulamayan, uygulayamayan ve uygulamak istese bile bunu başaramayan epey öğretmen olmuştur.

Yaşanan kapitalist ve neoliberal gerçeğin tüm yerel, etnik ve ulusal kültürlerin kendi tarihlerinde çok işe yarayan bilgi ve deneyimleri yeni modele uymuyor diye kullanılamaz bulması kabul edilemez.

O hâlde ne yapmalı? Batı’da üretilen bilgi, model ve deneyimlere duyarsız kalamayız. Bunlar bizim için önemli pusulalar olabilir. Batı ülkelerinde başarılı olan nice eğitsel yöntem Türkiye’de memnuniyetle kullanılmıştır. Fakat yaşanan kapitalist ve neoliberal gerçekliğin tüm yerel, etnik ve ulusal kültürlerin kendi tarihlerinde çok işe yarayan bilgi ve deneyimleri yeni modele uymuyor diye kullanılamaz bulması kabul edilemez. Keşifler, Sömürgecilik ve Modernleştirme dönemlerinden bu yana gelen ve günümüzde kapitalizmi restore eden birçok kavram ve deneyime karşı kendi kavram ve deneyimlerimize dönebilir, onlardan çok şeyler öğrenebiliriz. Örneğin, tüm eleştirilere karşın Köy Enstitüleri, yeni dönemler için öğretici olabilir. Yeni müfredat oluşturulacaksa, ders kitabı yazılacaksa, eğitim yöntemleri yaratılacaksa, ülkenin farklı dil, din, etnik köken, bölge, eğilim, düşüncelerine sahip eğitim potansiyelleri bir arada kullanılabilir. Tüm dünyaya tek bir merkezden dayatılan pedagojik reformların çoğu gelişmekte olan ülkede başarısızlığa uğradığı yapılan araştırmalarla ortaya konulmuştur. Dolayısıyla bu başarısızlıklardan mutlaka ders çıkarmak gerekiyor.

Referanslar

Chisholm, L. ve Leyendecker, R. (2007), “Curriculum reform in post-1990s sub-Saharan Africa”, International Journal of Educational Development, doi:10.1016/j.ijedudev.2007.04.003.

Kanu, Y. (2005), “Tensions and dilemmas of cross-cultural transfer knowledge: post-structural/postcolonial reflections on an innovative teacher education in Pakistan”, International Journal of Educational Development, 25 (2005) 493-513.

Koşar Altinyelken, H. (2010), “Curriculum change in Uganda: teacher perspectives on the new thematic curriculum”, International Journal of Educational Development, 30(2010), 151-161.

Koşar Altinyelken, H. “Student-centered pedagogy in Turkey: Conceptualisations, interpretations and practices”, Yayınlanmamış makale.

Koşar Altinyelken, H. “Pedagogical Renewal in-sub-Saharan Africa: The case of Uganda”, Yayınlanmamış makale.

Koşar Altinyelken, H. “Bridging the gap between intended and taught curriculum: Insights from the implementation of Curriculum 2004 in Turkey”, Yayınlanmamış makale.

Tabulawa, R. (2003), “International Aid Agencies, Learner-centred Pedagogy and Political Democratisation: a critique”, Comparative Education, Volume 39, No:1, pp.7-26.

Tabulawa, R. (2004), “Geography students as constructors of classroom knowledge and practice: a case study from Botswana”, Journal of Curriculum Studies, Vol. 36, No:1, pp.53-73.

SBS: Eşitsizlik Çağının Sınavı*

Yankı Yazgan**

İyi sayılan okulların az, o okullarda okumak isteyenlerin çok sayıda olduğu durumlara çözüm olarak getirilmiş SBS ya da OKS gibi topluca girilen sınavlara değişik zeminlerde itiraz edile geldi. En çok üzerinde durulan konulardan birisi, bu sınavlara hazırlanma sürecinin ciddi eşitsizlikler içerdiği oldu. Kurslar, özel öğretmenler gibi mali kaynak gerektiren durumlardaki eşitsizlikler ise, ya tarikat dersanelerine fırsat sağladığı, ya da sınıfsal ayrıcalıkları keskinleştirdiği için yoğun eleştiriler aldı. Kimsenin pek kulak asmadığı bu önemli itirazlara ben de bir perspektif eklemeyi deneyeceğim.

Gelişimleri doğal dağılım gereği eşit olmayan çocukların, beyinsel ve zihinsel gelişimlerinin en eşitsiz olduğu dönemde, sadece sorularda eşitliği sağlayan bir sınavlar dizisine girmelerini adaletli görmüyorum.

Gelişimlerinin eşitsizliğinde, sosyal ya da ekonomik farklılıkları da aşan, beyin gelişimine ilişkin bir düzensizlik önemli bir rol oynuyor. Nasıl bir düzensizlik? Önce, gelişimin düzenini yalnız biçimde anlatmaya çalışayım:

İnsan beyninin gelişim sürecinde iki ana işlem gerçekleşiyor: birincisi, nöronların yeni dallar geliştirerek diğer nöronlarla bağlar kurması ile başlıyor. Bu süreci bütünleyen 'karşıt' süreç ise, nöronların kullanılmayan bağlantılarının budanması (yok edilmesi). Gri renkli beyin hücreleri olarak tanımlanan nöronlar, yaşanan olaylar ya da kaydedilen bilgiler ölçüsünde birbirleriyle bağlar kurarak, beraber 'hareket' etmeye başlar. Bu yaşantılar ya da bilgiler tekrar tekrar kullanılmadıkları takdirde, nöronlar arasındaki uzantıların oluşturduğu bağ kaybolur; anı da, bilgi de

**Bu yazı, 21 Şubat 2010 tarihli BirGün gazetesinde yayımlandı. Yazının izniyle dergimize alınmıştır.*

***Psikiyatrist, BirGün yazarı*

silinir. Bu yolla ‘gereksiz’ doku azalır. Gri maddenin toplam kalınlığında (beynin dış kabuğu) önce bir artış (silinenden çok kaydedilenin olduğu bir dönem), sonrasında da azalma, bir incelmeye (gereksizliklerden arınılan bir dönem) olur.

İkinci işlem, gri maddedeki incelmeye paralel olarak gelişen, beyaz madde olarak da bilinen destekleyici dokudaki artıştır. Beynin ‘beyaz’ bölümü, nöronların ve oluşturdukları dokuların arasındaki iletişimi sağlayan bir tür ‘kablo’ sistemi olarak görülebilir. Bu kablolanmanın verimi arttıkça, daha az sayıda nöron ile bilginin ve yaşantının işlenmesi mümkün olur. Beyaz maddenin artışına paralel olarak, birinci işlemdeki incelmeye döneminin sonucunda (öncekine göre) daha az gri madde ile en az önceki kadar zihinsel etkinlik sağlanır. Bu zihinsel etkinlik artışı, daha hızlı işlem yapma, ‘bir bakışta anlama’, ‘cevabın hızla akla gelmesi’ gibi sınavlara ilişkin becerilere yansıtılacak cinsten bir değişikliktir. Yaşlıların kendilerinden daha zeki çocuk ve gençlere göre daha etkin problem çözümler olmalarının, konuları pek iyi bilmeseler bile akıl yürütme ile sorunları aşabilmelerinin, deneyimlerini kullanabilmelerinin sırrı bir parça da bu gri/beyaz oranının düşmesindedir.

Özetle, beyindeki gri maddenin zaman içinde azalması, beyaz maddenin çoğalması beyin gelişiminin önemli bir göstergesidir. Özellikle ‘problem çözümü’ne dönük akıl yürütme becerilerinin, birikmiş deneyim ve bilginin kullanımının bu gelişimsel gösterge ile ilişkisi vardır. Peki, bu gelişimin en belirgin olduğu dönem ne zamandır? Bu gelişim hamlesinin ilk basamağı 18–48 ay arasında gerçekleşir. İkincisi ise, 11–14 yaşlar arasında... Hemen her çocuk, bu döneme 11 ile 14 yaş arasında bir dönemde girer. Bazıları 11, bazıları 12, bazıları 13, bazıları 14 yaşındayken. Yaklaşık 11 yaşına kadar iyi kötü eşit ilerleyen beyin gelişim hızı, bu gelişim hamlesi döneminde, kişiden kişiye büyük farklar göstermeye başlar. İlkokul yıllarında benzer sınav uygulamaları yapıldığında, henüz gelişim hızları arasındaki makas çok açılmamıştır. Gelişim düzeylerindeki farklılık, hız farklılığından ziyade gelebildikleri noktanın bir yansımasıdır. Lise çağındaki üniversite adaylarında ise, gelişim hızları birbirine yakın düzeye erişmiş, gelişimin temel basamakları olabildiğince tamamlanmıştır. Aradaki farklar iyi kötü kesinleşmiştir.

Çocuklar arasındaki kapasite ve eğilim farklılıklarının henüz kesinleşmediği, ama farklılık oluşma süratlerinin de birbirinden alabildiğine farklı olduğu 11–14 yaş döneminde kıyaslamalı ve sıralamalı ölçümler yapmak bırakın toplumsal ve eşitlikçi eğitim perspektifini, yarışmacı perspektif açısından da adil değildir. Hem yaş grupları, hem de cinsiyetler arasında beyin gelişim hızı açısından eşitsizliğin en yüksek olduğu 11–14 yaş dönemini çocukların geleceklerinin belirlendiği sınavlarla doldurmak büyük bir eşitsizlik ve zarar doğurmaktadır.

Çocuklar arasındaki kapasite ve eğilim farklılıklarının henüz kesinleşmediği, ama farklılık oluşma süratlerinin de birbirinden alabildiğine farklı olduğu 11–14 yaş döneminde kıyaslamalı ve sıralamalı ölçümler yapmak bırakın toplumsal ve eşitlikçi eğitim perspektifini, yarışmacı perspektif açısından da adil değildir.

Mozaik'ten Mermer Yapmak

Mustafa Kemal Coşkun*

Daha en baştan söylemek gerekirse bilim, tam da Marx'ın dediği gibi "her şey apaçık olmadığı, ya da her şey görüldüğü gibi olmadığı" için vardır. Diyelim mevsimler, sonbahar, kış, ilkbahar, yaz; sadece duyum ve algılarımızla değerlendirildiği zaman, yani tek başına duyuşsal verilerle onları anlamaya çalıştığımızda birbirlerinden tamamen farklı olarak görülecek dört ayrı doğa olayı; lakin ne kadar farklı olurlarsa olsunlar hepsi de tek bir olgunun, dünyanın güneş çevresinde dönmesinin sonucundan başka bir şey değil. Dolayısıyla bunlar, dört ayrı olayın sonucu değil, tersine, tek bir olgunun dolaysız görüngüleri. Öyleyse, duyu verilerine bakılırsa birbirleri arasında bir kopukluk olduğu düşüncesi uyandıran ve hatta insan tarafından da farklı biçimlerde yaşanan/deneyimlenen bu doğa olayları, aslında dünyanın durmaksızın güneşin etrafında dönmesi gibi bir sürekliliğin sonucu olarak karşımıza çıkar; tıpkı, aralarında bir kopukluk bulunan çizgi film resimlerinin hızla gözümüzün önünden geçirilmesiyle sürekli hareketler olarak algılanması gibi. Kısacası bunlar, birbirlerinden hem farklı hem de özdeş olaylardır, üstelik biri önce diğeri de sonra değil, hem şimdi hem de geçmişte bir ve aynı zamanda, yani, hem artsüremlili hem de eşsüremlili olarak. Dolayısıyla bu türden doğa olayları, insanlar bunları doğrudan doğruya deneyimlese de neden ve nasıl olduğunu, daha doğrusu aralarındaki özdeşlik ve farklılığı tek başına duyuşsal araçlarla anlayamadığı/açıklayamadığı ölçüde bilimin konusu olurlar.

