

Eleştirel ' Pedagoji

elestirelpedagoji.com

Yıl 2018 (Eylül-Ekim)

ISSN 1308-7703

Sayı 59

12 TL

**Karl Marx ve Eğitim:
Marx'ın Eğitime Dair Görüşleri**

Murat Kaymak

**Öğrenci Yerleştirmede
LGS+Çember Sistemi**

Nejla Doğan

Henry Giroux ile Söyleşi
**Karanlık Zamanlarda
Eleştirel Pedagojiye Olan İhtiyaç**

Jose Maria Barroso Tristan

**Yitirilenlerle Yitip Giden Akademi
(Cevat Geray'ın Anısına)**

Nevzat Samet Baykal

Teknolojinin Politik Yansımaları

Yıldıray Aydın

**Gündelik Yaşamın Bir Parçası Olarak
Dersliklerde Üretilen Bilim**

Muharrem Demirdiç

Felsefe Ders Kitapları

Atalay Girgin

**VIII. Uluslararası Eleştirel Eğitim
Konferansından İzlenimler**

Derya Ünlü

Eğitim Tarihinden:
Muallimin-i İslamiye Cemiyeti

İsmail Aydın

Eleştirel Pedagoji Sözlüğü:
Kültürel Sermaye

Fevziye Sayılan

Eğitim Gündemi:
Ziya Selçuk Ehven-i Şer mi?

Ünal Özmen

**MEB'den Medrese, YÖK'ten Militan
Başkanlık Deklarasyonu**

Adnan Gümüş

**"Öteki" Ergenlerde Değer Özerkliği
ve İlişkisel Benlik**

Hüner Aydın

2

Eğitim Gündemi: **ZİYA SELÇUK EHVEN-İ ŞER Mİ?**
Ünal Özmen

4

**MEB'DEN MEDRESE, YÖK'TEN MİLİTAN BAŞKANLIK
DEKLARASYONU**
Adnan Gümüş

7

**MARX'IN EğİTİME DAİR GÖRÜŞLERİ: EğİTİMİN ÜRETİMLE
BİRLEŞTİRİLMESİ**
Murat Kaymak

17

**TÜRKİYE'DE SİYASAL DÖNÜŞÜM VE ORTAÖğRETİME GEÇİŞ
ÜZERİNE ETKİLERİ: LGS+ÇEMBER SİSTEMİ**
Nejla Doğan

23

Söyleő: **HENRY GIROUX: KARANLIK ZAMANLARDA ELEŞTİREL
PEDAGOJİYE OLAN İHTİYAÇ**
Söyleő: Jose Maria Barroso Tristan

29

**YİTİRİLENLERLE YİTİP GİDEN AKADEMİ:
PROF.DR. CEVAT GERAY'IN ANISINA**
Nevzat Samet Baykal

33

TEKNOLOJİNİN POLİTİK YANSIMALARI
Yıldıray Aydın

42

**GÜNDELİK YAŞAMDA VE GÜNDELİK YAŞAMIN BİR PARÇASI
OLARAK DERSLİKLERDE ÜRETİLEN BİLİM**
Muharrem Demirdiç

48

MEB'İN FELSEFE DERS KİTAPLARI FELSEFİ Mİ?
Atalay Girgin

51

**VIII. ULUSLARARASI ELEŞTİREL EğİTİM KONFERANSI'NDAN
İZLENİMLER**
Derya Ünlü

55

"ÖTEKİ" ERGENLERDE DEğer ÖZERKLİğİ VE İLİŞKİSEL BENLİK
Hüner Aydın

60

Eğitim Tarihinden: **MUALLİMİN-İ İSLAMİYE CEMİYETİ**
İsmail Aydın

62

Sözlük: **KÜLTÜREL SERMAYE**
Fevziye Sayılan

ZİYA SELÇUK EHVEN-İ ŞER Mİ?

Ünal Özmen

ozmenu@gmail.com

Elisekizinci sayının yayına hazırlandığı Haziran'dan bu yana, tekrara düşmeden ele alabileceğimiz tek olay, Talim ve Terbiye Kurulu eski başkanı Ziya Selçuk'un eğitim bakanlığına atanmış olması oldu. Türkiye, her zaman olduğu gibi yine eğitim ayları diyebileceğimiz hazirandan eylül sonuna kadar sınavları ve öğrencilerin okullara yerleştirilmesiyle uğraştı.

Ortaöğretim okullarının yüzde 10'u sınavla öğrenci alacakken 2018 yılı Ortaöğretime Geçiş Sınavı'na, ortaokul çıkışlı öğrencilerin yüzde 90'ına karşılık gelen bir milyon öğrenci katıldı. Açıkta kalan öğrenci ve ailelerini mutsuz edecek sonuç baştan belliydi. Sınava katılmayan, katılıp da istediği okul/okul türüne giremeyen öğrencilerin "Çember Sistemi" denen daraltılmış bölgedeki İHL'lere yönlendirileceği de beklenmedik sonuç değildi.

2018 Yükseköğretim Kurumları Sınavında (YKS), 1 milyon 206 bin 811 aday bir yüksek öğretim kurumuna kayıt yapabilme hakkı kazandı. Fakat ön lisans ve lisans programlarına yerleşen aday 710 bin 982'de kaldı. Üniversitelerin örgün ön lisans ve lisans programlarında 128 bin 508 kontenjan boş kaldı. MEB ve YÖK, iki okul türünde ortaya çıkan yerleştirme problemini ek kayıt, nakil, kontenjan artırma, okul içinde okul açma gibi yatıştırıcı fakat sorun çözücü olmayan yöntemlerle aşmaya çalıştı.

Ortaöğretimde öğrenciler kayıt olacak okul bulamazken yükseköğretimde bölümler kayıt edebileceği öğrenci bulamıyor! Bu bize sorunun sadece sınavdan kaynaklanmadığını, sorunun asıl kaynak noktasının yönlendirme/yerleştirme olduğunu göstermektedir.

4+4+4 sistemine geçildiği 2012'den beri okul seçimini öğrenciler adına islamcı iktidar yapıyor. Sınava katılsa dahi tüm öğrencilerin hangi okul ve okul türüne devam edeceğinin siyasi

iktidar tarafından belirleniyor olması ebeveynleri ve öğrencileri rahatsız ediyor. İktidarın öğrenci ve ebeveynlere ait tercih hakkını kendi politik bakışına uygun olarak kullanmaktaki ısrarı, ebeveynlerin eğitime politik bir sorun olarak bakmalarına yol açtı. Veli örgütlenmeleri, okulların imam hatiplere dönüştürülmesine velilerin verdiği tepki, öğrencilerin okul yönetimine sırtını dönme cesaretini göstermeye başlamaları, 24 Haziran genel ve başkanlık seçiminde öğretmen aday Muharrem İnce'nin öncelikli sorun alanı olarak meydanlarda eğitimi tartışmaya açması ve ilgi görmesi eğitimin halk tarafından politik sorun olarak ele alınmasının işaretleriydi.

24 Haziran seçimlerinde iktidarını elinde tutmayı başaran Erdoğan, yerinde(!) bir hamleyle Ziya Selçuk'u eğitim bakanlığına atadı. Kamuoyunda eğitimi piyasa ve pedagoji kavramlarıyla ele alan bir eğitim bilimleri profesörü olarak anılan Ziya Selçuk'un teknokrat bakan olarak görevlendirilmesi, Erdoğan'ın eğitim sorununa politik değil, teknik açıdan yaklaşacağı izlenimini verme ihtiyacından hasil olmuştur. Böylece Erdoğan, Türkiye'de ilk kez halk nezdinde politik bir meseleye dönüşen ve kendi taraftarlarını da içine çekme ihtimali yüksek eğitimdeki başarısızlığına "orta yol" çözüm bulma çabasında olduğunu göstermek istedi.

Ziya Selçuk, Erdoğan'ın beklentisini boşa çıkarmadı; önce, üç ay içinde makro plan hazırlayacağını duyurdu ve ardından ulusal bayramların okullarda kutlanacağını, müfredatta Atatürk'e yer verileceğini açıkladı. Çoğu iş insanı popüler 93 kişiyi davet ettiği "Eğitim 2023 Bulma Konferansı" adıyla bir günlük çalıştay düzenledi. İlgi odağı oldukça beklentileri kışkırtacak, geleceğe dair umut dolu açıklamalar yapmayı sürdürürken aynı okulu tercih

eden iki öğrenciden düşük puanlı olanın kayıt hakkı kazanırken yüksek puan alan adayın açıkta kalması, öğrencilerin yerleşim biriminde kaydolabileceği okul bulamaması, ders kitaplarında bilim ve Atatürk karşıtı ifadelerin ortaya çıkması, Okul Açma ve Kapama Yönetmeliğinden “karma eğitim” ifadesinin çıkartılarak karma eğitim uygulamasına yasal zemin hazırlanması, öğretmenlerinin Alevileri hedef alması gibi klasik AKP politikalarının yarattığı tartışmadan uzak durdu. Teknokrat olmasına rağmen Selçuk, politik davranmaya yatkınlığı sayesinde Eylül ayının sakin geçmesini sağlamayı başardı.

Liberal virüs taşıyıcısı solcu dahil AKP ile pedagojiye dayalı eğitimi birlikte düşünmeyen epey bir muhalifin, bakanlığının dördüncü ayında hala somut bir icraatını görmediği Ziya Selçuk’la nefes alacağı umudunu koruduğu görülüyordu. O da bunun bilincinde olmalı ki Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinin düzenlediği Eğitim 2018 Konferansı’nın açılış konuşmasında sol muhalefetin iki hassasiyetine hitap etti: “Marx’ın teori ve pratiğin buluşturulması hususunda özellikle vurguladığı ‘praksis’ kavramı belki bizim için bir yön verici olabilir.”, “Eğitim denildiğinde sadece endüstrinin ihtiyaçları anlaşılıyor ve eğitimin içeriğinin endüstrinin gereksinim duyduğu beceri setleri üzerinden yorumlandığı bir eğitim varsa, sermayenin bu kadar eğitimi yönlendirdiği, yönettiği, iteklediği bir eğitim sistemi varsa bizim bunun üzerinde tekrar düşünmemiz lazım.”¹

Eğitim 2023 Bulma Konferansında ise “Bu tür büyük projelerin yürüebilmesi büyük liderlikler gerektiriyor. Hangi ülkeler eğitim reformunda başarılı olmuş diye incelediğimizde gördüğümüz şey, büyük liderlikler yapılmışsa eğitim projeleri gerçekten başarılı oluyor. Benim bu görevi kabul etmemin nedeninin bir tanesi de sayın cumhurbaşkanımızın liderliğidir. Eğer böyle bir lider olmazsa bir bakanın bu kadar sorunun altından kalkması çok zor!”² diyerek arkasındaki siyasal gücün islamcı Erdoğan olduğunu

¹ <https://www.youtube.com/watch?v=zILOS-dzimQ> (27.09.2018)

² https://www.youtube.com/watch?v=zc_z3qJkgQM (09.09.2018)

söylemişti. İki farklı mekanda biri diğerinin tezadı konuşma, Selçuk’un çelişkisi değil kuşkusuz. O, Marx’ı anarak, piyasa eleştirisi yaparak başedemeyeceği muhaliflerini yatıştırmaya çalışıyordu.

Ziya Selçuk, sağ, daha açık ifadeyle “yerli ve milli” liberallerden biri... Onun, liberalleri modern toplumun unsurlarından biriymiş gibi düşünen kimi çevrede yarattığı heyecan, islamcı iktidarın oldukça mesafe aldığı geleneksel islami eğitimde sınırı zorlamayaacağı algısının oluşmasına vesile olmasından kaynaklanıyor. Bu yazının öznesi olması, onun eğitimi modern kavramlarla içeriden konuşan biri olmasından kaynaklanıyor. Bu nedenle Ziya Selçuk adının neoliberalizm olarak okunması bu yazıda anlam bozulmasına yol açmaz.

Talim Terbiye Kurulu eski başkanı Ziya Selçuk, bugün yaşadığımız eğitim krizinin temelinde harç döken aktörlerden biridir. 2003’te, bilimi bilgi kaynağı olmaktan çıkaran, eğitimi piyasaya sunan neoliberal eğitimin temellerini attı. Aradan 12 yıl geçtikten sonra inşası tamamlanan yapıyı yönetmekle görevlendirildi. 2003’te öğretim programları ile başlayıp okulun, öğretmenin, öğrencinin tanımı ve rolünü tartışmaya açık eğitimin din ve piyasa ile birlikte düşünülmesine yol açan paradigma değişiminin tanıklarının onu umut olarak görmesi “tercih çarpıtması”dır. Timur Kuran’ın kullandığı anlamda (Yalanla Yaşamak, 2001) tercih çarpıtması, stratejik davranmadır. Stratejik davranan, pratikte kime hizmet ettiğini bildiği bir konuda egemen anlayışı onaylar, içgörüsü değişmediği halde davranışı ile ona hizmet eder.