Ne var ki söz konusu olan doğal olaylar değil de toplumsal olaylar ise mesele daha karmaşık bir hal alır. Zira insan, doğa karşısında edilgendir/pasiftir, dünya döner, mevsimler oluşur, yapacak bir şey olmadığı gibi bunu dert edinmeye gerek de yoktur, dolayısıyla doğa olayları karşısında yapan/eden bir özne değil fakat yapılan/edilen bir nesne konumundadır. Ancak toplumsal gerçeklik, doğaya ait olandan bütünüyle farklı olarak insanlar tarafından yaratılmış ve yine insanlar tarafından değiştirilebilen bir gerçeklik ise insanlar arasındaki eşitsiz güç ve sömürü

*Ankara Üniversitesi DTCE, Sosyoloji Bölümü
coskun_mkemal@yahoo.co.uk

ilişkileri de verili olduğuna göre, içi ve anlamı, toplumdaki egemen sınıf hangisiyse bizzat onlar tarafından belirlenme/doldurulma olasılığı da daha yüksek olan bir gerçekliktir. Yine Marx'a başvurarak söylersek, "bir toplumun egemen fikirleri çoğunlukla egemen sınıfın fikirleri" olduğuna ve üstüne üstlük bütün ideolojik manipülasyon araçları, diyelim TV, gazete ve benzerleri egemen sınıfların ya da onların hizmetkarlığına soyunmuşların ellerinde olduğuna göre toplumsal olaylar da içi egemen sınıflar tarafından kolaylıkla doldurulabilen, tam da bu nedenle çarpık bir biçimde insanlara sunulabilen olaylar haline dönüşür. Ve ancak bu yolladır ki egemen sınıflar, kendi öznel çıkarlarını tüm toplumun genel çıkarıymış gibi sunabilirler. Dolayısıyla sadece bu yolla, birbirlerinden hem farklı ama aynı zamanda da özdeş olan iki toplumsal olay, insanlara ya bütünüyle birbirlerinden farklı ya da bütünüyle birbirleriyle özdeş olaylarmış, insanın da bunun karşısında yapacak hiçbir şeyi yokmuş gibi gösterilebilir, kısacası, toplumsal gerçeklik ters-yüz edilerek sunulur. En basitinden bir örnek vermek gerekirse ilk aklımıza gelen, küreselleşmenin emperyalizmden tamamen farklı bir süreç, üstüne üstlük asla kaçınılamaz/geri döndürülemez gibi sunulmasından başka bir şey değildir; sanki küreselleşme insan tarafından oluşturulmuş ve yine insan tarafından yıkılabilecek bir şey değilmiş de insan karşısında bir aşkınlığa sahip ve insan da onun karşısında tıpkı doğa olaylarındaki gibi nesne konumunda, bu nedenle de yapacak hiçbir şeyi yok. İşte tam da bu noktada artık bilime ihtiyaç ortaya çıkar, zira bilim insanı, üstelik bir de sosyal bilimci ise, en azından zaman zaman aynaya bakabilmek için içi zaten daha önceden egemen sınıflar tarafından doldurulmuş olan bir açıklamayı/yorumu sürekli olarak tekrar eden bir plak olmanın ötesine geçmek, görünenlerin ardındaki görünmeyenleri ortaya çıkarmak, kısacası, insanlara kopukluk gibi gelenin aslında aynı zamanda bir süreklilik ya da tam da bunun tersi olabileceğini göstermek zorundadır. Bu anlamda özellikle sosyal bilim, herhangi bir toplumsal gerçekliği sadece tasvir etmekle yetinmeyip, bu gerçekliği belirleyen toplumsal güç ilişkilerini de anlamaya çalışmak demektir.

Mesele böyle kavrandığında, bugün gündemimize sokulan yok mozaik yok mermer, yok açılım yok saçılım tartışmalarının da ne türden bir farklılık ya da özdeşlik gösterdiği, aynı zamanda ne türden bir toplumsal güç ve sınıf ilişkisini yansıttığı da apaçık ortaya çıkar.

"Sağlık Sokak" ya da "Kahraman Sokağı", ne birinde sadece sağlıklılar oturur ve de sadece sağlıklıların geçmesine izin verilen bir sokaktır, ne de diğerinde sadece kahramanlar oturur ve sadece kahramanların geçmesine izin verilir. Hatta sağlıklı ya da kahraman olmalarına gerek olmadığı gibi sokağın adının

Birbirlerinden
hem farklı
ama aynı zamanda
da özdeş olan
iki toplumsal
olay, insanlara
ya bütünüyle
birbirlerinden farklı
ya da bütünüyle
birbirleriyle
özdeş olaylarmış,
insanın da bunun
karşısında yapacak
hiçbir şeyi yokmuş
gibi gösterilebilir,
kısacası, toplumsal
gerçeklik ters-yüz
edilerek sunulur.

Öyleyse görünenin ardındaki görünmeyi görmek demek, farklılıklar ve özdeşliklerin nerede olduğunu anlayıp ortaya çıkarmaktır. Tam da bu noktada şunu söylemek olanaklıdır ki “mozaik devlet” ya da “mermer devlet” dendiğinde, her biri mozaikliği ya da mermerliği açısından farklı, ama devlet olması açısından özdeş iki kavramdan bahsediliyor demektir ve burada önemli olan devletin mozaikliği ya da mermerliği değil, fakat mozaik ya da mermer ama illa ki “devlet de devlet” denmiş olmasıdır.

“sağlık” olması, diyelim bir hastalığınız varsa o sokakta oturduğunuzda sağlığınıza kavuşacağınız anlamına da gelmez. Her ikisi de farklı konumlanmış ve farklı insanların yaşadığı bu sokaklar, sonuçta sokak olmaları çerçevesinde özdeşdir. Öyleyse görünenin ardındaki görünmeyi görmek demek, farklılıklar ve özdeşliklerin nerede olduğunu anlayıp ortaya çıkarmaktır. Tam da bu noktada şunu söylemek olanaklıdır ki “mozaik devlet” ya da “mermer devlet” dendiğinde, her biri mozaikliği ya da mermerliği açısından farklı, ama devlet olması açısından özdeş iki kavramdan bahsediliyor demektir ve burada önemli olan devletin mozaikliği ya da mermerliği değil, fakat mozaik ya da mermer ama illa ki “devlet de devlet” denmiş olmasıdır. Böylece mozaiklik ya da mermerlik, devletin asli olmayan tali/ikincil/arızı bir özelliği, mantık diliyle söylenecek olursa ilintisi olarak sunulur ki, başka türden ekonomik/siyasal/toplumsal koşullar ve ihtiyaçlar altında her ikisini de birbirine, gerektiğinde mozaik mermere ya da tersine dönüştürmek mümkün olabilsin. İşte burada, şimdinin AKP hükümetinin ve onun başbakanının sürekli vurguladığı “mozaik”liğin, aslında ne türden bir baskıcı/otoriter, ve daha da ileri giderek söylersek faşizan bir devlete denk düştüğü anlaşılır olacaktır: Toplum mozaiktir, bu mozaiklikle devlet oluşmuştur ama devlet yine devletliğini yapacaktır ki kapitalist sistem altında devlet de sınıflar üstü olamayacağından, mozaik devlet de pek doğal olarak egemen sınıfların önemli bir fraksiyonunun ihtiyaçlarına denk düşmektedir. Tıpkı mermer devletin egemen sınıfların diğer parçasının ihtiyaçlarına denk düşmesi gibi ve böylece mozaikten mermer yapılmaya çalışıldığı gün gibi ortaya çıkar. Bu anlamda ister mozaik isterse mermer densin, her iki söylem de birbirinden hem *farklı* hem de *özdeş* bir duruma tekabül etmektedir: Egemen sınıfların hangi fraksiyonunun hangi ihtiyaçlarına denk düştüğü bakımından farklı, ama devletin yönlendiriciliği ve etkisi bakımından özdeş, yani her ikisi de birer devlet politikası, elbette ki sınıf tahakkümünün selameti açısından. Öyleyse “mozaiklik”, “yeni bir devlet” biçimine değil fakat “devlet tahakkümünün yeni bir biçimine” denk düşer, zira bu koşullar altında da sınıf egemenliği devam edecektir.

Küreselleşme ile birlikte egemen sınıfların ihtiyaç duyduğu şeyin yeni bir ideoloji ve yeni bir tahakküm biçimi olduğu verili olduğuna ve bu yeni ideoloji de “mozaik” kelimesinde kavramlaştırıldığına göre, şimdi işimiz bu yeni ideolojinin ne olduğunu anlamaktır. Tam da burada vurgulamak gerekir ki egemen sınıfların bu yeni ideolojisi, “insan ne olursa olsun ama bir kimlikten ibaret olsun” anlayışından başka bir şey değildir. Böylece her biri birbirinden farklı ama hiçbiri bütün insanları temsil edemeyen, hatta etmemesi gereken, dolayısıyla her biri bir azınlık olan kültürler/kimlikler çoğulluğu oluşacak demektir. Dolayısıyla herkes bir azınlık mensubu olacak, bunlardan hiçbiri

ise bir çoğunluk oluşturamayacak, herkes bir kimliğe sahip olmasına rağmen bütün kimlikler de birer azınlık ise hiç kimse siyaset ya da ekonomiye, ya da kendisini yakından ilgilendiren diğer konulara ilişkin alınan kararlar üzerinde etkili olma, ona ilişkin söz söyleme hakkına sahip olamayacaktır. Hatta daha da ileri gidilerek söylenirse, bu kimliklerden herhangi biri devlet politikalarına karşı bir mücadele geliştirmeye görsün, devletin “mozaik” eli, “mermer” olup tepesine inecektir. Bu konuda hiç de haksızlık yapmadığımızın göstergesi, “mozaik de mozaik” lafları etrafında şekillenen “Kürt açılımı”nın gerçek hedefinin, aslında Kürt muhalefetini ne pahasına olursa olsun bitirmek olduğudur, tıpkı Alevi açılımının Alevileri/Aleviliği “tanımlamak, böylece de düzene sokmak, şekil vermek ve sonuçta yeniden inşa etmek” amacını taşıyor olması gibi. Dolayısıyla AKP hükümeti, mozaiklik şöyle dursun, devletin otoritesini bahsettiğimiz yeni ideoloji çerçevesinde yeniden inşa etmeye girişmektedir. Elbette ki bütün bu mozaiklik tartışması, egemen sınıflar, daha doğrusu onların sözcüleri “organik aydınlar” tarafından, “tabi canım, küreselleştik, bilgi toplumu olduk, internet falan filan, her yer bir köye döndü, eşcinsel haklarını, kadın haklarını, hatta insanı geçtim, hayvan ve bitki haklarını koruyan NGO’larımız var, şeffaf, çoğulcu, özgürlükten, demokrasiden yana bir sivil toplum geliyor, böyle bir toplumda baskıcı bir devlet artık olanaksızdır” yaygarası koparılarak meşrulaştırılmaya çalışılacaktır. Oysa var olan iktidardan az ya da çok, şöyle ya da böyle “burjuva demokratik” bir yönetim beklemek, Yahudi aşığı bir Nazi ne kadar mümkünse o kadar olanaklı olacaktır. AKP’nin her yeri saran, yani sadece yasama ve yürütme organını değil aynı zamanda yargıyı, sonra diğer devlet kurumlarını kendisine hizmet eden kurumlar haline getiren politikalarının polis devleti olmaktan başka bir anlamı yoktur.

Diğer taraftan bu süreçte bir taşla birden fazla kuş vurulur: Atılan taş “mozaiklik” ise vurulan birinci kuş bu sürecin devletleştirilmiş/ devlet eliyle biçimlendiriliyor/yürütülüyor olmasıdır. Ama bu yetmez, aynı taşla bu sefer “yeni Osmanlıcılık” kuşu da vurulur. Böylece, “Osmanlı da mozaikti, devlet bu mozaığın hiçbir parçasına karışmıyordu, hatta şimdilerde hiçbir devlette karşılaşmadığımız derecede demokratikti, hoşgörülüydü” saçmalığı/bilgisizliği, hatta gericiliği yayılmaya çalışılır. Zira Osmanlı, ne hoşgörülü ne de demokratik olduğundan dolayı farklı kimliklerin yaşamasına izin vermiştir, tersine, devletin merkezi yapısına zarar geleceğini düşündüğü anda “bozgunculuk” yapan kimlerse onların kellelerini uçurmayı marifet saymıştır. Kaldı ki geriye dönebileceğini sanıp da Osmanlı’yı yaşatmaya çalışmak, kış aylarında yatmayı unutup bu sefer Temmuz ya da Ağustos ayında uyumaya kalkan ayının içine düşeceği türden bir şaşkınlık olacaktır. Ancak bir üçüncü kuş da vurulmuş

Egemen sınıfların bu yeni ideolojisi, “insan ne olursa olsun ama bir kimlikten ibaret olsun” anlayışından başka bir şey değildir. Böylece her biri birbirinden farklı ama hiçbiri bütün insanları temsil edemeyen, hatta etmemesi gereken, dolayısıyla her biri bir azınlık olan kültürler/ kimlikler çoğulluğu oluşacak demektir.

olmaktadır mozaiklik taşıyla: Toplum bir mozaik, mozaikin her parçası ise bir “zenginlik” ama “asli unsur” tek, o da İslam. Bu noktada hiç de haksızlık yapmadığımızın göstergesi, 17 Ekim tarihli Zaman Gazetesinde Başbakan Erdoğan’ın AKP kongresindeki konuşması ve 14 değişik isim sayması üzerine yazdığı yazısıyla egemenlerin plağını çalma konusunda birincilik payesi almayı hak eden büyük “sosyolog” Ali Bulaç’tan başkası değildir: “Benim önerdiğim, Mimar Sinan’ın "Kubbe modeli"dir. Mozaik ayak altındadır, bir çekiç darbesiyle paramparça olur, parçalar dört yana dağılır. Zaten modern ulus devlet ve bugün Batı’nın bir türlü beceremediği mozaik modelidir... Yarım ve çeyrek onlarca kubbeyi ayakta tutan büyük kubbenin sırrı kilit taşıdır, yani modelin referansını teşkil eden Tevhid inancıdır. Kilit taşı, büyük kubbeyi -sosyo-politik yapıyı- birleştirir ve ayakta tutar. Büyük kubbe, yani sosyo-politik yapı da, ihata ve ihtiva ettiği yarım ve çeyrek kubbeleri -sosyo-kültürel çeşitliliği- ayakta ve bir arada tutar... Osmanlı, bunun yakın tarihteki ve iyi bir örneği idi”. Lakin bunun bir benzerini çok daha önce AKP Maraş milletvekili Avni Doğan 7 Aralık 2007’de söylemişti: “Türkiye’de hangi etnisiteden olursa olsun tek bir kültür vardır... Çok sayıda renk olabilir ama ana renk beyazdır. Ana renge ciddi olarak sahip çıkmalıyız... Kültür tektir ve İslam’dır”.

Mozaikliğin ne tür bir mermerliğe işaret ettiği herhalde apaçık ortaya çıkmıştır artık. Ne var ki gerçekten insan özgürleşmesinden bahsedilecekse, bu durumda Marx’ın Yahudi Sorunu’nda yazdıklarına bakmakta fayda vardır: “Gerçek, bireysel insan, ne zaman soyut yurttaşı kendinde yeniden soğurup bireysel insan olarak, günlük yaşamında, özel işinde ve özel durumunda *türsel* varlık olursa, ne zaman insan kendi güçlerini *toplumsal* güçler olarak tanır ve örgütler ve böylece toplumsal gücü kendisinden *politik* güç biçiminde ayırmazsa, işte ancak o zaman insani özgürleşme tamamlanmış demektir”. Basitçe insan, kendi dışından verilen zorunluluklarından sıyrılmadıkça, örneğin maddi ihtiyaçlarını gidermek için her gün işe gitme zorunluluğundan kurtulmadıkça ya da insan olması için zorunlu olmayan arızı niteliklerden, diyelim Hristiyan Hristiyanlığından, Müslüman Müslümanlığından, Protestan Protestanlığından, Alevi Aleviliğinden, Sünni Sünniliğinden, Türk Türklüğünden, Kürt Kürtlüğünden vb. arınmadıkça gerçek özgürleşme olanaklı değildir.

Demokrasi ve özgürlükler adına açılımdı-mozaikti tartışmaları olurken, bu ülkede sermayeye değerlenme alanları açmak için her şey özelleştirilip piyasalaştırılmakta, güvenceli çalışma ortadan kaldırılıp esnek çalışma koşulları dayatılmakta, ücretler sürekli baskı altında tutulmakta, işten çıkarmalar yoğunlaşmakta, çalışanlar her türlü sosyal haklarından mahrum bırakılmakta ve bütün bunlar özgürlük ve demokrasi ile kesinlikle ilişkilendirilmemektedir. Hatta işsizliği, yoksulluğu ve eşitsizliği hâlâ “özgürlükten” saymıyorlarsa eğer, bilin ki akılları yetmediğindedir, yoksa, utandıklarından değil.

Sabahattin Ali 103 Yaşında

*Bir Öğretmen Örgütünün Düzenlediği Etkinlik
Edebiyat Dünyasını Nasıl Böldü?*

İsmail AYDIN*
www.ismailaydin.com.tr



Ünlü roman ve öykü yazarı olan Sabahattin Ali'nin 25 Şubat'ta doğumunun 103. yıldönümünü kutladık. Sabahattin Ali 25 Şubat 1907'de doğdu. Balıkesir ve İstanbul öğretmen okullarında okudu. Çeşitli yerlerde öğretmenlik yaptı. Sosyalist dünya görüşü nedeniyle sürgünler ve işsiz bırakılmalara maruz kaldı. Düşüncelerinden ödün vermedi. Türkiye Sosyalist Partisi ve Türkiye Sosyalist Emekçi ve Köylü Partisi'nin kurucuları arasında yer aldı. Ne yazık ki, Saba-

hattin Ali karşı çıktığı düzenin savunucuları tarafından hep unutturulmak istenen, geri plana atılan bir kişi olarak kaldı. Kitapları sansürlendi, toplatıldı ve yasaklandı. Doğum yıl dönümleri bile ancak yakın zamanlarda anımsanmaya ve kutlanmaya başlandı.

Sabahattin Ali'nin geri planlara atılmasında onun sosyalist kimliğinin etkili olduğunu biliyoruz. Atilla Özkırımlı, "Sabahattin Ali" kitabında "Üstelik acıdır, yıllar boyu, ne arkadaşları, ne

**Öğretmen-Tarihçi*

dostları, ne yakınları, ne ilerici aydınlar, ne de sanatçılar (Sabahattin Ali'ye) sahip çıkabilmişlerdir.(...) Yıllarca adını anmak suç sayılmış, bilinenler unutturulmak istenmiş, yapıtları yayınlanmamıştır. Öyle bir sansürdür ki bu, hiçbir yasal dayanağı yoktur.” değerlendirmesinde bulunur.

Notus Edebiyat Dergisi yüzyılın 40 öykücüsünü seçti. 206 seçicinin önerdiği 167 öykücü arasından kırk öykücü seçildi ve ilk sırayı yüzde 91 oyla Sait Faik Abasıyanık alırken, Sabahattin Ali ikinci sırada kaldı. Bir meslektaşı olarak bu sonucu pek beğenmediğimi belirtmek isterim. Sait Faik'in hep ön planda tutulmasına da karşı çıkarım. Bana eğer “Sait Faik mi? Sabahattin Ali mi?” diye sorulsaydı “Sabahattin Ali” derdim.

Sait Faik-Sabahattin Ali tartışması sadece bu güne özgü değil. Geçmişte de yaşanmıştı. Şimdi gelin sizi geçmişteki Sait Faik-Sabahattin Ali tartışmasına götürüyüm;

Türkiye kamuoyunda öğretmen örgütleri genellikle düzenledikleri miting ve yürüyüşlerle, açılan davalarla anımsanır. Bütün bunlar doğrudur. Örneğin, 12 Eylül darbesinden önce ülkedeki saldırı ve katliamlara karşı “faşizmi telin”, sömürü düzenine karşı “ekonomik ve demokratik haklar” miting ve yürüyüşlerini organize eden Tüm Öğretmenler Birleşme ve Dayanışma Derneği (TÖB-DER) toplumun hafızasında önemli bir yer edinmiş, yüz binlerce insanı miting ve yürüyüşlerde yan yana getirmeyi başarmıştı. Bu tutumuyla TÖB-DER, sol düşünceye karşı antipati duyanların nefret ettiği, barış, demokrasi, emek yanlılarının ise sempatisini kazanmış bir örgüttü. Hatta 12 Eylül darbesin lideri Kenan Evren bile bu örgütü unutamamış darbenin gerekçelerini anlatırken TÖB-DER ve DİSK'i suçlu ilan etmişti.

Ancak sanılanın aksine öğretmen örgütleri sadece toplumsal/siyasal sorunlarla ilgilenmiyorlardı. Bu örgütün içinde yazarlar ve sanatçılar vardı. Örgüt lokalleri çeşitli kültürel ve sanatsal etkinliklere de ev sahipliği yapıyor, öğretmenler sanat ve edebiyatla da haşır neşir oluyorlardı. Örneğin; TÖB-DER İstanbul Şubesi 29 Aralık 1974'te

“Devrimci Sinema Nasıl Olmalıdır?” konulu bir açık oturum düzenlemiş, bu açık oturuma Lütfi Akad, Atilla Dorsay, Burçak Evren, Tarık Dursun K(akınç) ve Vedat Türkali katılarak görüşlerini açıklamışlardı. Yine İstanbul şubesi 30 Aralık 1974'te Murat Belge'nin katıldığı “Emperyalizm ve Kültürümüzdeki Etkileri” konulu bir söyleşi düzenlemişti. Yine 15 Kasım 1975'te aynı şube tarafından “Kültür Sorunu ve Gençlik” konulu açık oturum düzenlenmiş ve oturumu gazeteci Ali Sirmen yönetmişti.

TÖB-DER tarafından düzenlenen bir etkinlik ise oldukça ses getirmiş ve edebiyat dünyasının bölünmesine yol açmıştı. Nasıl mı?

Tarih: 5 Nisan 1975

Yer: İstanbul-Aksaray TÖB-DER salonu

Etkinlik: “Sabahattin Ali'yi Anma”

Konuşmacılar: Şükran Kurdakul, Asım Bezirci, Kemal Sülker, Rıfat Ilgaz ve Bekir Yıldız.

TÖB-DER salonu tıka basa doludur. Hatta toplantıyı ayakta izleyenler bile vardır. Konuşmacılar Sabahattin Ali'nin kişiliği, eserleri, mücadelesi ve öldürülmesinin karanlıkta kalan yönlerini anlatırlar. Son konuşmacı, öykü ve roman yazarı ve aynı zamanda Türkiye Yazarlar Sendikası ikinci başkanlığını yapan Bekir Yıldız'dır. Bekir Yıldız,1971'de Sait Faik Hikâye Armağanı'nı da kazanmıştır. Yıldız konuşmasında Sabahattin Ali'den övgüyle bahseder, onu Sait Faik(Abasıyanık) ile karşılaştırır ve özetle şu görüşlere yer verir: “... Bizler kandırılmış, ihanete uğratılmış kişileriz... Şimdi daha iyi anlıyorum; aldatanlar, aldatılmak istemeyenin başına vura vura öldürmüşlerdi. Sabahattin Ali ile birlikte Sabahattin Ali'nin paylaştığı düşünce de boğulmak istenmişti(...) Sabahattin Ali'nin öldürülmesinden üç beş yıl sonra Sait Faik öldü. Sait Faik anılmaya başlandı. Adına öykü yarışmaları düzenlediler. Ben de bu ödülü almak için can attım... Peki Sait Faik anılırken Sabahattin Ali neden anılmıyordu? Daha doğrusu Sabahattin Ali'ye burjuvazi Sait Faik'e sahip çıktığı gibi niçin sahip çıkmıyordu... Birinin adına yarışmalar düzenlenip, evi müze yapılırken, ötekinin mezarı bile neden yoktu?...

Hıncım Sait Faik'e değildir. Hıncım Sait Faik hikâyeciliğine sahip çıkışın niteliğine karşıdır. Sait Faik, düzenin değiştirilmesiyle değil, düzenin sonuçlarıyla oyalanmış bir yazardır. Burjuvaziyle hesaplaşmak yerine, bir hippî tavrıyla burjuvaziden kaçmış, doğaya ve yoksul insanlara sığınmıştır. Hayattan kaçışına karşın, sanatçı olarak içtenliğini sonuna kadar korumuş bir yazardır da. Onu burada eksikliğinden dolayı kınamıyorum. Bu eksikliği bilen, bilinçli, hain aydınları, sustukları veya gerçekçi, toplumcu edebiyatı yıpratmak amacıyla Sait Faik hikâyeciliğini, düşüncesini yaygınlaştırmak istedikleri için lanetliyorum. Ne yapacağız öyleyse? Nasıl savaşağız bu alçaklarla?" Bekir Yıldız'ın bu zehir zemberek söylemi edebiyat dünyasını ayağı kaldırır.