Yerel seçimler hızla yaklaşırken iktidarını zor yoluyla korumuş olan islamcıların eğitimi siyaset gündeminin dışında tutmaya ihtiyacı var. Bu sürede, herkesi aynı şekilde düşünmeye sevk edemeyeceğini bilen iktidarların muhaliflerinden beklediği ise tercihini çarpıtıp onun arzusuna uygun davranmasıdır. Ehven-i şer sayıp ‘bir şans verelim’ anlayışı, muhalefetin eğitim konusundaki itiraz ve iddialarından vazgeçmesi demek olur. Ki bu, eğitimde gündem belirleme noktasına gelmiş muhalefetin, yeniden iktidar gündeminin arkasında sürüklenmesine yol açar.

2018-2019 EĞİTİM ÖĞRETİM DEĞİL KÜLLİYE YILI MEB'DEN MEDRESE, YÖK'TEN MİLİTAN BAŞKANLIK DEKLARASYONU

Adnan GÜMÜŞ



Dincilik Programı Tıkır Tıkır İşliyor, Akıl ve Bilim Adım Adım Tasfiye Ediliyor

İlk açılan imam hatip liselerinden mezun olan isimler, ÖNDER İmam Hatipliler Derneği organizasyonu ile "Öncülerle 60. Yıl Vefa Buluşması" programı adıyla 1-5 Ekim tarihleri arasında Bursa İnegöl'de bulunan Oylat Kaplıcalarında gerçekleştiriliyor. Kürsüde çağımızın alimi gibi sıfatlarla anılan AKP'nin, şeriatçıların, İslamcılarının kanaat önderlerinden Konya İmam Hatip Okulu 1958 mezunlarından Prof. Dr. Hayrettin Karaman konuşuyor:

"Biz imam hatipliler olarak kervanbaşı Allah'ın sevgilisi olan bu kervanın devamı olmak istiyoruz. Bu nasıl olur? Kaybolmuş nesilleri, ümmetin kayıp çocuklarını tekrar dinimize ve medeniyetimize kazanmakla olur" "Şu tabloya bakın, bu bile ümit vermeli insanlara. Allaha şükür torununun çocukları imam hatip mekteplerine gidenler var, in-

şallah torunumun torununun da imam hatibe gittiğini görmek için yaşamak isterim. Onlar bu zamanın olması gereken çocukları ve imam hatiplileri, biz de kendi zamanımızın. Birini diğerinden üstün görmüyorum."

Medrese Eğitimi Ortaokulda Giderek Yaygınlaştırılıyor: İmam Hatip Ortaokul Öğrenci Oranı Her Sene Ciddi Artış Gösteriyor

Milli Eğitimde en kritik, müfredatları düzenleyici organ Talim Terbiye ve Din Eğitimi Genel Müdürlüğü. İki müdür de dincilikte birbiriyle yarışıyor. Milli Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürü Nazif Yılmaz da toplantının konusu:

"Biz sizlerin yazdığınız eserlerle yetiştik. Bize hep sizi örnek gösterdiler, imam hatipli olacaksınız öyle olun diye. Bu ufkumuz hiç kaybolmadı. Bizim için yıldız oldunuz. (...) Bugün 1645 imam

hatip lisesi, 3 bin 167 imam hatip ortaokuluyla toplam 5 bin 202 imam hatip okulu olduğu bilgisini veren Yılmaz, 505 bin lisede, 763 bin ortaokulda, 131 bin açık lisede, 10 bin çok programlı lisede olmak üzere 1 milyon 411 bin imam hatip öğrencisi var (...) Biz bu sayıların içinde niteliği niceliğe kurban etmeyelim dedik. Biz keyfiyeti ihmal etmeden kemiyeti merkeze alan bir çalışma yapıyoruz.”

Böylece 2018-2019 yeni eğitim-öğretim yılına dair ilk bilgileri de duymuş olduk. İmam Hatip Ortaokul öğrencisi 40 bin daha artarak 763 bin olmuş.

İmam Hatip Öğrenci Sayıları ve Payı (Son Üç Yıl)

	2016-2017	%	2017-2018	%	2018-2019
Ortaokul	651.954	11,74	723.108	12,94	763.000
Ortaöğretim	645.318	11,03	627.503	11,03	647.000
TOPLAM	1.297.272	11,38	1.350.611	11,97	1.411.000

Okulsuz Toplum” veya “Açıktan Eğitim”:3-4 Milyon Öğrenci Okulda Değil

Yaklaşık 18 milyondan fazla öğrenciden 2 milyonu açık ortaokul ve liselere kayıtlı, devamsızlarla birlikte bu okulsuzların (açıktakilerin) sayısı 3-4 milyonu buluyor.

Bakan beyin bundan bir rahatsızlığı var mı, onu bilemiyorum. Sürekli “devlet okullarını” ve “örgün eğitimi” değersizleştirici söylemleri cemaatlerin iştahını kabartıyor. Dinci görünümlü bir bakan söylese daha zor olurdu, ama Selçuk Amerikanvari bir tarzda “örgün eğitimi” değersizleştirici söylemlere giriyor. Bu İslamcı kesimlerin oldukça hoşuna gidiyor olsa gerek. Okulsuz toplum, böyle çok külfetli bir işi tek başına aileler karşılayamayacağına göre, fakir aileler özele de gönderemeyeceğine göre tarikatlara-kiliselere teslim bir eğitim öğretim sonucunu doğuracaktır.

Piyasacı Eğitim: Liselerde Resmi Örgün Eğitimin (Devlet Okulunun) Payı İki Sene %50'nin Altına Düştü

2017-2018 için sayıları verirse liselerde açıkta ve özel okulda olanların toplam oranı %50,14, resmi okulda %49,86.

Hem açığın payı ciddi oranlara çıkmış, hem de eğitimin piyasalaştırılması ve özelleştirilmesi sürüyor.1,5 milyondan fazla öğrenci açıktadır. Özeller bir yıl önceye göre öğrenci sayılarını artırmış, sadece bir yılda 1 milyon 217 binden 1 milyon 351 bine çıkmış.

2016-2017 Eğitim Verileri

	Toplam	Resmi Örgün (Devlet)	Özel	Açık Ortaokul ve Liseler	Resmi Örgün (Devlet) (%)	Özel (%)	Açık (%)	Özel+Açık (%)
Okul Öncesi	1.326.123	1.124.727	201.396	0	84,81	15,19	0,00	15,19
İlkokul	4.972.430	4.759.317	213.113	0	95,71	4,29	0,00	4,29
Ortaokul	5.554.415	5.066.780	288.766	198.869	91,22	5,20	3,58	8,78
İmam Hatip Ortaokulu	651.954	651.954	0	0	100,00	0,00	0,00	0,00
ORTAÖĞETİM	5.849.970	3.780.552	514.480	1.554.938	64,63	8,79	26,58	35,37
Genel Ortaöğretim	3.136.440	1.537.036	402.760	1.196.644	49,01	12,84	38,15	50,99
Mesleki Teknik	2.068.212	1.737.000	111.720	219.492	83,99	5,40	10,61	16,01
İmam Hatip	645.318	506.516	0	138.802	78,49	0,00	21,51	21,51
TOPLAM	17.702.938	14.731.376	1.217.755	1.753.807	83,21	6,88	9,91	16,79

2017-2018 Eğitim Verileri

	Toplam	Resmi Örgün (Devlet)	Özel	Açık Ortaokul ve Liseler	Resmi Örgün (Devlet) (%)	Özel (%)	Açık (%)	Özel+Açık (%)
Okul Öncesi	1.501.088	1.264.733	236.355	0	84,25	15,75	0,00	15,75
İlkokul	5.104.599	4.870.859	233.740	0	95,42	4,58	0,00	4,58
Ortaokul	5.590.134	5.077.153	321.779	191.202	90,82	5,76	3,42	9,18
İmam Hatip Ortaokulu	723.108	723.108	0	0	100,00	0,00	0,00	0,00
ORTAÖĞETİM	5.689.427	3.733.968	559.838	1.395.621	65,63	9,84	24,53	34,37
Genel Ortaöğretim	3.074.642	1.533.087	450.725	1.090.830	49,86	14,66	35,48	50,14
Mesleki Teknik	1.987.282	1.686.075	109.113	192.094	84,84	5,49	9,67	15,16
İmam Hatip	627.503	514.806	0	112.697	82,04	0,00	17,96	17,96
TOPLAM	17.885.248	14.946.713	1.351.712	1.586.823	83,57	7,56	8,87	16,43

Paralı Yükseköğretimde En Büyük Pay %66 ile Türkiye’de Olabilir

Yükseköğrenim durumu daha da “parasıyla” eğitime dönüşmüş bulunuyor. 2017 itibarıyla 185 üniversitenin 112’si Devlet 73’ü Vakıf üniversitelerinden oluşuyor. Ancak bu ayırım da yanıltıcı bulunuyor. Çünkü devlet üniversiteleri de öğrencilerinin büyük bölümünü parasıyla okutuyor.

Maalesef bu süreç kademe kademe yedirildi. Önce açık öğretim ve harç parasıyla başlayan süreç daha sonra Bilkent ile başlayan özel üniversitelere, ardından ikinci öğretim, uzaktan eğitim, UOLP-Paralı SUNNY programları, tezsiz yüksek lisans gibi çeşitli formlar aldı.

2016-2017 öğretim yılı itibarıyla 7 milyon 198 bin 987 öğrenciden sadece 2 milyon 466 bin 295’i devlet üniversitelerinin parasız birinci öğretimlerinde

okuyorlar. Gerisi yani %66'sı parasıyla öğrenimlerini sürdürüyorlar.

2016-2017 Yükseköğretim (Önlisans, Lisans, Lisans Üstü) Öğrenci Sayıları

	Erkek	Kadın	Toplam
Toplam Öğrenci	3.886.107	3.312.880	7.198.987
Toplam Devlet Örgün (Normal)	1.319.942	1.146.353	2.466.295
Payı (%)	33,97	34,60	34,26
PARASIYLA (Açıköğretim, İkinci Öğretim, Uzaktan Eğitim ve Vakıf-Özel Üniversiteler)	2.566.165	2.166.527	4.732.692
Payı (%)	66,03	65,4	65,74

Dahası öğretmenlik formasyonu dahil hemen her tür sertifikasyon paralı hale getirildi. Burada verilen sayı ve oranlara UOLP-Parasıyla Uluslararası Ortak Programlar ve sertifikalar da dahil bulunmuyor (ODTÜ ve İTÜ'de yaygın bulunan UOLP'nin ücretleri diğer masraflar hariç yıllık 25 bin dolar civarında bulunuyor).

Barınmadan ulaşım ve karnını doymaya, ders araç gerecinden uygulama materyallerine kadar tüm masrafları da ailelerin çektiği düşünülürse Türkiye'de parasıyla eğitim toplam 24-25 milyon öğrenci için herhalde %70'in üzerinde bir oranla yani "metalaşmış" bulunuyor.

YÖK Başkanı İslamcı Militanlığını Beyan Ediyor: "Değişmedik Değiştiriyoruz"

Üniversitelerimiz Eylül ayı itibariyle 7 milyon 611 öğrencisiyle yeni eğitim-öğretim yılına başladı. 2018-2019 resmi açılış töreni ise iki gün önce 3 Ekim'de Cumhurbaşkanlığı Külliyesinde gerçekleştirildi. YÖK Başkanı Saraç, açılış konuşmasında "Değişmek için değil değiştirmek için çalışıyoruz." diyor. Dahası "Himayenizde... Liderliğinizde kenetlenmemiz gerekmektedir..." diye devam ediyor:

"Muhterem Cumhurbaşkanım.(...) Himayelerinizdeki bu tören, hepimizin çalışma azmini güçlendirmektedir. (...)

Ülkemiz bugün dünya sahnesinde bir liderlik mücadelesi vermektedir. Mazlumun yanında duruşu, dünya tekelilerine karşı koyuşu ve adaletsizliği bir kader olarak gösteren küresel sistemi sorgulaması, ülkemizi, ekonomik ve siyasi saldırılarla karşı karşıya getir-

miştir. Yüzyıllardan bu yana sömürülen, savaşlarla topraklarını, nüfuslarını, kimliklerini kaybeden birçok halkın ve ülkenin tek umudu olan Türkiye'nin, hakkın yanında durarak haksıza karşı verdiği bu mücadelede zafere ulaşması için devletimizin tüm kurumlarının siz Sayın Cumhurbaşkanımızın liderliğinde kenetlenmesi ve çalışması gerekmektedir."