Edebiyatçılar ikiye bölünür. Kimi Bekir Yıldız'ın söylediklerini "kişisel görüşleri" diye yorumlar, kimi de çok sert eleştiriler yöneltir Bekir Yıldız'a.

Türkiye Defteri çevresi "Sait Faik Hikâye Armağanı Bekir Yıldız'dan geri alınmalıdır." diye koyar tepkisini.

Ataol Behramoğlu bu öneriye karşı çıkar ve Bekir Yıldız'ın aldığı Sait Faik Hikâye Armağanı'nın maddi kısmını Halkın Dostları Dergisi'ne bırakmış olduğunu açıklar.

Akşam Gazetesi'nde Naci Çelik, "Bekir Yıldız'ın sendikadan ihraç edilmesini" ister.

Mehmet H. Doğan, Yeni Ufuklar dergisinde "Bu çirkin saldırıya elbette hak ettiği karşılık verilecek..." diyerek Bekir Yıldız'a tepki gösterecektir.

Ferit Edgü'nün Bekir Yıldız'a karşılığı son derece ağırdır. Yeni Ufuklar dergisinin eylül sayısında "Sait Faik'i sevmek, onun sanatını yüceltmek hainlik ve alçaklıksa, baş hain ve alçağın o eseri yaratan yani Sait Faik olması gerekir... ama ben (okuyucudan özür dileyerek) HÖST diyeceğim. Höst Bekir Yıldız"

Vedat Günyol, Bekir Yıldız'ın son zamanlarda

kitaplarının çok satması yüzünden şımarıldığını belirtir ve Bekir Yıldız'ı "komando kafalı" olarak nitelendirir. Günyol, ayrıca şunları söyler "Sait Faik hippîymiş, burjuvaymış. Türkiye halkının uyanmasına karşımıış. Veyl onu okuyanın haline..."

Fethi Naci bu konuda Soyut dergisinde şunlar söyler: "Sait Faik gibi büyük bir hikâyeciye karşı bu pis saldırı karşısında yazarlarımızın susması ilginç bir olgu..."

Militan dergisinde bu konuya değinen Rauf Mutluay, Sait Faik müzesinin yazarın annesi Makbule Hanım'ın çabalarıyla kurulduğunu, kitap gelirlerinden de hikâye ödülünün verildiğini açıklar.

Can Yücel, Birikim dergisinde yazdıklarıyla tartışmaya katılır: "Dikkat edilmesi gereken ilk nokta, Bekir Yıldız'ın Sait Faik'e yönelttiği nesnel eleştirinin ötesinde bir horlamaya, küçümsemeye ve kadirbilmez bir kınamaya sapmamış olmasıdır. Bekir Yıldız, Sait Faik'in içtenliğine, yazar olarak önemine toz kondurmamaktadır."

Ataol Behramoğlu Militan dergisinde Bekir Yıldız'ı savunur ve şöyle der "Bekir Yıldız'a (ve kanımızca onun da temsilcisi olduğu bir dünya görüşüne, bir sınıfa) ön yargılı, kaba, kötücül bir yaklaşım söz konusudur."

Erdal Öz ise 21 Şubat 1976 tarihli Cumhuriyet gazetesinde olayı şöyle değerlendirir "Sabahattin Ali-Sait Faik tartışması, Sait Faik'in dokunulmazlığını kaldırmış olması bakımından da yararlı olmuştur. En azından Sait Faik üzerinde yeniden düşünülmesi, onun yeniden değerlendirilmesi, yerli yerine konulması gerektiğinin ortaya koymuştur. Bir kısım arkadaşlar Sait Faik'ten çok Sait Faik'çi kesilmiş olsalar da (ki Sait Faik'in hikâyeleri, kendini savunacak güçtedir) bu değerlendirme artık yapılacaktır.

“TV’yi Kapatın ve Okuyun!”

Murat Kaymak*



Diyanet İşleri Başkanı **Ali Bardakoğlu**, 5.2.2010 tarihinde Diyarbakır Ulucami’de verdiği Cuma vaazında “akşam yarım saat TV’yi kapatıp Kuran okuyun” demiş. Başkanın bu sözü gerek vaazından basına yansıyanlarda gerekse cami çıkışında dile getirdiği diğer sözlerle birlikte düşünüldüğünde kendisine yöneltilen eleştiriler yerinde olmuştur. Öyle ya Bardakoğlu bu ülkede sıradan bir din adamı değildir. Din adına, bir makamı, otoriteyi temsil etmekte. Böyle bir makamın kişisel özgürlükler konusunda görüş açıklaması kuşkusuz kendi başına sorundur.

TV ve Kitap

O sözleri bir an için Bardakoğlu’nun Diyanet İşleri Başkanı olduğunu unutup, sıradan bir ilahiyat uzmanının görüşleriymiş gibi okusak ve sadece “akşam yarım saat TV’yi kapatıp Kuran okuyun” cümlesine takılsak, yine kişisel özgürlüklerimize yönelik din adına bir müdahale gibi algılar mıyız? Sanmıyorum.

İlahiyat uzmanı ve Kur’an arasında kuracağımız simgesel bağla birlikte ilahiyat uzmanının yapması gereken bir uyarı, yada görüşleridir deyip geçeriz.

Oysa söyleyene bakmaksızın bu sözlerin üzerinde durmamızda sayısız yarar var.

Diyorum ki gelin bu çağrı ve uyarıyı içeriğindeki bütün simgelerden arındırıp “TV’yi kapatın ve kitap okuyun”, hatta daha da ileri gidip “TV’yi kapatın ve okuyun” biçimine çevirelim. Böylece simgeler üzerinden gelebilecek eleştirilerin önünü kesmekle kalmayız, ülkesine ve insanlarına karşı sorumlu düşünen her insanın TV ye dönük oluşmuş olan ortak kaygının çıkış yolunda birleşmiş oluruz.

Bardakoğlu’nun sözlerini gündemime almamın nedeni elbette TV eleştirisi yapmak değil.

*Sosyolog

Böyle bir eleştiri için özellikle de eğitim ve TV ilişkisi üzerine dileyen, Neil Postman'ın “**Televizyon Öldüren Eğlence**/Gösteri Çağında Kamusal Söylem”, “**Çocukluğun Yok Oluşu**”, “**Teknopoli**” gibi kitaplarına bakabilir.

Yapmak istediğim, Bardakoğlu'nun sözlerinde yer alan TV ve okuma ikiliğinden yola çıkarak temel sorunlarımızdan biri olan “soyut algılamının gerileyişi”nin nedeninin ne olabileceğine dikkat çekmek. Bu bağlamda “öğrenme-görüntü” ilişkisini deşelemek.

Soyut Olanı Algılamada Gerileme

Toplum olarak soyut olanı algılamada zorlandığımızı hatta gerilediğimizi uzun zamandır kişisel gözlemlerimle saptayabiliyordum. Özellikle ortaöğrenim okullarındaki deneyimim bu düşünceme sıkça kanıtlar sunmaktaydı.

Öğrencilerin büyük bölümü yaşları ilerledikçe başta matematik olmak üzere ortaöğretimde felsefe ve mantık gibi derslerde inanılmaz derecede zorlanmaktalar. Kuşkusuz tehlike sadece bununla da sınırlı değil. Gündelik yaşamlarında sıkça kullanmalarına karşın, üzerinde durup düşünmedikleri “özgürlük, ahlak, onur, insanlık, iman vs” gibi kavramlara dair, hiçbir şekilde tanım yapamamaktalar. Bu ise bu tür kavramlara dair öğrenciler arasında ortak algılama zeminini tümüyle ortadan kaldırmış görünüyor. Çoğu gözlemlerimde, bu tür kavramlara dair konuşmaların baskın biçimde “bence” vurgusu içerdiğine tanıklık etmişimdir.

Bunun neden böyle olduğu üzerine düşünmüş olmama karşın hiçbir zaman tatmin edici bir cevaba ulaşamadım. Soruna kimi zaman öğrencilerden, kimi zaman öğretmenlerden, kimi zaman da ders programlarından, onlardaki hâkim eğitim felsefelerinden yaklaşıyor, nedenleri oralarda arıyordum. Bulduğum nedenler yabana atılır değildi ama olgunun kendisini hiçbir zaman bütünlüklü olarak açıklamıyordu. Çoğu zaman neden olmaktan çok sonuç gibi duruyorlardı.

Yıllar önce Arda Denkel'in konuyla ilgili birkaç

satırını not etmiştim. Şöyle diyordu: “...her dil soyut söylemini kendi başına işlenerek yaratır. Kendi dilini öğrenmek ve kullanmak, belirli bir disiplini öğrenmek gibi değildir. Dil belirli alanlarda ve belirli amaçlarla kullanılabilir bir araçtır. Yoksa dili öğrenmek, bir alanın içeriğini öğrenmek değildir. Dili soyut alanlarda özgün olarak kullanmak ve işlemek gerekir ki yeni soyut düşünceleri dile getiriş gereksinimleri doğsun. Yoksa, soyut kavramı düşünmeyi gerektirecek bu ortamı yaratmadan, kendiliğinden düşünülecek bir şey, bir kavram olmayacak, kavram düşünülemezdir.”¹¹

Denkel'in yukarıdaki sözlerinde temel vurgu, “soyut kavramı düşünmeyi gerektirecek ortamı yaratmak”tı.

Gündelik yaşam doğası gereği, sıradan insanda dili soyut alanlarda derinleştiricek, işleyecek bir ihtiyacı doğurmuyor. Oysa okullar, önceden belirlenmiş programları gereği soyut konuları işleyecek aşamalı bir programa sahip olmasına karşın bu noktada kendinden beklenileni yerine getirememekte.

Gören İnsan

Yukarıda belirttiğim gibi bunun neden böyle olduğu üzerine birçok neden ileri sürülebilir. Ancak hiçbirini benim için şimdilik **Giovanni Sartori**'nin “**Görmenin İktidarı/Homo Videns: Gören İnsan**”¹² adlı kitabında dile getirdiği neden kadar açıklayıcı olmadı. Çünkü, artık soyut konuları işleyen, dili o yönde derinleştirme faaliyetini anlamsızlaştıran yeni bir gelişme ile karşı karşıyayız.

Sartori, sorunu, **bilen insandan** (homo sapiens) **gören insana** (homo-videns) dönüşmemiz bağlamında ele alıyor. Çünkü insan, multi medya devriminin içinde yaşamakta ve yaşamını “görmek edimine” indirgemiş durumunda. Bu süreç, **Prof. Nurdoğan Rigel**'in adı geçen kitaba yazdığı önsözde belirttiği gibi gözü, “ışık ve renk takipçisi” olmaktan çıkarmış, “tasarımlanmış imgelerin toplamı olan ‘gösteri’nin tutsağı” yapmıştır.

Sartori, “bilen insan”dan “gören insan”a dönüşümde *Ernst Cassirer*’in insanı “**sembolik hayvan**” olarak tanımlamasından, onun “sembolik dokuyu oluşturuca bağlar” olarak nitelediği, dil, sanat, mit, din vb. gelişmelerin “düşünce ve deneyimdeki” gelişmelere bağlı oluşuna dikkat çekiyor. Çünkü “gören insan”la (ya da multi medya çağıyla) birlikte, “insanın sembolik doğası”nda bozulma yaşanmıştır. Televizyonun ortaya çıkışı bozulmanın en önemli “kırılma noktası”nı oluşturmaktadır.

Elbette televizyona gelene kadar geçen süredeki bazı teknolojik gelişmelerin insanın düşünme yetisini olumsuz etkileyebileceği kuşkusuz, sayısı az olmakla birlikte bazı yazar ve çizerlerde vardı ve yapıtlarında bunu dile getirmişlerdi. Örneğin Sartori, matbaa ile basılan kitapların ileride “bellek ve zihni zayıflatacağı” tezini ileri süren 15. yüzyılın önemli teknoloji eleştiricilerinden *Hieronimo Squarciafico*’nun ismini anmaktadır. Squarciafico’nun matbaa ve kitaba yönelik yaptığı karamsar eleştirilerin bazıları “kitabın erkekleri tembelleğe alıştıracacağı” gibi o günde bugünde pek anlaşılır, kabul edilebilir eleştiriler değildi. Ama bellek ve zihin üzerine etkisiyle ilgili söyledikleri onun söylediği biçimde olmamakla birlikte bugün bir başka biçimde önem kazandı: Görüntünün egemenliği “sembolik hayvan”ın doğasını bozmaktadır.

İnsan, dil üzerinden kendini var edebiliyor. Onunla iletişim kuruyor ve düşünüyor. Bunu yaparken, televizyon ve ona eşlik eden multi medya araçları (bilgisayar ve bilgisayarlı cep telefonları vb) kaçınılmaz biçimde bilgilenmeyi, görmeye indirgemiş durumdadır. Görünür kılmadığımız her hangi bir kavramı karşı tarafa aktarmak, onda istenilen bilgilenmeyi yaratmak neredeyse imkânsız. Çünkü “anlama ve görme” arasındaki ilişki alt üst olmuş ve “yeni bir gerçeklikle” karşı karşıyayız. Geçmişte olay ve olgular karşı tarafa yazı ve işitme yoluyla aktarılırken, yeni gerçeklikte yazı ve işitmenin epeyce geride kaldığı, önemsizleştiği veya “görüntüye dolgu işlevi gördüğü” yeni bir gerçeklik var.

İşte bu yeni gerçeklik çocuklarımızı, bizim çocuğumuz olmaktan “ekran çocuğuna” dönüştürmekte. Onların zihinsel yapısında kavram oluşumunu, görüntü koşuluna bağlamış görünüyor. Örneğin etik üzerine yapılan bir derste hayatın içinden vereceğiniz örneklerin ekrana yansması yoksa, örnek üzerinden paylaştığınız bilgi, duyulan, işitilen bir şey olmaktan öteye geçmemektedir.

Görüntünün egemenliği belki okuldan daha fazla evde sorun olarak yaşanıyor. Anne-babalar sık sık, tv, bilgisayar ve cep telefonlarına dönük şikâyetlerini dile getiriyorlar. Ancak karşıya karşıya kaldıkları sorun bir şekilde onları da kuşatmış olduğundan fazla bir şey yapabilmeleri sözkonusu değil. Yapabilecekleri, çocukların davranışlarına kısıtlamalar getirmek ve onlara baskı uygulamanın ötesine geçemiyor. Bu ise sorunu daha da kötüleştirmekten, derinleştirmekten başka bir işe yaramıyor.

Ekran çocuklarının kültürü için Sartori, *Francesco Alberoni*’ye başvuruyor. Yaşam sosyolojisi diyebileceğimiz, alanının önde gelen düşünürlerinden olan Alberoni, ekranın büyüttüğü gençler için şunları yazıyor:

“Çocuklar okulun, devletin... mesleklerin olgun dünyasında kaçaklar gibi yürüyorlar. Okulda hızla unutacakları dersleri tembelce dinliyorlar. Kahramanların posterlerinin olduğu odalarına kapanıyor, kendi gösterilerini izliyor, sokaklarda kendi müziklerine dalmış yürüyorlar. Ancak gece vakti diskoteklerde, bir örnek olmanın verdiği güç ile birbirlerine sarılıp tek vücut olmuş dansçılar gibi sallandıklarında uyanıp kolektifliğin mutluluğunu yaşıyorlar.”

Alberoni’nin gözlemleri, bize de tıpkı Sartori’nin düşündürdüklerini düşündürüyor.

Bu denli “duygusal ve görsel algıyla” hareket eden gençliğin yazılı kültüre, dolayısıyla soyut olanı derinleştirecek, soyut kavramlarla beslenmeyi sağlayacak temel araçlardan uzak durmasından daha doğal ne olabilir.

Soyutlama Yeteneğimiz ve Görsel Düşünme

Bu noktada soyutlama yeteneğimiz üzerinde durmamız yararlı olacaktır. Çünkü soyutlama yeteneğimiz bizi soyut kavramlarla düşünmeye, yaratmaya götürüyor.

Soyutlama yeteneğimiz bizim algılamamızda önemli yer tutar. Sartori soyutlamayı, “insan diline eklenen sözcüklerin ve aynı zamanda, görülebilen ve gördüğümüz her şeyin zihnimizdeki temsilleri ve anlamları” biçimindeki tanımından daha kapsamlı biçimde ele almakta. Çünkü “görülebilir” özelliklere sahip olmayan sayısız sözcüklere sahibiz. Ahlak, tanrı, demokrasi, özgürlük, eşitlik vb gibi. Belki bunlardan bazıları görünebilir kılınabilir ama görünebilir olarak bize sunulan doğrudan o kavramların nesnesi olarak adlandırılmayacak özellikler taşır.

İşin özü şu ki, insanı insanlaştıran da soyutlama yeteneği ve bu yeteneğinin ürettiği kavramlardır. Bilgisayar, kalem, masa gibi doğrudan nesnesinde somutlaşan kavramlar değil. Bir bakıma soyut kavramlar, insanın yaratıcılığının da sınırları hakkında bize bilgi verir. Eğer bizim gündelik yaşantımızda, kendi başına “bilgilendirici” özellikler taşımayan ev, kalem, kâğıt gibi sözcükler çoğunluğu oluşturuyorsa rahatlıkla düşünce dünyamızın fakirliğinden bahsedebiliriz.

Özetlediğim bir ölçüde de kendi anlama biçimime dönüştürerek sunduğum bu görüşlerin oluşmasında bilmenin nerede ve nasıl gerçekleştiği sorunu yatıyor.

Örneğin *Rudolf Arnheim*, Sartori'nin tam tersi bir yerde duruyor. Arnheim'in “**Görsel Düşünme**”^{iv} başlıklı çalışması duyum ile algı, algılama arasındaki farkı kaldırıyor. Uyarıcının (en azından göz için) duyum eşliğini geçmesiyle birlikte algılama eyleminin, bildik deyimle düşünmenin başladığı tezini savunuyor. Buna karşılık Sartori, algıya kadar olan bölümü “duyular dünyası” olarak tanımlıyor ve algılamayı ise algıdan bağımsız “kavramlar ve

mantıksal açıklamalar dünyası” olarak ikili bir yapı içinde ele alıyor.

Dolayısıyla Sartori'ye göre; TV'nin bize sunduğu, görüntüler duyular dünyasından mantıksallığa geçişte, kavramların silinmesine, sadece görüntünün kalmasına yol açmakta ve bu ise soyutlama yeteneğimizi, beraberinde de soyut olanı anlama yetimizi azaltmaktadır.

Kant'ın formüle ettiği biçimde duyular (gördüklerimiz, algılarımız) düşünce üretmez. Onları anlamlı kılan kavramlarla bütünleşirler. Oysa ortada sadece algılamaya dayanan somut kavramlar olunca birey sadece sahip olduğu sözcükleri kullanmamış olmakla kalmayıp aynı zamanda sahip olduğu kavramlarla oluşturacağı düşünceden de uzaklaşmakta.

Sartori'nin çeşitli örneklerle ele aldığı bu olgu, bizi sarmalamış durumda. Eğitim, daha doğru deyimle okul, tasarımılanmış görüntülerin tutsağı haline getirildi bile.

Ekrana aktarılan dersler, öğretmen ve öğrenci için istenilir olmakla birlikte geribildirim alma bakımından hiç de istenilen sonuçları vermemekte. Karşılaştığımız öğrenci modeli, yazma ve anlatmada başarısız, sunulan seçenekler üzerinden sonuca gitmede ise hayli başarılı. Kısacası görüyor ve buluyor. Görme ve bulma üzerinden işleyen zihin için geçerli kavram biçimi ise somut kavramlar oluyor. Soyut olan ise anlaşılmaz olarak etiketlenip öylece bırakılıyor.^v

Açık Yol, Eleştiri Yoludur

Bu değerlendirmelerin ardından tekrar Bardakoğlu'nun konuşmasına dönelim.

Başta TV olmak üzere tasarımılanmış görüntülerle yaşamlarımızı kolaylaştıran araçlar sanıldığı gibi masum değil. Bir yandan yaşamımızı kolaylaştırırken diğer yandan onlar tarafından dönüştürülüyor. Efendisi olduğumuzu sandığımız araçların, hiç de efendisi olmadığımız gibi tersine onların sahiplerinin ya da içeriklerini

belirleyenlerin emrinde edilgen konumda tutularak biçimlendirildiğimizi görebiliyoruz.

Bardakoğlu'nun isyanı da homo vidense dönüşmemiz gerçeğine yönelik kendi kulvarından bir tepki. Ne var ki kullandığı simgeler kendi kulvarının dışından homo vidense yönelik çözümlenmeleri, tepkileri, etkisizleştirme özelliği taşıyor. Bunu görmemiz bizim sorumluluğumuzu ortadan kaldırmıyor. Bize düşen, olgunun kendisiyle kaçınılmaz biçimde yüzleşmek olmalıdır.

Soyut olanı algılamadaki gerilemeye dair yaptığım gözlemi anlama çabam beni görüntünün egemenliği sorununa getirdi. Bir başkası, (pekala bu Bardakoğlu olabilir), ahlak ve etik üzerinden görüntünün egemenliği olgusuyla yüzleşebilir. Tekrar etmek gibi olacak ama nedeni ne olursa olsun bunu yapmamız gerekiyor. Çünkü yeni insan modeli, toplumsal eşitsizlikler, dahası siyasal alan üzerinde inanılmaz biçimde sadece izleyen olmaya doğru bir dönüşüm yaşamakta.

Evet “TV’yi kapatın ve okuyun”.

Kant, “Saf Aklın Eleştirisi”nde “geleneğin ve otoritenin kılavuzluğuna” gerek duymadan “kendini aklımızı” kullanmaktan bahseder. Bu görüşüne “yeni kılavuzlar” yaratmadan ibaresini eklemeyi öneriyorum. Çağrısına da kulak veriyorum: Açık yol, eleştiri yoludur.

Dipnotlar:

¹<http://www.haberturk.com/haber.asp?id=205287&cat=200&dt=2010/02/05>

²Arda Denk, *Düşünceler ve Gereçekler(Felsefe Yazıları)-1*, s.36, Göçebe Yayınları, , 1997, İstanbul

³Giovanni Sartori, *Görmenin İktidarı/Homo Videns:Gören İnsan*, karakutu Yayınları, 2006, İstanbul

⁴Rudolf Arnheim, *Görsel Düşünme*, Metis Yayınları, 2007, İstanbul

⁵Eğer bu türden soyut olarak etiketlenmiş olanların öğrenilmesi bir zorunluluk ise soyutlamanın gerilediği bu çağın gözdesi, bilen, açıklayan, rehberlik eden, danışılan kişi olarak niteleyeceğimiz “Güzin Abla” tarafından arzu edilen kıvamda, işlenmiş biçimde talep edene sunulur. Bilgi ile bilmeyi isteyen arasında yepyeni bir ilişki ve bu ilişki içinde biçimlenen bir meslek doğuyor. Başka bir isim bulana kadar bu mesleğe “Güzin Ablacılık” demeyi uygun buluyorum.



İhsan Doğramacı:

Türkiye’de neoliberal üniversitenin kurucusu

Kemal İnal

İhsan Doğramacı 95 yaşında öldü. Cenazesi devlet töreniyle kaldırıldı. Cumhurbaşkanı, Başbakan, Genelkurmay Başkanı, muhalefet partilerinin liderleri ve bürokrasinin yanı sıra liberal ve sağ akademik cenah tam kadro halinde naşının karşısında cenaze namazı kıldı. Doğramacı, bir seçkin olduğu için halkın mezarlığına değil, kendi Bilkent İmparatorluğu arazisine defnedildi. Statüko, Doğramacı’yı son yolculuğunda yalnız bırakmadı. Aşırı sağ, dini medya ve sol liberal entelektüeller Doğramacı’nın ülkeye nice de katkısı olan biri olarak yad ettiler. Hem de eskiden yerden yere vurdukları halde; onun ne kadar değerli bir insan olduğunun üstüne basa basa bir şeyler söylediler. Medyanın anlatılarına göre Doğramacı, ülkesini çok seven bir yurtsever, örnek bir çocuk hekimi, yılmaz bir eğitimci, Hacettepe’yi yaratan adam, girişimci akademisyen, YÖK’ün mimarı, ilk özel üniversitenin kurucusu, dış Türklerin hamisi vs. idi.