Başkan; "Yükseköğretim kurumlarımızın; milletimizin değerlerine sahip çıkan, inancından güç alan, dünyaya açık, bilimin ışığı altında yürüyen vatanperver gençler yetiştirmek ve ülkemiz için koyduğunuz 2023 hedeflerine ulaşmak yolunda çalışacağını huzurlarınızda tekraren ifade etmek istiyorum.» Diyerek konuşmasını tamamlıyor.

"Ayet-i Kerime Hattı" ve "Osmanoğulları'nın Tarihi"

YÖK Başkanı Saraç Cumhurbaşkanı Sayın Recep Tayyip Erdoğan'a, "dinimizin bilime verdiği önemi gösteren ve anlamı "Allahü Teala tüm insanları 'ilimlerinin artması için dua edip çalışmaya çağırır» olan Ayet-i Kerime Hattı ile kendisinin hazırlamış olduğu, yazarı bilinen gerçek anlamda ilk Osmanlı Tarihi olan Âşık Paşazâde'nin "Osmanoğulları'nın Tarihi" adlı eseri hediye ediyor.

Sadece bu fotoğraf bile tek başına 2018-2019 Türkiye'sinde bilim-araştırmanın, eğitim öğretimin, üniversitelerin hangi anlayışta yönetildiğini ve nereye doğru dönüştüğünü çok açık bir şekilde yansıtıyor.

MARX'IN EĞİTİME DAİR GÖRÜŞLERİ: EĞİTİMİN ÜRETİMLE BİRLEŞTİRİLMESİ

Murat Kaymak

mkaymak68@gmail.com

Giriş

Marx, bizimle hemen her konuda konuşmaya, yaşadıklarımız üzerine sözler söylemeye devam ediyor. Hatta bunu sadece Marx'la sınırlanamamak Aydınlanma çağıının belli başlı tüm düşünürleri için de belli ölçülerde söylemek mümkündür. Marx'ın farkı, yaşamakta olduğumuz kapitalizmle ilk ve en esaslı hesaplaşan düşünür olmasında. Bu da söylediklerini, yazdıklarını kapitalizmin sorunlarıyla boğuşmakta olan bizler için hala güncel kılmaktadır.

Dün olduğu gibi bugün de kapitalizmin temel dinamikleri işlemeye, değişmeye devam ediyor. Ve doğal olarak sermayenin emekle, emek gücüyle kurduğu ilişki de değişmektedir. Hepimiz bu değişimi yaşıyor, buna göre toplumda konular üstleniyor ve roller gerçekleştiriyoruz. Bir bakıma kendi durumumuzu anlamanın, açıklamanın ipuçları bu noktadan bakıldığında Marx'ta bulunmaktadır.

Bugün bu ülkenin eğitiminde yaşanan sorunlarını konuşmak, müfredat, ders kitabı, öğretim tekniklerini konuşmakla sınırlanamaz. Okuldan önce iş bölümünü, üretimi, üretim koşullarını, üreticileri, politika belirleyicilerini, kısacası yaşamını sürdürmekte olan insanı ve ortamını konuşmamız gerekiyor. Onlardan, daha doğrusu yaşamdan yalıtıl-

mış bir eğitim tarihte görülmediği gibi ne bugün ne de yarın olacaktır. Önemli olan bu ilişkinin sağlıklı biçimde nasıl kurulabileceğidir. Bu söylediğim, eğitimin kendine ait bir özü olmadığı anlamında değerlendirilmemelidir. Tersine eğitimi, eğitim olarak anlamamızı sağlayanın toplumsalın kendisinin olduğu düşüncesindeyim. Bu nedendir ki eğitim, toplumsalın içinde toplumun diğer kurumlarıyla birlikte işlevsellik kazanabilmektedir.

Aşağıda yapmaya çalıştığım, Marx'ı bu düşünceler doğrultusunda okurken, eğitimle ilgili bana söylediklerini aktarmaktan ve kısmen yorumlamaktan ibarettir. Bu nedenle Marx'ın eğitim anlayışı üzerine bütün yazdıkları üzerinden bir derleme olarak okunmamalıdır. Bağlamları benim kurguladığım dikkate alınmalıdır. Eğer böyle bir okuma yapmak isteyenler olursa onlara Roger Dangeville'in derlemesine bakmalarını öneririm¹.

Marx'ın eğitim hakkındaki düşünceleri onun toplum kuramının bir parçasıdır. Dolayısıyla onun eğitim üzerine değinileri bu kuramın temel kavramlarıyla birlikte ancak anlamlıdır.

¹ Marx, K., Engels, F.(1976)-Critique de l'éducation et de l'enseignement. Roger Dangeville tarafından kapsamlı bir sunuş ve notlarla hazırlanmış olan bu çalışma umarım Türkçe'ye de çevrilir. Marx ve Engels'in eğitime, öğretime dair bütün yazdıkları herkese ulaşmış olur.

Toplum Kuramı

Marx'ın temel amacı, toplumların ekonomik ve siyasal yapısının gelişimini, tıpkı bir fizikçi gibi kapitalist üretim tarzının iç dinamiğini belirleyen temel eğilimleri ortaya koymaktır. Bunun için kendisi İngiltere'yi laboratuvar olarak seçmiştir.

Marx, Hegel (1770-1831) tarafından geliştirilen ancak kendisi tarafından materyalist bir içeriğe kavuşturulan diyalektik yöntemini kullanır. Bu yöntem Marx tarafından toplum çözümlerinde kullanıldığında "tarihsel materyalizm" adını alır. Bir bakıma tarihsel materyalizm, Marx'ın toplum kuramının özel adıdır. Bu yöntemin toplum kuramına getirdiği en önemli yenilik, toplumsal evrimin, iç çelişkilere bağlı olarak gelişen yeni toplumun öncekini aşmasıdır. Sonra gelenin öncekini aşması olarak değerlendireceğimiz bu durum, kullanılan yöntemin sentez aşamasıdır. Diyalektik yöntemle göre verili durum tezi, verili durumun içinde yer alan ve onunla çelişenler ise karşı tezi oluşturur. Bu ikisinin çatışması yeni durumu, sentezi oluşturur. Ortaya çıkan, bir öncekinden farklıdır ve daha ileridir.

Marx'ın toplum kuramı, toplumun geçmişini, bugünü ve geleceğiyle birbirinden ayıramayacağı düşüncesi üzerine oturur. (Aron, 2004:120-121) Toplum, üretim araçlarının mülkiyetinden ve üretimdeki artık değer paylaşımından kaynaklanan bir eşitsizliği içinde taşır. Bu eşitsizlik, tarihin farklı dönemlerinde üretim araçlarının mülkiyetine sahip olup olama durumuna göre ortaya çıkar.

Marx, toplumların üretim araçlarının yapısına göre ortaya çıkan üretim ilişkilerinin birlikte oluşturduğu, biçimlendirdiği üretim tarzlarına sahip olduğunu ortaya koyarak, toplumsal evrimi bu üretim tarzlarının evrimi olarak ele

alır. Her üretim tarzı bir sonraki üretim tarzını kendi içinde geliştirir. Yeni üretim tarzı egemen hale gelmeye başladıktan sonra, bir sonraki üretim tarzını doğuracak çelişkileri var eder. Marx'a göre insanlık dört üretim tarzına sahip olmuştur. Bunlar, sınıfsal çelişkilerin, dolayısıyla cinsiyet ve fiziksel eşitsizliklerin dışında eşitsizliklerin bulunmadığı Komünal üretim tarzı, insan emeğinin sömürsünün esas alındığı köleci üretim tarzı, toprak sahipliğinin öne çıktığı feodal üretim tarzı, ticaretin, piyasanın esas olduğu kapitalist üretim tarzı². Her üretim tarzı, kendine özgü toplum ve onun kurumlarına sahiptir. Doğal olarak her üretim tarzının kendine özgü eğitim kurumları vardır. Dolayısıyla burada hemen belirtebiliriz: Marx'ın eğitimle ilgili görüşleri, kapitalist üretim tarzının hakim kıldığı eğitim ve bunun aşılmasını sağlayacak olan üretim tarzının eğitimiyle ilgilidir.

Marx, toplumun işleyişini belirleyen yasalar olduğu görüşündedir. Yasaların bilinmesi durumunda toplumun değişimine insanın yön verebileceğini düşünür. Kendisini önceki düşünürlerden ayıran en önemli özellik, toplumun geleceğinin iradi müdahalelerle belirlenebileceğine olan inancıdır. Bu onu toplumsal reformlar öneren önceki düşünürlerden ayırmaktadır. Ona göre asıl olan toplumu yorumlamak değil, değiştirmektir.

Toplumun işleyişini karşılıklı işleyen ikili bir mekanizma olarak ele alır. Toplum, bir üretim tarzına göre biçimlenir. Bu biçimlenmeyi sağlayan toplumu oluşturan bireyler arasındaki üretim ilişkileridir. Toplumun bütün dinamikleri bu ilişkilerde saklıdır. Bu ilişkilerin ise iki yönü var-

² Marx üretim tarzları konusunda mektuplarında ve yaşamında yayınlanmamış eserlerinde Doğu toplumlarını farklı bir üretim tarzına, Asyatik üretim tarzına sahip olarak değerlendirmiştir. Bkz. Marx (1979) Grundrisse/ Ekonomi Politikin Eleştirisi İçin Ön Çalışma (Çev: Sevan Nişanyan), İstanbul, Birikim Yayınları. Bu kitabın "Kapitalist Üretim Öncesi Biçimler" başlıklı bölümü (s.519-590) bu konuyu içermektedir.

dır. Birinci yön toplumun maddi temelini oluşturan üretici güçler (emek, doğa, teknik vb)dir. İkinci yön ise bu maddi temele bağlı olarak oluşan ve toplumsal bilinci belirleyen toplumun üst yapısıdır. Üst yapı, hukuk, din, eğitim, gelenek, görenek gibi maddi olmayan kültür öğelerinden oluşur. Kısaca alt yapı ve üst yapı olarak adlandırılan bu durumda temel ilişkilerin nasıl işlediği Marx'ın bunu nasıl ele aldığı her zaman tartışılmıştır. Marx'ın toplum kuramının ana tezlerini ve kavramlarını içeren Ekonomi Politğin Eleştirisine Katkı'nın "Önsöz"ünde, karşımıza maddi ilişkilerin tümüyle üst yapıyı belirlediği görüşüyle çıkar. Ne var ki sonradan bu görüşünü karşılıklı noktasına getirerek geç gelen bir düzeltme³ yapmıştır. (Coser, 2008:59)

Marx'ın, toplum çözümlemesi, esas olarak üretim tarzlarının evriminden çok son üretim tarzı olan kapitalist üretim

³ Altyapının üstyapıyı belirlediği üzerinden ortaya çıkan tartışma bugün için bitmiş bir tartışmadır. Eğer hala Marx'ın kaba determinizmle ekonominin belirleyiciliğinden söz ettiği, monist (tekçi) bir yaklaşımda bulunduğu söyleniyorsa bu daha çok bilmemekle veya "iyi niyetten yoksunlukla" açıklanabilir. Ancak bu, Marx'ın yaşarken karşı karşıya kaldığı bir eleştiri olduğu unutulmamalıdır. Marx'ın bu eleştirileri önemsemediğini Engels'in bu konuya ilişkin özeleştirisi anlamına gelen Bloch ve Mehring'e yazdığı mektuplardan öğreniyoruz. (Bkz. Marx, Engels (1977) Seçme Yazışmalar C.2, s.237-285.) Konuyla ilgili farklı bir bakış açısı için Karl Korsch'un "Karl Marx-Marksist Kuram ve Sınıf Hareketi" ve "Marksizm ve Felsefe" kitaplarına bakılabilir. Korsch'un iddiası Engels'in Marx'ın kuramından (kendisi de kurucu olmakla birlikte) vazgeçtiği şeklindedir: "Yani her ne kadar Friedrich Engels bile, Eduard Bernstein tarafından yayımlandığından itibaren Marx'ın devrimci materyalist ilkesini "iyileştirmek" isteyen tüm revizyonist ve burjuva kişilerin ana kaynağını oluşturan, yaşlılık döneminde tarihsel materyalizme ilişkin yazdığı meşhur mektuplarında, materyalist modelin belli bir tek taraflığından söz ettiyse de, materyalist tarih anlayışının kurucularından olan Engels'in, eleştirel materyalist ilkenin kendisi ve Marx tarafından kuramsal eserlerinde ele alınıp ve aynı zamanda pratik politikalarının temelini oluşturduğu biçimine yönelttiği özeleştirisi, hiçbir şekilde gerekçeli değildi. Friedrich Engels, son döneminde, bu konuda olduğu gibi daha önce ele aldığınız tüm diğer konularda da (örneğin, tarihsel materyalizmin "felsefi" gerekçelendirilmesine yönelik gereksinime ilişkin sonunda), bir önceki devrenin burjuva materyalizmine ve idealizmine karşın Marx'la birlikte geliştirmiş olduğu materyalist tarih anlayışının büyük bilimsel ilerlemeci niteliğinden, birçok hususta ayrılmıştır." (Karl Korsch(2000) KARL MARX/Marksist Kuram ve Sınıf Hareketi, (Çev: Mehmet Okyayuz)

tarzının iç çelişkilerini, hareket yasalarını ortaya çıkarmayı amaçlar. Bu konudaki gözlemlerini Kapital adlı çalışmasında ortaya koymuştur. Kapital, toplumsal tarihi, toplumsal kurumların bütüncül tarihi olarak ele alan ilk önemli yapıt olması bakımından hala önemini korumaktadır. (Bottomore, 2006:11)

Toplum teorisinin önemli bir bölümü kapitalizmden sonra ortaya çıkacak olan komünist üretim tarzına ulaşmak, ezilenlerin sosyalist iktidarı yoluyla hızlandırılabilceğini içeren konulara ayrılmıştır. Marksizme göre toplumların tarihi sınıflar savaşının tarihidir. Kapitalist üretim tarzında bu savaş, burjuvazi ve işçi sınıfı (proletarya) arasındadır. İşçi sınıfının kendi iktidarını kurması ve sosyalist ekonomiyi oluşturması durumunda komünist üretim tarzına yönelik ilk önemli adım atılmış olur. Bütün dünyada sosyalist iktidarların kurulmasıyla birlikte komünist üretim tarzı, kapitalist üretim tarzını ortan kaldıracaktır.

Üretimle Eğitimin Birleştirilmesi

Marx, özel olarak eğitim üzerinde durmamakla birlikte ele aldığı konular bağlamında eğitimle ilgili değerlendirmelerde, önerilerde bulunmaktadır. Bu görüşleri daha sonra geliştirilen Marksist eğitim kuramı için referans alınmıştır. Ancak yine de Marksist eğitim kuramı tümüyle Marx'ın görüşleri olarak değerlendirilmemelidir⁴. Marx'ın görüşlerini değerlendirmede birinci nokta bu ise dikkat edilmesi gereken ikinci nokta eserlerinin bazılarını arkadaşısı Fredrich Engels (1820-1895)'le birlikte yazmış olmasıdır. Bu metinlerdeki görüşlerde,

⁴ Marx ile Marksizm arasında ayrımı ilk yapan Engels'e göre Marx'ın kendisidir. Conrad Schmidt'e yazdığı 5 Ağustos 1890 tarihli mektupta Engels şöyle yazmaktadır: "Günümüzde materyalist tarih anlayışının, bunu tarihi incelememenin özü olarak kullanan bir sürü tehlikeli dostu var. Tam da Marx'ın, 70'lerin sonlarındaki Fransız "marksistler" hakkında konuşurken dediği gibi: "Tek bildiğim marksist olmadığım." (Marx, Engels (1977) Seçme Yazışmalar 2, sayfa. 233-34)

hangisinin Engels'e veya Marx'a ait olduğunu ayırabilmek mümkün değildir. Oysa konu Marksist eğitim olduğunda, Engels'in bireysel olarak yazdıkları en az Marx kadar referans alınmaktadır.

Egemen Eğitimin Durumu

Marx'ın önemli özelliklerinden biri çağının toplumsal olaylarını ve gelişmelerini çok iyi gözlemlemiş olmasıdır. Özellikle Fransa ve İngiltere'de yaşadığı dönemde bu iki toplumdaki okulların durumu, onun eğitimle ilgili görüşlerinde belirleyici olmuştur. "Fransa'da Sınıf Savaşları 1848-1950" adlı kitabında kapitalizmin temel eğilimlerinden biri olarak saptadığı "yoksullaştırma eğilimi" sonuçları gereği, kırsal alanda toprakların bölünmesi nedeniyle köylü giderek sermayesini kaybetmek durumunda kalır. Toprağı işleyecek yatırımlardan, tarımdaki bilimsel ilerlemeleri takip etmesini sağlayacak eğitim düzeyinden yoksun kalmıştır. Değişime ayak uyduramayan köylü için toprağı terk etmenin dışında bir seçenek kalmamaktadır. (Marx, Engels, 1976:135)

Eğitimin, düzenin devamı için kullanılması onun üst yapı kurumu olmasının bir özelliği olmakla birlikte bunun tersi de geçerlidir. Düzenin sürdürülmesi noktasında "Louis Bonaparte'ın 18 Brumair'i adlı eserinde üstyapı ve eğitimin temel işlevi üzerine yazdıklarını örnek verebiliriz: "Mülkiyetin değişik biçimleri üzerinde, toplumsal varlık koşulları üzerinde, özel olarak biçimlenmiş izlenimlerden, duygulardan, hayallerden, düşünüş tarzlarından ve felsefe anlayışlarından oluşmuş bütün bir üstyapı yükselir. Sınıfın tümünü, bunlar yaratır ve bu maddi koşullar ve bunlara teka-bül eden toplumsal ilişkiler bu üstyapı öğelerini biçimlendirir. Bunları gelenek yoluyla ya da eğitim yoluyla edinen birey, bu üstyapı öğelerinin, gerçek belirleyici nedenleri oluşturduklarını ve ken-

di eyleminin hareket noktası olduklarını sanabilir" (Marx, Engels 1976:505) Ters durum için ise Engels'le birlikte kaleme aldıkları Komünist Manifesto'da proletaryanın burjuvazinin sağladığı genel eğitimle kendisine karşı bilinçlendiğini yazmaktadır⁵. (Marx, Engels, 1976:142) Bu çelişikmiş gibi gözükten durum onun diyalektik yöntemin, karşıtların birlikte var olması ilkesinin bir sonucudur.

Marx Fransa'da başlayan gözlemlerine ölümüne kadar yaşayacağı İngiltere'de devam eder. Onun eğitimle ilgili görüşleri de büyük ölçüde buradaki gözlemlerine ve okumalarına dayalı olarak şekillenmiştir.

Marx, İngiltere'de özellikle fabrikalarda çalışan çocukların durumuna eğilir. Kapital C.1'de çok kapsamlı biçimde ele aldığı bu konuda var olan durumu ortaya koyduğu gibi kendi görüşünün temelini Robert Owen (1771-1799)'den esinlendiği eğitimle-üretimin birleştirilmesi gerektiği görüşünü yine bu eserde dile getirmektedir.

Kapitalizmin gelişmesi aynı zamanda yeni iş kollarının ve iş bölümünün gelişmesidir. Yeni iş kolları doğal olarak insanın doğasını belirli bir yetenek ve beceriyle bütünlendirmeyi zorunlu kılar. Bu ise eğitim ve öğretime ihtiyaç duyulmasını sağlar. Ancak, bu eğitim ve öğretim "şu ya da bu şekilde bir meta eş değerine mal olacak" biçimdedir. Dolayısıyla daha önce sıradan bir emek gücü için gerekli duyulmayan, her hangi bir masraf dahi yapılmayan "emek gücünün üretimi için değerlere"

⁵ İlgili cümleleri şöyledir: "Eski toplumun sınıflar arasındaki çatışmaların tümü, proletaryanın gelişim çizgisine birçok bakımdan yardımcı olur. Burjuvazi kendisini sürekli bir savaş içerisinde bulur. Başlangıçta aristokrasi ile; daha sonraları bizzat burjuvazinin, çıkarları sanayin ilerlemesine ters düşen kesimleri ile; her zaman da, yabancı ülkelerin burjuvazisi ile. Bütün bu savaşlarda, proletaryaya başvurmak; onun yardımını istemek ve böylece, onu siyaset arenasına sürüklemek zorunda kaldığını görür. Demek ki, proletaryaya kendi siyasal ve genel eğitim öğelerini sağlayan bizzat burjuvazidir. Bir başka deyişle, burjuvaziye karşı savaşacağı silahlan proletaryaya sağlayan kendisidir."

harcama yapılmak durumunda kalınır. (Marx, 2011:174) İnsanların bu harcamaları yapabilmeleri, kendi emeklerini değerli hale getirmeleri (ki bu alacakları ücretin belirlenmesinde bir etken olabilmektedir) o günün koşullarında pek mümkün değildir. İş bölümünün yaratmış olduğu bu sakıncanın giderilmesi için İngiltere ve Fransa, Adam Smith (1723-1790)'in önerdiği devlet tarafından halk eğitimi (genel öğretim/ilköğretim) yapılması fikrine ulaşmıştır.

Kapitalizmin gelişiminde sanayi, başlangıçta insan emeğinde özel bir durum istememekteydi. Basit emek gücü yeterli olmaktaydı. Ancak zamanla kapitalist tarafından alınıp kullanılan emeğin “basit emek mi, ortalama toplumsal emek mi, yoksa karmaşık emek mi, özgül ağırlığı daha yüksek emek mi olduğu” değerlendirme sürecinde pek dikkate alınmaz. (age,199) Ama yine de işçilerin, “basit veya karmaşık, yüksek veya düşük düzeyli farklı işlevleri, bunun organları olan bireysel emek güçlerinin çok farklı düzeylerde eğitim almış olmalarını gerektirir ve dolayısıyla bunların değerleri de farklılaşır.” (age: 339-40) Bu da kapitalizmin emek hiyerarşisi yarattığını, emeği kademelendirdiğini göstermektedir. Burada ise emeğin eğitim süresi önemli ölçütlerden biri haline gelmektedir. Ayrıca emeğin bu şekilde bölünmesi işçiler arasındaki temel ayrışma noktalarından biridir. İşçilerin yanında “işleri makinelerin tamamını kontrol etmek ve sürekli olarak bunları onarmak olan mühendisler, teknisyenler, marangozlar vb. gibi sayıca önemsiz bir personel yer alır.” Devamla bunlar, “kısmen bilimsel eğitim görmüş kısmen zanaatçı olarak yetişmiş kimselerden meydana gelen, diğerlerinin dışında ve onlara sadece eklenen, daha üstün bir sınıftır. Bu iş bölümü, tümüyle teknik bir iş bölümüdür.” biçiminde yazmaktadır. (age:402)

Sermayedeki gelişme, onun ihtiyaçları, basit emeğe sahip, eğitimsiz insanların yerine “değişen iş ihtiyaçlarına uygun, farklı toplumsal işlevleri birinden diğerine kolayca geçerek yapabilen” “her an mutlak kullanılabilir insanları” ortaya çıkarmıştır. Bu değişimin eğitimde ortaya çıkardığı doğrudan sonuçlardan biri politeknik, tarım okullarının ve meslek okullarının ortaya çıkmasıdır. Bir başka sonuç ise fabrika mevzuatının eğitimle ilişkilendirilmesidir. (age:466-467)

İngiltere’de çocuk işçilik yasal mevzuatının çocukların eğitim hakkının engellenmemesi, fabrikaların eğitim ve çalışma saatlerini birlikte düzenlemesi gerektiğine ilişkin maddeleri genellikle uygulanmamıştır. Bu nedenle Marx, sanayinin gelişmesiyle birlikte oluşan “fabrika sisteminin” okullarla ilgili yasal düzenlemeleri anlamsızlaştırdığını, kendi deyimıyla “hükümsüz kıldığını” söylemektedir. Bir taraftan yoksullaşan ailelerin çocukların makine başlarında çalışmalarına gönüllü izin vermesi, diğer taraftan alınan eğitimin alınacak ücret üzerinde fazla etkili olmaması, fabrika sistemini okulun önüne geçirmektedir. Ayrıca eğitime egemen olan burjuvazinin eğitimden anladığının sadece “burjuva ahlakının eğitimi” olması, eğitimin önündeki yukarıdaki engellerin kaldırılması durumunda dahi, okullardaki eğitim, halkın yararına gerçek eğitim olmayacaktır. Dönemin egemen düşüncesi, özellikle hümanist ekonomistlerce dile getirilen görüşlere göre eğitim, “her işçiyi, mümkün olduğu kadar çok iş dalında eğitmek, öyle ki, yeni bir makinenin kullanılması ya da işbölümünde herhangi bir değişiklik yüzünden, bir işkolundan kapı dışarı edildiği zaman, başka -bir yerde mümkün olduğu kadar kolay iş bulabilmesini” sağlamak amacını taşımaktadır. (Marx, 1976:74-75)

Marx, eğitimle mevzuat arasındaki ilişkinin nasıl hükümsüz kılındığı ve çocukların durumu üzerine çok sayıda müfettiş

raporundan ve meclis görüşmelerinin tutanaklarından bilgiler aktarmaktadır. Kibrit Fabrikalarının sağlığa zararlı olmasına rağmen 1863 yılında bir iş yerinde “18 yaşın altında 270, 10 yaşından küçük 40, henüz 8 yaşında 10 ve hatta 6 yaşında 5 çocuk bulunmaktaydı” diye yazmaktadır. (age:242) Bunun böyle olmasının temel nedenleri arasında iş sahiplerinin ucuz işgücünden yararlanma isteği olduğu gibi kapitalizmin ortaya çıkardığı yoksullaşmanın çocukları en kolay ucuz iş gücü haline getirmesinde ailelerin çocuklarını gönüllü köleleştirme eğilimine sahip olmaları da etkili olmaktadır. Marx, yasanın uygulanmamasında, yine raporlardan yararlanarak görevlendirilen öğretmenlerin bazılarının okuma yazma bilmediklerini, görevlerinin fabrika sahiplerinden istenilen belgeleri onaylamaktan ibaret olduğunu bizlere aktarmaktadır. (age:378-386)