Geriye dönüp bakıldığında, Doğramacı nasıl değerlendirilmeli? Bir sosyo-ideolojik analiz nasıl yapılabilir. Statükonun yağlama-yıkama abındaki cümleleri ayıklandığında geriye ne kalır?

İlk olarak, Doğramacı, 12 Eylül eğitim ve yüksek öğretim anlayışını kurumsallaştıran kişi, en etkili zat olmuştur. Bugün 12 Eylül üniversite geleneği hâlâ sürüyorsa bu, Doğramacı’nın sayesinde. Doğramacı, demokrasiyi üniversiteden kovam adamdır. 12 Eylül generallerinin eğitimdeki bir numaralı adamıdır. İstemediği nice öğretim üyesini, sol-sosyalist akademisyeni üniversiteden gönderen kişidir. Doğramacı, kendi kurduğu özel vakıf üniversitesi Bilkent’te estirdiği liberal rüzgarların zerresine bile kamu üniversitelerinde izin vermemiştir. Kamu üniversiteleri ödeneksizlikten perişan olurken,

YÖK kanalıyla epey bir bütçe Bilkent’in kuruluşuna aktarılmıştır. Sonrasında, kurulan Bilkent, ODTÜ arazisine göz dikmiş, ama bu araziden hiçbir şey koparamamıştır.

İkinci olarak, Doğramacı, YÖK’ü kuran ve kurumsallaştıran kişidir. YÖK, üniversitelere “siz kendinizi yönetecek kapasite ve olgunlukta değilsiniz, merkezi bir kurumun emri altında çalışmak zorundasınız” demiştir; elbette Doğramacı sayesinde. Eğer bugün YÖK, kapanın elinde kalan ve akademik bir maşa haline getirilmişse bu, Doğramacı sayesinde. Doğramacı, uzun süre boyunca üniversitelerde rektörlük ve dekanlık seçimlerine karşı çıkmıştır. Amerikan üniversite modelinde piyasanın çıkarlarını yansıtan Mütavelli Heyetini kurumsallaştıran kişidir Doğramacı.

Üçüncü olarak, Doğramacı, Türkiye’ye “sermaye ile eğitim iç içe geçirilmelidir” diyen ve bunu da uygulamalı olarak kabul ettiren kişidir. Doğramacı, Tepe Gurubu ile elde edilen sermayeyle Bilkent’i var ederken, ülkeye şu mesajı vermiştir: Eğitim, parasız, kitlesel ve demokratik bir sosyal hak olamaz, mutlaka paralı hale getirilmelidir. Getirdi de. Bilkent Türkiye’de bu anlamda örnek bir model yaratmıştır. Bu modele göre, ülkede kamu üniversitelerinin yeterince ve zamanında piyasaya açılmaması sorun edilmemelidir. Çünkü özel vakıf üniversite modeliyle burjuvazi için seçkin tabakalar yetiştirebilir. Yetiştirildi de. Bilkent, Türkiyeli seçkinlerin medar-ı iftiharına haline geldi. Doğramacı, Türkiye’de ilk girişimci-akademisyen kişidir. Üniversitelerin kapitalistlerle birlikte olmasının hiçbir mahsurunu görmemiştir.

Dördüncü olarak, Doğramacı, kendi şahsında yeni bir rektör modeli oluşturmuştur. YÖK ile birlikte Doğramacı’nın kişilik ve yönetici(lik)

özellikleri bir efsane yaratmıştır. Bugün ana akım (egemen) medyada Doğramacı'nın yere göge sığdırılamamasının nedeni budur. Neredeyse bütün rektörler, Doğramacı gibi merkezîyetçi, aşırı denetim ve disiplin yanlısı, tek adamcı, eğitimi piyasalaştırıcı ve paralı hale getirici, mutlak bir statüko hayranı bir kişilik ve yönetici profili sergilemiş, sergilemeye devam etmektedirler. Tüm bunların ardında ve temelinde Doğramacı'nın örnek teşkil eden modeli vardır.

Beşinci olarak, Doğramacı, Bilkent'i kurarak ve cazip koşullar sunarak kamu üniversitelerinden öğretim üyesi devşirme işini başlatan ilk kişidir. Bugün kamu üniversiteleri, bol maaşlı ve çeşitli cazip koşullar sunan özel vakıf üniversitelerine eleman, proje, faaliyet, fikir vs. kaptırıyor, bu tümüyle Doğramacı'dan dolayıdır. Beşinci olarak, Doğramacı Bilkent ile "steril/apolitik üniversite" anlayışını ülkeye yerleştiren ilk kişidir. Zira Türkiye'de politikanın evcilleştirildiği, daha doğrusu politikanın gerçek içeriğinden arındırıldığı ilk üniversite, Bilkent olmuştur. Bilkent'te kurulduğu 1987 yılından bu yana tek bir öğrenci olayı bile olmamıştır neredeyse. Sendikalaşmaya çalışan idari personel, özellikle yurt personeli, 1990'da tümünden işten çıkarılmıştır. Bilkent, idari personel için liberal demokrasinin bile uğramadığı, çalışan haklarının ayaklar altına alındığı, İngilizce okutmanlarının bile neredeyse asgari ücret aldığı ama öğrencilerin öğretim, yurt ve diğer masraflar için yıllık on binlerce dolar ödediği bir üniversitedir. Türkiye'de bir garip Amerikan üniversitesidir.

Sonuç olarak Doğramacı, Türkiye'de girişimci, piyasacı, paralı eğitim yapan, Amerikan üniversite modeline göre işleyen, her türlü muhalif düşünceye kapalı, kapitalist küreselleşme yanlısı neoliberal üniversite modelinin kurucusu ve hamisidir.

Doğramacı, Bilkent'in yanı sıra okul öncesi, ilk ve orta öğretim düzeylerinde kurduğu çok sayıda okul ile Türkiye'de eğitiminin parasız, kitlesel ve demokratik olmasına çok büyük bir darbe indirmiştir. Örnek kişiliği, halk için değil, seçkinler içindi. O yüzden sağdan sola, sivilden

askeriyeye, laik kesimden dindarlara neredeyse tüm seçkinler tarafından ve üst sınıflarca ardından belagat yapılmasının nedeni, statükonun eğitim düzleminde mutlak koruyucusu olmasından dolayıdır.

Doğramacı bir bilim insanı değildi, her ne kadar Prof. Dr. olsa ve kitapları bulunsa bile. O tam bir akademik-işadamı idi. 1960'lı yılların sonlarından itibaren eğitimle kapitalizmi daha etkili biçimde bütünleştirmek için kurduğu Tepe Gurubu şirketlerini Bilkent Holding'e çevirmiş ve birçok şirketin sahibi olmuştur (Tepe İnşaat, TAV, Tepe Home, Tepe Altyapı, Bil Mobilya, Tepe Savunma, Tepe Knauf, Betopan, Tepe Cinemax, Meteksan Sistem ve Bilgisayar Teknolojileri, Tepe Mobilya vd. 50'yi aşkın şirketin sahibi idi. Birçok uluslararası ödülünün sahibi idi. Devlet Üstün Hizmet Madalyası ile ödüllendirilmişti. Ama 1982'den bu yana Türkiye'de muhalif entelektüel, akademisyen, öğrenci, sanatçı, öğretmen, veli ve demokrat güç varsa, hepsi de onun karşısındaydı. Bitmek bilmeyen bir muhalefetin hedef simgesi oldu. Görüşleri ve faaliyetleri, şirket zenginliği o kadar güçlüydü ki, statüko bunu anladı ve ülkücüsünden liberaline, dindarından laikine kadar seçkinlerin tümü ona sahip çıktı.

Türkiye'de üniversite kavramının içini boşaltan böylesi bir kişinin ülkeye neler kaybettirdiğini düşünmeden ya da bilmeden onun nasıl da mükemmel bir insan olduğunu anlatanlara karşı hala aldanmayanlar var, hep olacaktır da. Zira Doğramacı, demokratik vicdanda üniversiteyi katleden kişi olarak hala anılmaya devam edecektir. Doğramacı gibilere inat üniversiteler bizimdir ve bizimle özgürleşecektir.

Çocuk ve Gençlik Bayramı Üzerine

“Yalan evrenselleştiği zaman hakikati söylemek devrimci bir duruştur.”

George ORWELL

Mehmet YILMAZ

Toplum olarak her daim heyecan ve coşkuyla(!) kutlandığı iddia edilen 23 Nisan ve 19 Mayıs gösterilerde oturan yüzlerinde devlet asabiyetinin en ciddi tarafını yansıtan üniformalı ya da takım elbiseli kişilerin gözleri yerine, birazda bu bayramların gerçek sahiplerinin yani çocuklar ve gençlerin gözüyle bakmak gerekir. Medyanın da desteğiyle oldubittiye getirilen bu kutlama anlayışı çocukların zihninde sadece resmiyetin var olduğu, çocuk olduğu hâlde kendi bayramının zevkine bir türlü erişememiş nesiller ortaya çıkarmaktadır.

Öğrencilerden oluşan gösteri gruplarının bu gösterileri hazırlarken yaşadıkları ruh hâli ya da gerçekten kendilerince bayramlarını nasıl kutlamak istedikleri maalesef onlara hiç sorulmamaktadır. Belki de sorulmak istenmemektedir. Bir eğitimci olarak çocukların hayallerindeki bayram kutlamasını sorduğumda hemen hemen aynı cevapla karşılaşmaktayım. Öncelikle zorla bayram çalışmalarına katılmamak, şiir ve okuma parçası gibi klasik ötesi, ruhsuz törenlerin artık yapılmaması çocuklar tarafından dile getirilmektedir. Çocukları bir yandan SBS gibi sınavlarla bunalırken, öte yandan resmi bayramlar öncesi en az 1 ay öncesinden başlayan hazırlık aşamasıyla strese ve yoğun tempoyla yorgunluk yaratan bu despotik eğitim anlayışıyla yüzleşerek çocukların bu masum isteklerini ciddiye almalıyız/aldırmalıyız. Böylece tamamen itaat etmeye hazır sorgulama yetisini kaybetmiş nesil yetişmektedir.

Ulus- devlet olma aşamalarını geç elde etmiş her ülkede olduğu gibi ulusal değerler ve milliyetçilik söz konusu olunca mangalda kül bırakmayan bu anlayışta çocuk ya da genç bir bireyin toplum nezdinde daha değersiz olduğu görülmektedir. 1960'dan bu yana hemen hemen her 10 yılda bir darbe ya da muhtıralarla kesintiye uğrayan bir demokrasinin eğitim ve

ulusal bayram anlayışında da askeri ve totaliter olgular elbette daha ön plandadır. Çocukların her sabah askeri bir disiplinle sıraya sokulup marş okutulduğu bir eğitim kurumunun bayram anlayışı da yine bu askeri disiplin çerçevesinde olacaktır.

Ülkemizde kutlanan 23 Nisan ve 19 Mayıs'ta her ne kadar çocuk ve gençlere armağan edilmiş olsa da çoktan ellerinden alınmış gibi görünüyor. Devlet yöneticilerinin temsili olarak birkaç (özenle seçilmiş) öğrenciyi koltuklarına oturtup demokratik yönetim anlayışını topluma göstermeye çalışmaları ayrıca ele alınması gerekir. Meydanında bu bağlamda gösterdiği yoğun çabayla çocuklar ve gençler ne olduğunu dahi tam olarak anlayamadan bir sonraki kandırmacanın provalarına başlanır. Öğrencilerin bu gösteri hazırlarken yaşadıkları stres, beğenilmeme korkusu, hata yapma durumunda bir öğretmen ya da okul yöneticisinden işitilecek azar öğrencinin bir bayramdan çok korku filmi yaşamasına neden olmaktadır. Tam olarak niçin orada bulunduğu farkında bile olmayan çocukların yaptıkları hazırlıklar çocuk bayramı ya da gençlik bayramı kavramını nasıl anladıkları konusunda detaylı bir çalışma yapmayı gerektirmektedir.