Marx, bu gerçeklerden yola çıkarak kapitalizmdeki bu gelişmelerin öğretmeni “üretici işçiye” dönüştürdüğü tespitinde bulunmaktadır. İşçinin temel özelliği, sermaye için üretiyor olmasıdır. Kapitalist sermayedar için eğer çalışan, “artık değer” üretiyor veya sermayenin değerlendirilmesini sağlıyorsa üreticidir. Marx bu durumu öğretmenlik üzerinden örnekleyerek tarihe not düşmektedir: “Maddi üretim alanı dışından bir örnek alacak olursak, bir öğretmen, öğrencilerin kafalarını işlemekle kalmadığı, ama aynı zamanda girişimcinin zenginleşmesi için çalıştığı durumda üretici işçidir. Girişimcinin sermayesini bir sucuk fabrikasına yatıracak yerde bir eğitim fabrikasına yatırması, bu ilişkide herhangi bir değişikliğe yol açmaz. Bundan dolayı, üretici işçi kavramı, kesinlikle, faaliyet ile yararlı etki arasındaki, işçi ile emek ürünü arasındaki bir ilişkiden ibaret değildir; aynı zamanda, işçiyi, sermayenin dolaysız değerlendirme aracı

olarak damgalayan, özgül, toplumsal, tarihsel gelişimin ürünü bir üretim ilişkisidir.” (age:486)

Buraya kadar Fransa ve İngiltere üzerinden örnekleyerek verdiğimiz Marx’ın eğitime dair görüşleri daha çok dönemiyile ilgili gelişmelerden eğitimin yapısına ilişkin ulaşılan saptamalar niteliğindedir. Ona göre sanayileşmenin yarattığı yoksullaşma, eğitimi olumsuz etkilemektedir, iş bölümündeki gelişme emeği bölmekte, kademelendirmekte ve emeğin verimliliştirilmesi için eğitimi zorunlu kılmakta. Bu süreç ayrıca çocukları, öğretmeni işgücü haline getirmiştir. Buna karşılık uygulamaya konulan eğitim yasaları düzenin değişmesi değil, değişmemesi işlevini üstlenmektedir.

Çıkış Yolu: Eğitimle, Üretimin Birleştirilmesi

Marx bu genel duruma karşı yukarıda da belirtildiği üzere Robert Owen’den yararlanarak yeni bir eğitim modeli önerir. (age:291) Bu model ona göre işçi sınıfının iktidara gelmesi durumunda tam olarak uygulanacak bir modeldir. Önerdiği modelde esas ilke üretimle-eğitimin birleştirilmesidir. Her ne kadar İngiltere’de “fabrika yasası’nın” eğitimle ilgili hükümleri istenilen biçimde uygulanmıyor da olsa çalışan çocuklarda ilköğretim belgesinin aranan ilk koşul olması onun modeli açısından önemlidir. Çünkü Marx, eğitimle -fabrikanın birlikteliğini savunduğu için bu ilke ona uygun bir zemin sunmaktadır.

Marx, Engels’le birlikte Komünist Manifesto’da dile getirdiği görüşlerde kendilerinin eğitimi, toplumsal hale getirmekle eleştirildiklerini belirtmektedir. Eğitimin toplumsallaştırılmasının özellikle aile ile çocuk arasındaki kutsal bağın koparılması biçiminde ele aldıklarını söyleyerek, “Ya sizin eğitiminiz! O da toplumsal değil mi?” diye sorar ve sorunun cevabını şöyle verir: “O da, içe-

risinde eğitim yaptırdığınız toplumsal koşullarla, toplumun dolaysız ya da dolaylı müdahalesiyle, okullar aracılığıyla belirlenmiyor mu? Eğitime toplumun müdahalesini komünistler icat etmedi. Yaptıkları şey, bu müdahalenin karakterini değiştirmeye ve eğitimi egemen sınıfın etkisinden kurtarmaya çalışmaktan ibarettir.” (Marx, Engels, 1976:150)

Marx, eğitim denilince üç şey anlamaktadır: “Birincisi: Zihinsel eğitim. İkincisi: Bedensel eğitim. Beden eğitimi okullarında ve askeri talimlerle verilenler gibi. Üçüncüsü: Bütün üretim süreçlerinin genel ilkelerini veren ve aynı anda, çocuğa ve gence bütün çalışma dallarındaki basit aletleri pratik olarak kullanmayı gösteren politeknik öğrenim.” (Marx, 1977:97)

Bu nedenle Marx, İngiltere’deki Fabrika yasasının (ona göre sermayedarlardan koparılan ilk ödündür) eğitimle ilgili maddelerinin o kötü uygulamalarına rağmen, mevcut uygulamalardan eğitimle- jimnastiği birleştirmenin mümkün olduğu tezine ulaşmaktadır. Bu konuda kendisini destekleyen iki bilgiye atıf yapmaktadır. Birinci bilgi, bir fabrika müfettişinin öğretmenlerden topladığı bilgilerden oluşan rapordur. Bu rapor, “fabrikalarda çalışan çocukların okula düzenli devam eden çocukların ancak yarısı kadar eğitim aldıkları halde, öğrendiklerinin onların düzeyinde ve sıklıkla daha fazla olduğunu ortaya” koymuştur.(Marx, 2011:461) Rapora göre bunun nedeni “Okulda ancak yarım gün kalan çocuklar, her zaman uyanık ve söylenenleri kavramaya neredeyse her zaman hazır ve istekli” olmalarıdır. Ayrıca bu raporun tespitine göre; “Yarım gün çalışma ve yarım gün okulda eğitim görme sisteminde bu işlerden her biri diğerinin verdiği yorgunluk ve bıkkınlığı giderici bir etki yapıyor; bunun sonucu olarak, her iki iş de çocuğa, bunlardan devam-

lı olarak sadece birini yapmak zorunda olması durumuna göre, çok daha makul geliyor. Sabah leyin erkenden okula gelip oturan bir çocuğun, özellikle sıcak bir havada, işten gelen uyanık ve canlı bir çocukla yarışması olanaksızdır.” (age:462)

İkinci bilgi, İngiliz ekonomist Nassau William Senior(1790-1723)’un 1863 yılında Edinburgh’da toplanan Sosyal Bilimler Kongresi’ndeki konuşmasıdır. Marx, Senior’un bu konuşmasında “yükarı ve orta sınıfların çocuklarının tek yönlü, üretkenlikten uzak ve uzatılmış” biçimde yetiştirildiğini, öğretmenin iş yükünü gereksiz biçimde ağırlaştırdığını” ayrıca da “öğretmenin çocuklara zaman, sağlık ve enerjilerini yalnızca yararsız değil, mutlak olarak zararlı şekilde harcattığını” gösterdiğini yazmaktadır. (age:462)

Bu bilgilerden yola çıkarak, Marx, “Robert Owen’ın ayrıntıları ile göstermiş olduğu gibi, gelecekteki eğitimin tohumu fabrika sistemi içinde atıldı ve ilk sürgünlerini vermeye başladı: bu eğitim sisteminde belli bir yaşın üstündeki bütün çocuklar için üretici faaliyet ile eğitim ve jimnastik birleştirilmiş olacaktır; bu yöntem, sadece toplumsal üretimi artırmaya yarayan bir yöntem olarak kalmayacak, aynı zamanda bütün yönleri ile gelişmiş bir insan üretmenin de biricik yöntemi olacaktır” biçiminde yazarak kendi eğitim görüşünün temel tezini formüle etmiş olmaktadır. (age:462)

Çünkü yeni ekonomi, gelişmekte olan büyük sanayi artık insanı bir ömür boyu bağlı kalacağı iş tipinden uzaklaştırmaktadır. Geçmişin, bir insanı, ömrü boyunca tek bir işe bağlayan iş tipini ortadan kaldırmaktadır. Gelişmekte olan büyük sanayi ayrıca kendisini geliştirerek yeniden üretmektedir. Artık fabrikalarda insan,

makinaların “et ve kemikten oluşan” parçaları olmaktadır. Dışarıda ise makinaları kullanan olarak iş bölümü içinde yer almaktadır. Marx’a göre, kapitalizmin hâkim biçimi bu özellikleriyle gelişmeye devam etmektedir. Böyle olduğu içindir ki çözümü, egemen olanın içinde aramakta ve orada görmektedir. Hatta bazı sermaye sahiplerinin de iş ile eğitimi bir arada düşündüğünü belirterek çocuklarla ilgili bir rapordan ipekli dokuma fabrikatörünün görüşünü dipnotta vermektedir: “Benim kesin kanım odur ki, becerikli işçiler yaratmanın gerçek sırrı işle eğitimin çocukluk çağından itibaren bir arada yürütülmesinde yatar. Doğal olarak, işin çok yorucu, bıktırıcı ve sağlığa zararlı olmaması gerekir. Ben kendi çocuklarımın, okul dışında, değişiklik için, hem çalışmalarını hem de oyun oynamalarını isterdim.” (age:462)

Marx, kapitalizmin geliştirdiği kutuplaştırıcı iş bölümünü dikkate almaksızın eğitimi hayata hazırlama olarak ele alan ve daha çok da toplumun üst katmanlarındakilere hitap edecek eğitim reformu önerilerinin sahibi Alman eğitimci Baselow’a ve onun taklitçilerine ekonomi politik tarihin önemli düşünürlerinden Jhon Bellers’ten yaptığı bir alıntı ile göndermede bulunur. Bellers’in alıntılanan cümleleri şöyledir; “Aylakça öğrenmek, aylaklığı öğrenmekten çok da iyi bir şey değildir... Bizzat Tanrı, bedensel çalışmayı en başta düzenledi. ... Bedenin yaşaması için yemek ne kadar gerekli ise, sağlığı için de çalışmak o kadar gereklidir; çünkü, tembellikle sakınılan acılar, hastalıkla çekilir. ... Çalışmak, yaşam lambasma yağ ekler, düşünmekse onu tutuşturur. ... Çocuklara özgü aptalca bir iş” (age:467) Marx, Bellers’in 17. Yüz yılda yazmış olduklarının önseziyle yapılmış bir uyarı olduğunu söylemektedir.

Marx’ın eğitim ile üretim arasında kurmak istediği bağ, yoksulların yaşama

koşulları nedeniyle eğitim ile yaşam arasında bir bütünlük oluşturmak, eğitimi, yaşamın kenarında yaşama hazırlanmaktan çıkarıp yaşamın içine doğru almaktır. Yazdıklarından anlaşıldığı kadarıyla onun eğitim anlayışında eğitimin öznesi bireyin her şeyden bağımsız bir çocukluk dönemi bulunmamaktadır. Çocukların işe, emek gücü olarak katılmasını ilkesel olarak reddetme anlayışına sahip değildir.

O, yaşananları kapitalizmin doğal ve meşru hali olarak görmektedir. Ayrıca “Bir uçta işin maddi koşullarının sermaye olarak belirmesi ve diğer uçta emek güçlerinden başka satacak hiçbir şeyleri olmayan insanların ortaya çıkması yetmez. Bunların kendilerini gönüllü olarak satmaya zorlanmaları da yetmez. Kapitalist üretimin gelişimi içinde, eğitimleri, gelenekleri ve alışkanlıklar dolayısıyla bu üretim tarzının zorunluluklarını apaçık doğa yasalarıymış gibi gören bir işçi sınıfı oluşur. Bu üretim tarzı tam bir gelişme düzeyine ulaşır ulaşmaz, işleyişi ile her türlü direnci kırar; görel bir nüfus fazlasının sürekli varlığı, emek arz ve talebi yasasını ve dolayısıyla ücreti sermayenin değerlendirme ihtiyaçlarına uygun sınırlar içinde tutar ve iktisadi ilişkilerin sessiz baskısı kapitalistin işçi üzerindeki kesin egemenliğini tamamlar.” diye yazmaktadır. (age:707)

Marx, genel eğitimin devlet tarafından verilmesi gerektiğini savunur. Bu görüş, Komünist Manifesto’da proletaryanın burjuvazi karşısındaki kendi durumunu, iktidarını geliştirmek için talepler ile alınması gereken önlemler arasında 10. sırada sayılmaktadır. Bu madde şöyledir: “Bütün çocuklar için devlet okullarında parasız eğitim. Bugünkü biçimi içerisinde çocukların fabrikalarda çalıştırılmalarına son verilmesi. Eğitimin sınıai üretimle birleştirilmesi vb., vb” (Marx-Engels, 1976:154-155) “Gottha Programının Eleştirisi” adlı bir başka

çalışmasında ise ilköğretimin, tümüyle devlet tarafından verilmesi konusuna açıklık getirmektedir. Eğitimin devlet tarafından verilmesi, içeriğinin devlet tarafından belirlenmesi anlamına gelmemektedir. Tam tersine devlet ve kilisenin okuldan uzak olması gerektiğini savunmaktadır. Devletin yapması gereken tıpkı ABD örneğinde olduğu gibi eğitim yasasının uygulanmasını sağlamak ve denetlemekten ibaret olmalıdır. Şöyle yazmaktadır: “Devlet tarafından halk eğitimi”, kesin olarak kınanması gereken bir şeydir. Genel bir yasayla, ilkokulların gelir kaynaklarının, öğretim kadrosunun niteliklerinin, öğretim dallarının vb. saptanması ve Amerika Birleşik Devletleri’nde olduğu gibi, bu yasanın uygulanmasının devlet müfettişleri tarafından gözetimi, devleti halkın eğiticiyi yapmaktan bambaşka bir şeydir!’ Üstelik, burada yapılacak şey, okuldan, hükümetin- ve kilisenin her türlü etkisini uzak tutmaktır.” (Marx, Engels, 1989: 43-44)

Manifestoda ortaya koyduğu bu görüşü 1866’da İşçi Birliği’nin Cenevre Toplantısına sunduğu “Geçici Genel Konsey Delegelerine Talimatlar- Çeşitli Sorunlar” başlıklı belgede geliştirmiştir. Yukarıda Marx’ın eğitimden ne anladığını belirtirken bahsettiğimiz bu metnin “Çocukların ve Gençlerin Çalıştırılması” başlıklı bölümü, Marx’ın eğitimle ilgili görüşlerinin özeti gibidir. Buna göre;

1. “Modern sanayi her iki cinsiyetten çocukları ve gençleri toplumsal üretim denen o büyük işe katma yolundaki eğilimini, sermayenin egemenliği altında, bu, tiksindirici bir biçimde çarpıtılmış olsa da ilerici, sağlıklı ve meşru”dur.
2. Akılcı bir toplumda kafa ve bedensel emek arasında ayırım yapılmamalıdır.
3. “...her çocuk da, 9 yaşından itibaren;

aynı şekilde üretken bir işçi haline gelmelidir.”

4. Eğitim erkek ve kız çocukları ayırmaksızın üç yaş grubuna ayrılmalıdır. “Birinci grup 9-13 yaş, ikincisi 13-15 yaş arasını, üçüncüsü de 16 ve 17 yaşlarını” içermelidir. “Birinci grubun herhangi bir atölyedeki ya da evdeki çalışmasının yasal olarak iki, ikinci grubunkinin dört ve üçüncü grubunkinin de altı saatle” sınırlandırılmalıdır. “Üçüncü grup için, yemek ve dinlenme için, en az bir saatlik bir ara olmalıdır.”
5. “İlkokul eğitiminin 9 yaşından önce başlaması istenilen bir şeydir...”
6. “Hiçbir ana-babanın ve işverenin genç emek kullanılmasına, eğitimle birleştirilmiş olması dışında izin” verilmemelidir.
7. “Adım adım ilerleyen zihinsel, bedensel ve politeknik öğrenim kursları, genç işçilerin sınıflandırılmasına tekabül etmelidir. Politeknik okulların giderlerinin bir kısmı, bu okulların kendi üretimlerinin satışından karşılanmalıdır.”
8. “Ücretli üretken emeğin, zihinsel eğitimin, bedensel eğitimin ve politeknik öğrenimin birleştirilmesi, işçi sınıfını üst ve orta sınıfların düzeyinin çok yukarılarına çıkaracaktır.”
9. “9-17 (dahil) yaşlar arasındaki herkesin, gece işlerinde ve sağlığa zararlı işlerde çalıştırılmalarının yasa ile kesinlikle yasaklanması gerektiği açıktır.”
10. “Çocuk ve genç işçilerin, her şeyden önce mevcut sistemin ezici etkilerinden kurtarılmaları” gerekir. “Bu, ancak ‘toplumsal sağduyuyu toplumsal zor haline dönüştürmekle gerçekleştirilebilir ve veri olan okullar altında, bunu devlet gücüyle dayatılan genel yasalar ile yapmanın

dışında başka bir yöntem yoktur. Bu tür yasaları koymakla işçi sınıfı, hükümet gücünü güçlendirmiş olmaz. Tersine, şu anda kendisine karşı kullanılan bu gücü kendi hizmetkar haline dönüştürmüş olur.” (Marx, 1977:96-97)

Marx'ın, çocukluğu ayrı bir kategori olarak ele almadığına yukarıda kısmen değinmiştik. Öyle olduğu içindir ki orta ve üst sınıfların, çocuklarına karşı görevlerini yerine getirmemelerini kendilerinin çocuklarına karşı hataları olarak görmektedir. “Orta ve üst sınıflar kendi çocuklarına karşı olan görevlerini savsaklıyorsa, bu onların kendi hatasıdır. Bu sınıfların ayrıcalıklarını paylaşan çocuk, bunların önyargılarından zarar görmeye mahkûmdur” (age:96) biçiminde yazması özel olarak kamusal bir sorumluluk aramadığı biçiminde değerlendirilebilir.

Sonuç

Kısacası Marx'ın eğitim anlayışı kapitalizmin ortaya çıkardığı iş biçimi üzerinden şekillenmektedir. Marx önce gelişen sanayi içerisindeki emek gücüne onun niteliğine, düzeyine, yaşama koşullarına ve kimliğine odaklanmaktadır. Bu gelişmeyi kapitalizmin doğal gelişimi olarak gördüğünden kendi alternatif görüşünü de tam olarak aynı noktadan başlatmaktadır. Egemen eğitimin, emek gücüyle olan ilişkisini esas alan ama çocuk üzerindeki kapitalist emek sömürsünü ortadan kaldıran, esas olarak herkesin üreten olmasını sağlayacak olan politeknik eğitim olmasını istemektedir. Ona göre bu eğitim çocuğun zihinsel ve bedensel gelişimini birlikte almaktadır. Böyle bir eğitim işçi sınıfının talebi olsa dahi tam olarak ancak kendi iktidarında gerçekleştirilebilir.

Kaynakça

Aron, R.(2004) Sosyolojik Düşüncenin Evreleri (Çev. Korkmaz Alemdar), Ankara, Bilgi Yayınları.

Marx, K.(1976) Ücretli Emek ve Sermaye, (Çev: Sevim Belli), Ankara, Sol Yayınları.

Marx, K., Engels, F.(1976) Komünist Manifesto,(Çev: Muzaffer Ardos), İçinde: Marx, K., Engels, F. (1976) Seçme Yapıtlar C.1, Ankara, Sol Yayınları.

Marx, K. (1977) Geçici Genel Konsey Delegationlarına Talimatlar-Çeşitli Sorunlar, (Çev: Ahmet Kardam). İçinde: Marx, K., Engels, F. (1977) Seçme Yapıtlar C.2, Ankara, Sol Yayınları.

Marx, K. (1979) Fransa'da Sınıf savaşları 1848-1850, (Çev: Tektaş Ağaoğlu), İstanbul, MAY Yayınları.

Marx, K. Engels, F. (1989) Gotha ve Erfurt Programlarının Eleştirisi, (Çev: M. Kabagil), Ankara, Sol yayınları.

Marx, K. (2005) 1844 El Yazmaları/ Ekonomi Politik ve Felsefe, (Çev: Kenan Somer), Ankara, Sol Yayınları.

Marx, K.(2011) Kapital/Ekonomi Politigin Eleştirisi, Sermayenin Üretim Süreci Cilt-1, (Çev: Mehmet Selik, Nail Satlıgan), İstanbul, Yordam Yayınları.

TÜRKİYE'DE SİYASAL DÖNÜŞÜM VE ORTAÖĞRETİME GEÇİŞ ÜZERİNE ETKİLERİ

LGS + ÇEMBER SİSTEMİ

Nejla Doğan

nejladogans@gmail.com

Geçen eğitim-öğretim yılında gündemi en çok meşgul eden ve bugün de sonuçlarını tartışmaya devam ettiğimiz konulardan biri, ortaöğretime geçiş sınavında yapılan değişiklikti. Öğrenciler, veliler, eğitimciler ve aslında toplumun tamamını ilgilendiren bu konuda, hemen her gün yeni bir değişiklik ve belirsizlik ortaya çıkmış; toplumdaki yükselen itiraz ve eleştirilere rağmen LGS+Çember Sistemi uygulanmaya konmuştu. Beklendiği üzere, sınav ve yerleştirme sonuçlarının açıklanmasıyla, milyonlarca öğrenci ve veli büyük bir hayal kırıklığına uğradı; itiraz ve eleştirilerin ne kadar haklı olduğu görüldü. Öğrencilerin büyük kısmı istediği okul türüne yerleşemeyen, azımsanmayacak bir kısmı da ilk yerleştirmede açığa kaldı. Bu yazı kaleme alındığında tamamlanan dördüncü yerleştirme sonuçlarına göre, henüz herhangi bir okula yerleşemeyen, okullar açıldığı halde okula başlayamayan binlerce öğrenci vardı. Çocuklarımızın eğitim hayatında telafisi olmayacak sonuçlara yol açan bu sistem, böylece yeni rejimin otoriter yüzünü ve tüm demokratik taleplere kulak tıkayan karakterini de bir kez daha göstermiş oldu.

Sürecin başlangıcından itibaren bir sorunlar yumağı olarak önümüze gelen yeni sistem, hala yanıtlanmayan birçok sorunun üzerine inşa edildi. Öğrenciler ve veliler nasıl bir sınav ve yerleştirme sistemi ile karşı karşıya olduklarını tam olarak öğrenmeden bu sistemin sonuçlarına maruz kaldı. Alanda çalışan eğitimcilere dahi sistemin nasıl uygulanacağına dair yeterli bilgi akışı sağlanmadı; işleyişe dair belirsizlikler nedeniyle okullar öğrencilere rehberlik hizmeti veremedi. Tüm bunlar öğrencileri ve velileri daha da yalnızlaştırdı. Böylece önemli bir değişikliğin altında yatan siyasi amaçlar ise, ancak yerleştirme sonuçlarının açıklanmasıyla geniş kitleler tarafından bilinir hale geldi. Bugün geldiğimiz noktada, siyasilerin kendi ideolojik hedeflerine öncelik veren ve bunun dışında kalan her şeyi görmezden gelen umursamazlığı karşısında, yüzbinlerce çocuğumuz umutlarını yitirmiş, geleceğe güvenini kaybetmiş durumda.

Bizler için oldukça kaotik görünen bu dönüşümün ve belirsizliğin, hatta yanıtlanmayan soruların ardında, eğitim alanında kapsamlı bir yeniden yapılandırma sürecinin yaşanıyor olması var. Elbette bu yapılandırma sürecinin

çerçevesi ve hedefleri iktidar açısından gayet net ve belirgin: Çerçevenin belirleyenlerinden biri siyasal İslamcı politikalar iken, diğeri piyasalaşma. Devletin tüm yönetim organlarına ve kurumlarına şekil veren bu iki belirleyen, rejimin istediği “makbul vatandaş” ve “millet” tanımını hayata geçirmek için bugün en yoğun saldırılarını eğitim alanına yönlendirmiş durumda. Ortaöğretime geçiş sisteminde yapılan değişiklikler de bu saldırıların ve dönüşümün önemli bir parçası. Bu nedenle karşı karşıya olduğumuz durumu basit bir sınav sistemi değişikliği olarak okumak ve teknik tartışmalarla sınırlamak, politikanın merkezine konmuş bir alanı apolitik bir değerlendirmeye hapsetmenin ötesine geçmeyecek, yalnızca iktidarın amaçlarına hizmet edecektir.