Çocuklara ve gençlere bayram armağan edilerek başarılı toplumsal dayanışma ve bireylere verilen değer maalesef günümüzde istenilen ve beklenen düzeyde değildir. Bunun yerine bayramların çocuk ve gençlerinde fikirleri alınarak katılımcı bir şekilde hazırlanan programlar çerçevesinde demokratik, eğlenceli ve daha sivil bir ortamda kutlanması için çaba sarf edilmelidir. Bu bayramlarda ülkeye davet ettiğimiz farklı kültür ve inanışlardan insanlara gösterilmeye çalışılan saygı ve hoşgörü öncelikle kendi yurttaşlarımız arasındaki farklılıklara göstereceğimiz saygı ve hoşgörüyle gerçek anlamını bulacaktır.

“Siyasal İslam ve Liberalizm”

Murat Kaymak

Diğer toplumsal hareketler gibi Siyasal İslam* da çağının ürünü. Referanslarının 1400 küsur yıl önceye dayanıyor olması, onu bu çağa özgü özellikler taşımaktan, çağının çocuğu olmaktan alıkoymuyor. Kullandığı dil ile birlikte toplumsal yaşamı yeniden kurmaya dönük tüm tezleri bir şekilde bugünün dünyasının içinde kalıyor. Örneğin hareketin ekonomik reçeteleri bir şekilde, ya liberal kapitalizm ya da sosyalist modelin içinde kalıyor. Üretim ve tüketim mekanizmalarındaki insan ögesi ise tamamıyla bu dünyanın insanı. Bunun neden böyle olduğu kapsamlı biçimde tartışılabilir.

Böylesi bir tartışma için Türkçe literatür giderek de zenginleşmekte. Ayşe Uysal tarafından derlenen ve Yakın Kitabevi Yayınları (İzmir) tarafından yayınlanan “Siyasal İslam ve Liberalizm” başlığını taşıyan kitap, bu literatüre yakın zamanlarda eklenen yayınlardan biri. Kitap, Siyasal İslam ile liberalizm arasındaki ilişkilere dair yerli ve yabancı uzmanların makalelerinden oluşuyor.

Kitabın oluşumunda 2–3 Kasım 2006 tarihinde Dokuz Eylül Üniversitesi bünyesinde düzenlenen “İslam ve Liberalizm” başlıklı sempozyumun katkısı büyük. Kitabın ortaya çıkışı bu sempozyuma dayanmakla birlikte, Ayşen Uysal’ın “Teşekkür” yazısında belirttiğine göre orada sunulan bildirilerden bağımsız bir biçimde gerçekleşmiş.

Ayşen Uysal’ın daha başlangıçta sorduğu soru, kitapta yer alan tüm makalelerde ısrarla yanıtını aradığım soru oldu. Soru şöyle: “Siyasal İslam ve liberalizm ayrı dünyalar mı aynı dünyalar mı?” Yapıtın birinci bölümünde yer alan makaleler, bu soruya Siyasal İslam-piyasa ilişkisi üzerinden yanıt aramakta.

**Siyasal İslam ile İslamı kesin çizgilerle birbirinden ayırmak gerekiyor. Siyasal İslam, modernleşmenin doğurduğu sorunlar bağlamında ortaya çıkan bir toplumsal hareketi adlandırmak için kullanılıyor. İslam, kendisinin neden olmadığı sorunlar için ne sorumlu tutulabilir, ne de çözüm için adres olarak alınabilir. İşte Siyasal İslam, “İslam”ı, kendisinin sorumlu olmadığı sorunlar için bir çözüm olarak görmekle İslam’dan ayrılmakta. Siyasal İslam, islami, bir “fiks mönüye” her şey dahil” indirgemekte. Bu dünyaya dair her soruna İslam’da yanıt aramak İslamı değil Siyasal İslamı sorun hâline getirmektedir. (Konuyla ilgili olarak görüşlerini paylaştığım Fred Halliday’in eserlerine bakılabilir.)*

Husam Tamam ve Patrick Haenni tarafından kaleme alınan “*Dindar Winner’ların Güllüşünün Gölgesinde: Pozitif Düşünce ve Neoliberal Aklın Diğer Müslüman Kurnazlıkları*” başlıklı makale bugüne değin üzerinden fazlaca durulmayan (en azından benim görmediğim, okumadığım) bir konuya eğiliyor: Ülkemizde hayli yaygın ve etkin olan “kişisel gelişim”e dair yayınlar, Siyasal İslamcı hareketi nasıl etkiledi ya da etkiliyor?

Yazarlar bu soruya Mısır’daki en etkin Siyasal İslam hareketi içinde kalan Müslüman Kardeşler örgütü içindeki bazı isimleri ve etrafındaki gelişmeleri inceleyerek yanıt arıyorlar ve gerçekten çok çarpıcı değerlendirmeler yapıyorlar. İslami bir söylemin içinde nasıl Amerikancı kalındığını örneklerle bize sunmaktalar. “Kendini gerçekleştirme” ve “kişisel başarıyı” temel alan bu yayınlar, sonuçta muhalif bir hareketin piyasayla nasıl uyumlu hale geleceğinin öyküsünü içeriyor.

“Girişimcilik, kendini gerçekleştirme, kişisel başarı, yönetim, liderlik” gibi tamamen üçüncü sınıf beyinler tarafından “reçete” biçiminde algılanan bu yayınların, İslam dünyasında muhalif bir harekette bu kadar etkili olması, sanırım sadece bu yayınların kendisinden kaynaklanmıyordur. Yüzlerce yıllık kültürün yarattığı reçeteyle hareket eden akıl, bu etkinin oluşumunda göz ardı edilemez. Çünkü ülke olarak büyük ölçüde bizim de paylaştığımız bu kültür, toplumsal sorunların nedenlerine yönelmeyi, onları ortadan kaldırmayı önermez, sonuçlarına çözüm arar. Deyim yerinde ise hasta olmamayı değil, hasta için dua etmeyi önemser. Doğrusu, Siyasal İslamcıların bu tür yayınlarda “gerçek islami” bulmaları şaşırtıcı değildir. Yazarlara göre “kişisel gelişim yazını” etkisinde varlık bulan yeni anlayış, radikal sayılmayacak kadar liberalizmin ekonomik modelinin parçası olmuştur. Artık, devleti ele geçirme yerine dini hassasiyetleri sorgulamayan bir “refah toplumu” yeterli sayılmaktadır.

Radikallikten uzaklaşmış bulunan üst ve orta sınıflarda ilgi gören yeni anlayışın vardığı yer, Siyasal İslam’ın Cemalettin Afgani, Muhammed Abduh gibi klasik isimlerinin çerçevesini çizdiği ulusal olma ve devleti merkeze alan anlayışın terk edilmesidir. Olabildiğince liberal ve piyasayı kutsayıcı olmaktır.

***Söylemde muhalif, eylemde şiddetin her biçimini kutsayan böylesi bir hareketin tümüyle kapitalizmin içinde kalıp muhalif ve radikal olmayı nasıl başardıkları sorulabilir. Bu konuda verilebilecek yanıtlardan biri kanımca gelişmeler ne olursa olsun, şimdide dair var olanların bir şekilde kötü, istenilmeyen kabul edilmesidir. Böylece kötülüğün yada günah sayılanın sürekliliği önkabul haline getirildikten sonra söylenen her şey muhalif bir görünüm kazanmakta. Diğer yandan bu durum aynı zamanda “müslümanın” “müslümanı Müslümanlaştırmacı” olmakta. Sonuç olarak bir başka akli devralmayı esas alan reçete kültürü bir şekilde yeniden üretilmektedir.*

Siyasal İslam'ın bu versiyonu elbette hareketin tamamını içermiyor. Müslüman devletler başta olmak üzere Siyasal İslam'ın çok farklı biçimleri dünyanın her yerinde varlığını sürdürmeye devam ediyor**.

Üzerinde durduğumuz kitap “Siyasal İslam ve Liberalizm” ilişkisi üzerine İslam coğrafyasının tümünün olmasa da büyük bir bölümünün deneyimlerini irdeleyerek bakıyor. Bu özelliğiyle okur, sadece ülkemize, Orta Doğu'ya değil Endonezya gibi Uzak Doğu'ya da bakışlar içeriyor.

Paris “Uluslararası Araştırmalar Merkezi”nden Beatrice Hibou, birçok açıdan ülkemize benzetilen Tunus örneğini inceliyor. Ülkemizde, İslam ile yan yana getirilmekten kaçınılan reform kavramının bu ülkede belirleyici olması sanırım ilginç bulunacaktır. Liberalizme hiçbir biçimde vurgu yapmadan iktidar ilişkilerini, liberal ekonomik model içinde inşa edip sürdürmek ve Siyasal İslam içinde değerlendirilebilecek hareketlerin bu yapıyı benimseme biçimleri, Tunus örneğine özellikle siyasal liberalizmsiz, liberal ekonomik model geliştirmenin örneğini bize sunmakta. Kitapta Jean Fronçois Bayart'ın İran üzerine söylediklerini de yine siyasal liberalizm olmadan liberal ekonomik modelin kurabildiğine ve Siyasal İslamın bunu yadsımadığına örnek gösterilebilir.

Kitabın ikinci bölümü modernizm ve siyasal İslam arasındaki ilişkilere değiniyor. Endonezya'nın Bali adasında çoğunluğunu turistlerin oluşturduğu kulübü arabayla havaya uçuran eylemin bir numaralı sanığı İmam Samurda üzerine yapılan ve Endonezya'daki Siyasal İslama dair bilgiler içeren Romain Bertrand'ın yazısını saymaz isek bu bölümde büyük ölçüde Türkiye deneyimi ele alınmakta.

Siyasal İslamın Türkiye'nin modernleşme sürecinde bir siyasal aktör olarak ne kadar etkin olduğunu tartışmaya gerek yok. Siyasal İslamcı hareketler Türkiye'nin benimsediği ekonomik modernleşmeden çok siyasal modernleşme biçiminin muhalifi olmuşlardır. Siyasal İslamcı hareketlerin Türkiye deneyiminde piyasayla olan ilişkileri her zaman canlı olmuştur. Daha da ileri giderek söylenebilir, ekonomik liberalizmle beraber siyasal liberalizm ülkemizde yol arkadaşıdır.

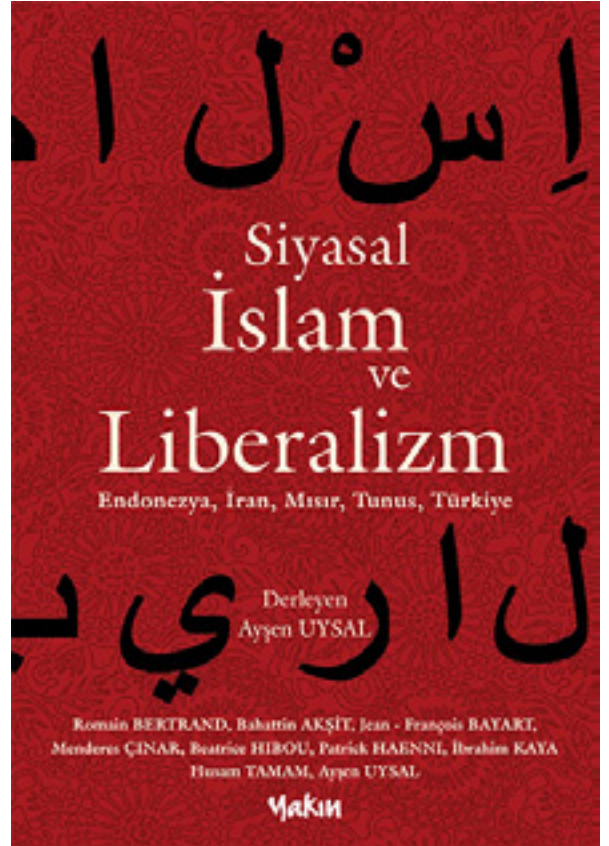
Türkiye deneyimi hakkında *İbrahim Kaya*, *Menderes Çınar*, *Bahattin Akşit* ve *Ayşen Uysal*'ın yazıları bize farklı bilgiler vermenin yanında farklı bakış açıları da sunmakta. Örneğin İbrahim Kaya, benim gibi Siyasal İslamı modernizmin doğurduğu bir sorun olarak gören anlayışları sıkı biçimde eleştirmektedir. Kaya, “çoklu modernlik anlayışını benimsemeyi ve bunun islamı varyasyonlarının” olabileceğini savunan bir teze sahip.