Bu politik çerçeve ekseninde değerlendirdiğimizde, 80’li yıllardan itibaren piyasacı politikalara açılan eğitim alanın, özellikle 2012’de çıkarılan 4+4+4 yasasıyla siyasal İslamcı politikaların da yoğun saldırısı altına girdiğini açıkça görebiliriz. Böylece piyasacı ekonomik süreçlerin eğitimden beklediği amaçlarla, dinci-gerici amaçlar bütünleştirilmiş oldu. Bu doğrultuda, öğretim programları, ders kitapları, okul içi ve dışı etkinlikler yeniden düzenlendi, hem liberal hem de İslamcı politikalarla uyumlu hale getirildi. Elbette eğitimin önemli bir parçası olan sınavların da bu dönüşümden muaf tutulması beklene mezdi. Çünkü sınavlar, soru tipi ve dağılımı, yöntemi ve amacıyla ülkemizde eğitimin içeriğini ve yönünü belirleyen en önemli faktörlerden biri durumunda. Yeni rejimin karakteri ve eğitim politikaları doğrultusunda, sınavların İslamlaşma ve piyasalaşmaya hizmet eden bir araç haline gelmesi de LGS+Çember Sistemi ile tam olarak somutlaştı. Yapılan değişikliklerle, rejimin ruhuna uygun bir ölçme değerlendirme sisteminin oluşturulduğu ve okul türlerine öğrenci dağılımının ta-

mamen siyasal hedef ve beklentiler doğrultusunda yapıldığı görüldü.

İslamcı Liberalizmin Kıskaçında Öğrenciler ve Veliler

Yukarıda rejimin temel karakteristiklerinden birinin İslamlaşma olduğunun altını çizmiştik. Bunun eğitim alanındaki yansımalarına baktığımızda; iktidar son yıllarda bütçesinin büyük kısmını imam hatiplere, dini eğitime, protokol imzaladığı dernek-vakıf-cemaat gibi grupların “eğitim” faaliyetlerine aktarıyor. Örneğin; 2017-2018 eğitim-öğretim yılında bir imam hatip öğrencisine ayrılan bütçe 12.707 TL iken, Anadolu lisesindeki bir öğrenci için yapılan harcama 6.153 TL ile sınırlıydı. Yine 2018 yılının ilk altı ayında MEB’e bağlı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü bütçesi bir önceki yıla göre iki katın üzerinde arttı ve bütçe içinde önemli bir paya sahip oldu (2017 Ocak-Haziran döneminde 15 milyon TL, 2018’in aynı döneminde 32 milyon TL). MEB’le protokol imzalayan TÜRGEV, TÜGVA, İlim Yayma Cemiyeti, Ensar Vakfı gibi “eğitim derneği” görünümü, tarikat-cemaat menşei kuruluşlar okullarda çeşitli etkinlikler yapıyor ve bunun karşılığında bütçeden pay alıyor. Öte yandan “Kamu Taşınmazları Üzerinde Eğitim ve Yurt Faaliyetleri İçin Üst Hakkı Tesis Edilmesine İlişkin Yönetmelik”te yapılan son değişikliklerle, “eğitim faaliyeti” yürüten cemaat ve tarikatların, kamu taşınmazlarını 49 yıl süreyle bedelsiz kullanmasının yolu açıldı.

Anasınıfından üniversitelere, kurslardan öğrenci yurtlarına kadar İslamlaşma devlet eliyle örgütlü biçimde yaygınlaşırken, dini eğitimin payı bütçe içerisinde hızla artarken elbette sınavlarda da bunun bir karşılığının olması, verilen dini bilgilerin işe yarar olduğunun, hatta işe yaramanın ötesinde bir “başarı ölçütü” olduğunun gösterilmesi gerekiyordu. Bu nedenle ortaöğretime geçişte ilk

adım olarak, soru dağılımında değişiklik yapıldı; fen, matematik, Türkçe derslerine 20'şer soru ayrılırken, din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin soru sayısı inkılap tarihi ve yabancı dil ile eşitlendi ve 10'ar soru olarak yer aldı. Böylece hem zorunlu hem de seçmeli din derslerinin öğrenciler tarafından takip edilmesi zorunlu kılınırken, din dersinden muaf olan öğrenciler ise sınava 10 soruluk bir kayıpla girmiş oldu. Bu durum, siyasal rejimin niyetini açıkça ortaya koyan, anayasanın eşitlik ilkesine aykırılık taşısa da tüm öğrencilere mezhepçi bir eğitimi dayatan bir projenin somut göstergelerinden biri.

İslamcı politikaların yeni yerleştirme sistemindeki diğer bir yansıması, sınavlı ya da sınavsız yerleştirmelerde imam hatiplere önemli oranda yer verilmesi, hatta yer yer bir zorunluluk haline gelmesi. Sınav sonucuna göre öğrenci kabul eden ve "nitelikli" olarak tanımlanan okulların büyük kısmının imam hatiplerden oluşması, Türkiye'nin en başarılı öğrencilerinin imam hatiplere yönlendirilmesi anlamına geliyor. İktidar burada hem başarı düzeyi oldukça düşük olan ve bu nedenle tercih edilmeyen imam hatiplerin imajını iyileştirmek istiyor hem de başarılı öğrencileri imam hatip eğitiminden geçirerek yönetici kadrolarına insan kaynağı oluşturmayı amaçlıyor. Dolayısıyla yıllarca emek verip, iyi bir fen, sosyal bilimler ya da Anadolu lisesi hayaliyle sınava giren öğrencilerin bir kısmı, bilimsel eğitim görme hakları ellerinden alınarak, imam hatiplere zorunlu tutuluyor. Çember sistemine göre yapılan sınavsız mahalli yerleştirmelerde de durum farklı değil. Öğrenciler ve veliler tercih etmese de yıllardır kontenjanları boş kalan imam hatipler "adrese dayalı yerleştirme" bahanesiyle doldurulmaya çalışılıyor, Anadolu liselerinin sayısı ise toplumsal talebi karşılamakta

yetersiz kalıyor. Buna rağmen iktidar kendi ideolojik tercihleri doğrultusunda Anadolu lisesi açmak yerine imam hatip açıyor, öğrencileri zorla bu okullara yönlendirmeye çalışıyor.

Rejimin ikinci önemli karakteristiği, İslamcı politikaların yanında piyasacı politikalara da kapılarını sonuna kadar açmış olması. Burada sınavlara düşen rol ise, öğrencileri farklı okul türlerine yönlendirerek, onları henüz eğitim sürecindeyken toplumsal sınıflara ayırmak ve böylece iş piyasasının ihtiyaçlarına göre yetiştirmek. Dolayısıyla liberal ya da apolitik yaklaşımların aksine, sınavlar ve sınav hegemonyası altında gerçekleştirilen eğitim, öğrencilerin yetenek ve potansiyellerini ortaya çıkarmak bir yana bunları körelten bir sürece dönüşüyor. Çünkü burada amaç yetenekleri ortaya çıkarmak değil, öğrencilere sınıfsal bir beceri kazandırmak, hayatlarına beyaz yakalı mı yoksa mavi önlüklü mü olarak devam edeceklerini belirlemek. Tam da bu nedenle sınavlar öğrenciler için seçenekleri çoğaltmak yerine sınırlandıran bir sürece dönüşüyor.

Günümüzde bu sınırlılıkların başında meslek liseleri geliyor. Son yıllarda meslek liselerinin "başarısızlık"la özdeşleştirilen okullara dönüşmesi ve yoksul alt sınıflara neredeyse tek eğitim seçeneği olarak sunulması, bu okul türünün sınıfsal yeniden üretimin ana merkezi haline gelmesine neden oldu. Sınavlar aracılığıyla yaratılan başarılı/başarısız, yetenekli/yeteneksiz, çalışkan/tembel ayrımları, dolaylı bir toplumsal rızanın temelini oluştururken, başarısızlığın karşılığı olarak sunulan meslek liseleri, öğrenci ve velilerde "kaderine razı olma" şeklinde zorunlu bir kabullenişe yol açıyor. Çünkü sınavlarla ilgili topluma verilen mesaj, tüm öğrencilerin aynı eğitim süreçlerinden geçip, aynı sınava girdiği ve başarı gösterip hak edenlerin "iyi" okullara, hak etmeyenlerin de "en

azından” bir meslek sahibi olacakları meslek liselerine yönlendirildiği şeklinde. Ancak bu zorunlu kabullenişe rağmen, nitelikli, bilimsel ve akademik bir eğitim seçeneği sunulduğunda, öğrenci ve velilerin tercihlerini böyle bir eğitimden yana kullanmak istedikleri, bunu bir sınıf atlama fırsatı olarak gördükleri de bir gerçeklik. Bu nedenle LGS+Çember Sistemi bağlamında yapılan son değişiklikle, imam hatiplerin yanı sıra meslek liselerinin de bir zorunluluk alanına dönüştürüldüğünü görüyoruz.

Meslek liseleri bir yandan zorunluluk alanına dönüştürülürken, yıllardır eğitime aktarılan bütçeyi kademeli olarak azaltan ve eğitimi kamunun sırtında bir yük olarak görüp, özel sektöre devretmeye çalışan hükümet, bu okulları organize sanayi bölgelerine devretmeye başladı. Bir devlet okulunda eğitimine başlayan öğrenciler, kendilerini aniden işverenin insafına terk edilmiş buldu, kamusal eğitim hakları gasp edildi. Ülkemizde zaten hızla artan çocuk işçiliği, organize sanayi bölgelerine taşınan okullarla “eğitim” adı altında meşru hale getirildi. Veliler çocuklarının hangi koşullarda eğitim gördüğü ve çalıştırıldığı konusunda endişe duymaya başladı. Kademeli olarak devredilmesi planlandığı halde, meslek liselerine zorunlu yönlendirme yapılması, sınav sonucuna göre ya da “evine yakın olduğu” gerekçesiyle bu okullara yerleştirilen öğrencilerin, devlet eliyle işverene teslim edilmesi anlamına geliyor. İktidarın piyasaya teslimiyeti, bu sınav ve yerleştirme sistemiyle çocuklarımızın da piyasaya teslim edilmesi anlamına geliyor. Üstelik kamuya ait bir meslek lisesinde eğitim gören bir öğrencinin, her şeye rağmen üniversite sınavına girip başka bir alanda eğitim alma hakkı varken, bu uygulama ile 13-14 yaşından itibaren sanayiye teslim edilen ve orada sınıfsal olarak “terbiye” edilen bir öğrencinin

bu hakkı ve isteği neredeyse ortadan kalkacaktır.

Dayatılmış Seçeneksizlik

Tüm bunlardan yola çıkarak, LGS+Çember Sistemi’nin nasıl bir ortaöğretim tablosunu önümüze koyduğuna ve çocuklarımız için ne vaat ettiğine baktığımızda; bu sınav ve yerleştirme sisteminin ana karakterini imam hatipler, meslek liseleri ve özel okullar arasındaki bir seçim zorunluluğunun (ya da seçeneksizliğin) oluşturduğunu görüyoruz. “Nitelikli” olarak tanımlanan ve LGS sonucuna göre öğrenci alan okulların %55’inin (1367 okuldan 747’si) imam hatip ve meslek liselerinden oluşması bunun en önemli göstergesi. Dolayısıyla bu sistemle, yeni rejimin temel eksenlerinden biri olan dinselleşme imam hatip liselerinde somutlaşırken, bir diğer eksen olan piyasalaşma ise meslek liseleri ve özel okullarda ifadesini buldu. Sınav ve yerleştirme sisteminin amacı da başarıyı artırmak ya da ölçmek değil, bu üç okul türüne öğrencileri yönlendirmek üzerine kuruldu. Böylece yoksul çocuklarımız tercih etmek istemedikleri imam hatip ve meslek liselerine zorla yönlendirilirken, ekonomik olanakları uygun olan ailelere de “nitelikli” eğitim taleplerini karşılamaları için özel okullar işaret edildi.

Ancak yerleştirme sonuçlarının açıklanmasıyla birlikte yükselen tepki, AKP’nin kendi politik tabanı da dahil olmak üzere eğitimdeki bu politikaların kabul görmediğini, toplumsal bir mutabakata dayanmadığını ve AKP’nin her alanda adım adım hayata geçirdiği toplumsal mühendislik çabalarının eğitim alanında güçlü bir dirençle karşı karşıya olduğunu gösteriyor. Çünkü toplumsal hafızamızın “eski Türkiye” ile olan bağları, bize hala eğitim yoluyla sınıf atlayabileceğimizi, bir emekçinin çocuğunun da doktor, öğretmen, mühendis, avukat

olabileceğini söylüyor. Bu nedenle muhafazakar aileler de dahil olmak üzere toplumun neredeyse tamamı, çocukları için imam hatip ya da hafızlık okulu değil, nitelikli bilimsel eğitim veren okullar talep ediyor. Tercih ve yerleştirme sonuçları da bunu kuşku götürmeyecek şekilde ortaya koyuyor.