Menderes Çınar'ın AKP üzerinden "İslamcılıktaki Dönüşümün Sınırları"nı ele alan makalesi de bizi zengin bir tartışmanın içine çekecek özelliklere sahip. Milli Görüş çizgisinin klasik temsilcisi RP-SP, devletin içeriğine yönelik eleştiri getirirken AKP sadece devletin biçimine mi müdahale etmek istemektedir? Çınar'ın yazısı AKP deneyimini anlamak isteyenler için sadece teorik çerçeve sunmakla kalmamakta verilen örneklerle yaşadıklarımızı yeniden düşünmemizi de sağlamaktadır.

Bahattin Akşit hocamızın "İslami eğilimli sivil toplum kuruluşları" ve bunların sivil toplum içindeki yerlerinin ne olduğuna dönük alan çalışması, bu kuruluşların ülkemiz demokrasisini geliştirmede nasıl bir potansiyel taşıdıklarına yönelik önemli veriler sunmaktadır. Kitabın editörü de olan Ayşen Uysal ise Siyasal İslamcı hareketlerin sokak eylemleri üzerinde duruyor.

Başta da belirttiğimiz üzere Siyasal İslam'ın kendisi sorun olmakla birlikte dünya üzerinde küreselleşme ile tümüyle egemen hale gelen liberalizmin bu hareket ile kurduğu ittifak, toplumsal eşitsizliklerin anlaşılmasında önemli sorunlar doğurmaktadır. Çoğumuz bunu eğitim üzerinden rahatlıkla görebiliyoruz. Özellikle eğitimin piyasalaştırılması ve demokratikleştirilmesi söylemi üzerinden, eşitsizliklerin yeniden üretilmesi, otoriter yapıların şekil değiştirmesi bizde ciddi algı yanılgılarına yol açmakta.

Kendi adıma, Ayşen Uysal'ın sorusuna yanıt verdiğimi sanıyorum: "Evet, aynı dünyalar." Ancak, yanıt vermiş olmak soruyu önemsizleştirmiyor. Çünkü bitmiş, sonlanmış bir tarihsel süreçle değil, yaşadığımız, devam eden bir süreçle karşı karşıyayız. Dolayısıyla, soruyu sık sık sormamızda yarar olacaktır.



AKP, Anayasa değişikliği ve din eğitimi

Ünal Özmen

Eleştirel bir bakış açısıyla söylem yerine eylemlerin yönü izlendiğinde AKP'nin asıl amacının toplumu, ekonomik sömürüyü dert etmeyecek kadar edilgen düzeyde tutmak olduğu anlaşılacaktır. Kimilerinin sandığı gibi biz, AKP'nin "gizli" planları olduğunu düşünmüyoruz. Herşey açıkta cereyan ediyor:

AKP'den din eğitiminin reforme edilmesini bekleyenler, bu parti ve çevresi ile bir tartışmaya (iletişime) girmeden önce şunu bilmelidirler: AKP, iktidar olmasıyla birlikte dini, eğitimin temel referans kaynağı yapmaya çalışıyor. Bunu hangi yollarla gerçekleştirdiğini dergimizin önceki sayılarında ayrıntılı olarak gösterdik; şu sıralar, yarattığı iklimle fiili durum alan kimi uygulamalarına hukuki zemin hazırlama telaşında: 2005'te Meclisten geçen ve dönemin Cumhurbaşkanı'dan dönen örgün eğitimin her kademesindeki öğrencilerin Kuran kurslarına gidebilmesini sağlayan yasanın tekrar gündeme getirilmesi de bunlardan biri. Bilinmelidir ki bu parti, muhalefeti sindirdiğini ölçüde din eğitimini yaygınlaştıracak yeni değişiklikleri gündeme getirmekten çekinmeyecektir.

AKP, bir yandan ekonomik, sosyal, siyasal ve toplumsal yaşamdaki olağan ilerlemeye ters düşmemek için de olsa söylem düzeyinde "demokratikleşme"ye vurgu yapıp küresell aktörlerle ilişkisini korumaya çalışırken diğer yandan "ilerleme"nin zihinsel bir dönüşümü gerçekleştirmesini engellemeye çalışıyor. Öyle ki kimi zaman bu ikili tutum yandaşlarını bile şaşırtmaktadır. Ancak, eleştirel bir bakış açısıyla söylem yerine eylemlerinin yönü izlendiğinde asıl amacının toplumu, ekonomik sömürüyü dert etmeyecek kadar edilgen düzeyde tutmak olduğu anlaşılacaktır. Kimilerinin sandığı gibi biz, AKP'nin "gizli" planları olduğunu düşünmüyoruz. Herşey açıkta cereyan ediyor:

Bu bakımdan hükümetin, daha doğrusu dincilerin (bu basit bir sıfat değildir), demokratik kavramları kullanarak çok kültürlü, çok milletli, çok dinliliğe vurgu yapmasına inanmamak gerek.

Hükümetin kontrolünde gerçekleşen Alevi Çalıştayı, "liberal demokrasi"nin ayak bağı olmaya başlayan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin zorunluluğunun devamını güvenceye almak üzere planlanmış bir ikna hareketiydi. Alevi Çalıştayı'nda, uy-

gulanmayı bekleyen yargı kararları bir yana, hükümetin ağzında otoriterlikle anlamdaşlaşan “demokratikleşme”nin içine sığmayan zorunlu din eğitiminin geleceğinin güvenceye almasının yolları arandı. Kısacası Alevi Çalıştayı, AKP’nin yargı kararlarını uygulamaktan kaçınmak ve bu kararlara dayanarak sesini yükselten Alevileri susturmak için tezgahladığı “demokratik” bir oyundu. Ne yazık ki Alevilerin içindeki bazı etkili cemaatler bu oyunun figüranı olmaktan imtina etmedikleri gibi bu süreçte hükümetin işini kolaylaştırıcı rollerini fazlasıyla yerine getirdiler. Din derslerinin seçmeli olması gerektiği istemiyle masaya oturan kimi “demokrat”ların, Başbakana sunulan ve muhtemelen yol haritası olacak raporun Zorunlu Din Dersleri başlıklı 5. bölümünde yer bulan ve din dersinin “kültür” ve “din öğretimi” olarak iki müfredata ayrılıp ilkinin zorunlu, ikincisinin seçmeli olmasını öneren kısmından da sorumludurlar. Çalıştaya katılan herkes okulları Kuran kursuna çevirecek bu planın bir parçasıdır.

“İkili Formül” diye adlandırılan bu yöntem, açıkça mevcut durumun da gerisine gitmektir. Eğer gerçekleşirse seçmeli de olsa ibadet eğitiminin okullarda ders olarak verilmesinin yolu açılmış olacaktır. Raporda da belirtildiği gibi bu derslere ilahiyat çıkışlıların girecek olması Kuran kursunun okul bünyesinde açılması, din eğitiminin daha yaygın ve etkili bir şekilde sürdürülmesi anlamına gelmektedir. İktidarı süresince Kuran kurslarının yaygınlaşmasını, bu kurslara devam yaşının aşağıya çekilmesini, denetiminin Eğitim Bakanlığından Diyanete devredilmesini gerçekleştirmeye çalışan ve bunu da büyük oranda gerçekleştiren AKP, zorunlu din dersi uygulamasının devamını garantilemeye çalışırken Kuran kurslarının okullarda açılması anlamına gelecek ek avantajlar sağlamıştır.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (din) dersi aleyhine açılmış davalar, bu dersin zorunlu uygulanmasını tartışma konusu yapıyor ve Hükümet, itirazı olanların yasal dayanaklara kavuşmasından rahatsız. Hükümeti, din eğitimi konusunda mevcut durumun ötesinde karar almaya zorlayan sadece Avrupa İnsan Hakları Mahkemesinin (AİHM), Danıştay ve Antalya 3. İdare Mahkemesinin kararları değil kuşkusuz. Avrupa Birliği (AB) de ilerleme raporlarında her yıl aynı tavsiyelerde bulunmak durumunda kalıyor. Bu da AKP'nin hem Batıda hem de içeride AB üyelik konusundaki samimiyetinin sorgulanmasına yol açıyor. AB'nin 2009 İlerleme Raporu'ndaki din eğitimi ve dini cemaatlerle ilgili eleştirileri tekrarlamaya devam ediyor. 2009 İlerleme Raporunun ilgili paragrafı şöyle:

Hükümetin kontrolünde gerçekleşen Alevi Çalıştayı, “liberal demokrasi”nin ayak bağı olmaya başlayan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin zorunluluğunun devamını güvenceye almak üzere planlanmış bir ikna hareketiydi.

“... Anayasanın 24’üncü maddesi ve Milli Eğitim Temel Kanununun 12’nci maddesi uyarınca din kültürü ve ahlak bilgisi dersleri ilk ve orta dereceli okullarda halen zorunludur. Ekim 2007’de AİHM, bu derslerde dinlere genel bir bakış sağlanmakla kalınmayıp, kültürel haklar da dâhil olmak üzere İslam inancının temel ilkelerinin öğretildiğine karar vermiştir. Mahkeme, Türkiye’den müfredatını ve mevzuatını AİHS’nin 1’inci Protokolünün 2’nci maddesi ile uyumlu hale getirmesini istemiştir. Bu kararın uygulanmasına ilişkin olarak hâlâ Avrupa Konseyi Bakanlar Komitesi’nin kararı beklenmektedir.”

Hükümet yargı kararlarını uygulamadığı gibi AB raporlarında dile getirilen eleştirileri dikkate almıyor. Din eğitimi konusundaki yaklaşımı, tarafları oyalamanın ötesine gitmeyeceğini gösteriyor. AİHM ve yerli yargı kararlarının programların diğer inançlara yer verilmemiş olmasına bağlamasını, hükümet, ders kitaplarına her cemaatin dervişlerinden birer dördlük ekleyerek savuşturulabilir olarak görüyor. Ancak AB ilerleme raporlarının Anayasa’nın 24 maddesini her defasında gündeme getirmesi hükümet açısından oldukça can sıkıcı.

Anayasa’da yapılması düşünülen değişikliklerle gerçek bir demokratikleşmenin/özgürleşmenin amaçlanıp amaçlanmadığı, din eğitiminin, bu dersi seçmeyenlere baskı kurmayı da engelleyen hükümlerle seçmeli olmasının sağlanmasıyla görülecektir.

Hükümet yetkilileri, “Eski müfredata göre karar aldı. İçerik değişikliğine göre, karar uygulanamaz. Bu herhangi bir şeyi değiştiremeyecektir.”, “İslam dini mezhepler üstü ortak yönleriyle anlatılmış ve mezheplerle ilgili de bilgiler verilmiştir”, “Müfredatta Aleviliğe yer verilmiştir.” diyerek işi savsaklama yoluna gitmesi halinde gerçek özgürlük savunucularına düşen görev, hükümetin oyununa gelmeden yargı kararlarıyla güçlenen istemlerinin peşine düşmektir. Elbette aynı uyarıyı AB yetkililerine de yapmak gerekir.

Türkiye’de, örgün eğitim kurumlarında zorunlu din eğitimi uygulaması tartışması, eğitimin bilimsel temellere dayanmasını savunanlarla, eğitimde dinin ağırlığını artırmadan yana olanların yol ayrımı olacak gibi görünüyor. Durgun bir ortamda sağlıklı bir tartışma kimin demokrat, kimin hukuka ve insan haklarına saygılı olduğunu da gösterecek. O zaman, “Yapılandırmacı”lıkla, otoriter ve dogmatik din eğitimi aynı anda savunanların yarattığı kavram kargaşası da son bulacak.

www.unalozmen.com
unalozmen@birgun.net