Tercih ve ilk yerleştirme sonuçlarına göre Fen, Sosyal Bilimler ve Anadolu liselerinin kontenjanları neredeyse tam doluluk oranına ulaşmışken, imam hatip ve meslek liselerinin doluluk oranları %50 seviyelerinde kaldı. Üstelik bu iki okul türünü birçok öğrenci mecbur kaldığı için tercih listesine ekledi. Çünkü yerleştirme kılavuzuna göre, aynı okul türünden en fazla üç tercih yapma sınırı getirilmiş, tercihlerin sisteme kaydedilmesi için de en az iki okul türünden seçim yapılması zorunlu kılınmıştı. Ancak buna rağmen birçok öğrenci ve veli imam hatip ya da meslek lisesi tercih etmek yerine açıkta kalma riskini göze aldı ve tercihlerini o doğrultuda yaptı. İmam hatiplere aktarılan bütçeye ve öğrencilerine verilen burs ve yurt teşviklerine rağmen, geçen yıl TEOG sonuçlarına göre %69 oranında boş kalan imam hatipler, bu yıl LGS+Çember Sistemi'nin getirdiği ek zorlayıcılığa rağmen %50 oranında boş kaldı. Sadece bu veri bile, öğrenci ve velilerin tercihlerinin bilimsel akademik eğitimden yana olduğunu ve dayatılan bu sisteme karşı direnç oluşturduğunu göstermekte.

Devlet okullarının niteliksizleşmesinin, imam hatip ve meslek liselerinin bir dayatma haline gelmesinin bir başka sonucu ise açık liseye olan talebin gittikçe artması. MEB verilerinden öğrendiğimiz kadarıyla, merkezi ve yerel yerleştirme sonuçlarına göre öğrencilerin yaklaşık %10'u tercih yapmadığı ya da istemediği bir okul türünü yazmadığı için herhangi bir okula yerleşemedi ve açıkta kaldı. Bu çocuklarımız Eylül ayı içinde

“Öğrenci Nakil ve Yerleştirme Komisyonu” tarafından boş kontenjanlara yerleştirilmeye başlandı. Elbette büyük kısmı, boş kalan imam hatip ve meslek liselerine yönlendiriliyor, hatta Anadolu lisesi talebinde ısrar eden veli ve öğrenciler, “ikna odaları”nda imam hatip ya da meslek lisesi tercih etmeleri yönünde baskı görüyor. Tüm baskılara rağmen bu iki okul türünü tercih etmeyen öğrenciler, açık liseye kayıt yaptırmak zorunda kalacak ve çocuk işçi ordusuna katılacak. Günümüz eğitim politikalarının yarattığı en önemli sonuçlarından biri olarak ortaya çıkan açık lise uygulaması, özellikle devlet okullarında nitelikli eğitim beklentisi karşılanmayan, imam hatip ya da meslek lisesine gitmek istemeyen, özel okul için de bütçe ayıramayan yoksul çocuklarımız için neredeyse tek seçenek haline gelmiş durumda. Geçen yıl 1,5 milyonu aşan açık liseye kayıtlı öğrenci sayısının, bu sınav ve yerleştirme sistemiyle daha da artacağını tahmin etmek güç değil. Bu da zaten devletin kademeli olarak terk ettiği kamusal eğitim alanından daha da fazla çekilmesi ve kamusal örgün eğitim hakkının yok edilmesi anlamına geliyor.

Sınavlı ya da sınavsız yerleştirmelerde imam hatip ve meslek liselerinin bir zorunluluk haline gelmesi ve devlet okullarının nitelikli bilimsel eğitim verme yükümlülüğünün neredeyse ortadan kaldırılması elbette en çok özel okul piyasasını güçlendirdi. Eğitimi olabildiğince piyasaya devretmek isteyen iktidar, yeni sınav ve yerleştirme sistemiyle ilgili hoşnutsuzluğunu belirten, nitelikli eğitim talebinde bulunan velilere özel okulları işaret etti. Yerleştirme sürecine ilişkin belirsizlikler ve yaratılan kaygı ortamı, bu yönlendirmeyi daha da belirgin hale getirdi. Bu yıl liseye gidecek öğrencilerin yaklaşık %14'ünün (162 bin 109 kişi) bu sınav ve yerleştirme siste-

mine hiç dahil olmadığı düşünülürse, bu çocukların çok büyük bir kısmının doğrudan özel okullara gittiği anlaşılacaktır. Dolayısıyla bu yerleştirme sisteminin diğer bir boyutu, özel okullaşma sürecinin katlanarak artacak olmasıdır. Türkiye tarihinde ilk kez bu iktidar döneminde özel okulların devlet okullarına oranı%20'leri aştı. Hemen her sokakta “temel lise” adı altında apartman dairelerinde eğitim veren ama bir eğitim kurumu niteliği taşımayan “okul”lar yaygınlaştı. Yoksul çocuklarımızın nitelikli kamusal eğitim hakkını tamamen ortadan kaldıran iktidar, orta ve alt gelir grubundaki aileleri bile kredi borçlanmasıyla bu okullara mecbur bıraktı.

Sonuç olarak; bu sınav ve yerleştirme sistemi, inşa edilen yeni siyasi rejimin araçlarından biridir ve sıradan bir ölçme-değerlendirme sistemine indirgenemeyecek kadar önemli toplumsal sonuçları beraberinde getirmektedir. Eğitimde piyasalaşmayı ve dinselleşmeyi bir adım daha öteye taşıyan, çocuklarımızı hem dinsel sömürünün hem piyasa sömürsünün hedefi haline getiren, biat ve itaate dayalı bir toplum idealini gerçekleştirmeye çalışan bu sistem, öğrenci ve velilerin istek ve beklentilerini görmezden gelerek en temel insan haklarından birini yok saymaktadır. Geçmişte göreliliği de olsa sosyal hareketliliğin ve toplumsal bütünleşmenin mekânları olarak var olan okullar, bugün sosyal, kültürel farklılıkları artıran, eşitsizlikleri kemikleştiren, yoksul çocukların eğitim yoluyla elde edebildiği sınıfsal hareketliliği tamamen ortadan kaldıran, toplumsal ayrışmayı mezhep, etnisite, cinsiyet bağlamında da derinleştiren yerlere dönüşmüştür.

Bugün geldiğimiz noktada, MEB yetkililerinin eğitimden bekledikleri ile toplumun beklentileri arasında büyük bir uçurum olduğu, toplumsal dirence rağmen iktidarın ideolojik hedeflerinin

her şeyin üstünde tutulduğu görülüyor. Yeni sınav ve yerleştirme sistemine ilişkin eleştirilere “hiçbir öğrenciyi istemediği okul türüne yerleştirmeyeceğiz” şeklinde yanıt veren yetkililer, aslında neredeyse hiçbir öğrenciyi istediği okula yerleştir(e)medi. Çünkü nicedir iktidarın eğitime yüklediği anlam, çocuğun yararı ve refahını önceleyip, istek ve beklentilerini karşılamak değil, kendi toplumsal-sınıfsal-dinsel planlarının işlenmesini sağlamak. Henüz 13-14 yaşındaki çocuklara adaletsizlik karşısında çaresizlik duygusunu yaşatan, sisteme güvensizlik ve inançsızlığı yaygınlaştıran, parası olana özel okulun, olmaya imam hatip, meslek lisesi ya da açık lisenin yolunu gösteren iktidar, eğitim yoluyla sağlanabilecek eşit yurttaşlık ve aydınlanmış bir toplum idealine son darbeyi de böylece vurmuş oluyor.

Not: Bu yazı, 05.08.2018 tarihinde BirGün gazetesinde yayınlanan “Ortaöğretime Geçişte Kontrollü Kaos” başlıklı makalenin genişletilmiş halidir.

HENRY GIROUX

KARANLIK ZAMANLARDA ELEŞTİREL PEDAGOJİYE OLAN İHTİYAÇ¹

Söyleşi: Jose Maria Barroso Tristan
(Global Education Magazine)

Çeviri: Ayça Akcan²



JOSE MARIA BARROSO TRISTAN: *Siz eleştirel pedagojinin babası olarak değerlendirilmektesiniz. Peki, size göre eleştirel pedagoji nedir?*

HENRY GIROUX: Doğrusunu söylemek gerekirse ben eleştirel pedagojinin babası değilim. Belki onun gelişiminde etkin bir rol almış olabilirim, ama eleştirel pedagoji, Paulo Freire'nin bu alanda yürüttüğü çalışmaların Brezilya sınırlarını aşarak, 1970'li ve 1980'li yıllarda benim, Roger Simon'un ve sonrasında Joe Kincheloe'nin de dâhil olmasıyla gelişen bir dizi uzun soluklu eğitsel mücadelelerin neticesinde ortaya çıkmıştır. Eleştirel pedagoji bir harekettir ve hâ-

lihazırda çeşitli toplumsal katmanlarda süregiden bir mücadeledir. "Eleştirel pedagojinin babası" gibi bir ifade kullanmak, bahsi geçen bu mücadeleleri ve eleştirel pedagojiyi farklı katmanlarda var eden bilgi birikiminin çeşitliğini ve bunu geliştirmek uğruna sarf edilen tüm o çabaları da anlam kaybına uğrattırıyor. Bir zamanlar Roger Simon'un da dile getirdiği gibi, eleştirel pedagojiye kurucu babalar ismi yakıştırmaması, bu kavramın özgün tasvirinin ataerkiyle bir şekilde yollarının kesiştiği imasını da kendi içinde barındırıyor.

Öncelikle eleştirel pedagojiyi tanımlamak için kalıplaşmış bir dizi referansa ya da kuralcı bir takım uygulamalara ki bunlar açıkçası önceden belirlenmiş uygulamalardır, bunu yapmanın yolu bu değildir- başvurmaktan ziyade onu süregiden bir proje olarak ele almak bence en iyisi olacaktır. Eleştirel pedagojiyi bu kavramlar üzerinden düşünmenin bir yolu, eğitimi, bizi şekillendiren dünyanın içinde yer alan bir edimsel unsur olarak kavramaktan geçer. Yalnız bu soruya,

¹ 6 Şubat 2013 tarihinde Truthout adlı dergide <https://truthout.org/articles/a-critical-interview-with-henry-giroux/> adresinde yayınlanan söyleşiden, yazarların izni ile çevrilmiştir. Yazarlara izinleri ve Eleştirel Pedagoji Dergisi için gösterdikleri dayanışma için teşekkür ederiz.

² Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Programı Öğrencisi. medusayca@hotmail.com

öğretmenin muhafazakâr yanı ile eleştirel pedagojinin daha ilerici anlamı arasındaki ayrımın varlığını kabul ederek başlamak iyi olacak. Çoğu muhafazakar açısından öğretme işi, genellikle, önceden belirlenmiş konuyu öğretmek üzere kullanılacak bir dizi strateji ve beceri olarak ele alınmaktadır. Bu bağlamda, öğretim bir yöntem, teknik veya bir zanaat uygulaması - beceri eğitimi gibi ile eş anlamlı hale geliyor. Öte yandan, eleştirel pedagoji teknikten ziyade, politik ve ahlaki bir proje olarak görülme-lidir. Pedagoji daima politik olmuştur çünkü edinim unsuru ile bağlantılıdır. Politik bir proje olarak, eleştirel pedagoji bilgi, iktidar ve otorite arasındaki ilişkiye ışık tutar. Bilginin, değerlerin ve becerilerin üretiminin koşulları üzerinde denetimi elinde bulduranın kim olduğuna ilişkin sorulara odaklanır, belirli bir dizi toplumsal ilişkilerle bilginin, kimlik ve otoritenin nasıl inşa olduğuna ışık tutar. Benzer bir şekilde, pedagojinin belirli toplumsal ilişkiler dahilinde, bilginin, özneliğin ve otoritenin inşasına eğitimcilerin nasıl bir etkilerinin olduğunu anlama girişimidir. Pedagojinin, eğitimciler tarafından belirli toplumsal ilişkiler kapsamında ne tür bilgi ve özelliklerin üretildiğine ve bunların üretiliş biçimine etki eden önceden tasarlanmış bir girişim olduğu gerçeğine dikkat çeker. Etik olarak, eleştirel pedagoji, hangi bilginin öğretmeye değer olduğuna, bireyin hangi yöne doğru yöneleceğine, bir şeyi bilmenin ne olduğuna ilişkin pek çok soru yönelterek sınıf içerisinde ve öteki eğitim mekanlarında gerçekte ne olup bittiğini anlamının önemini vurgular. Her şeyden önemlisi, eleştirel pedagoji bizlerin toplumsal bir unsur olarak nasıl öğrendiğimiz ve nasıl davrandığımız arasındaki ilişkiyi anlamının ne demek olduğu sorusunun üzerinde titizlikle durmaktadır; yani bu sadece öğrencilere nasıl düşüneceklerini öğret-

mekle ilgili değildir, eleştirel pedagoji aynı zamanda öğrenciye bir işe bireysel ve sosyal sorumluluk duygusuyla eğilmeyi ve demokratik kamusal yaşamın olanaklarını derinleştirebilen, duyarlı bir vatandaş olmak için daha geniş ölçekli bir mücadelenin parçası olarak kendi eylemlerinin sorumluluğunu almanın ne anlama geldiğini de öğretmekle ilgilidir. Sonuç olarak, burada kabul edilmesi gereken husus eleştirel pedagojinin, bağlamı dikkate alınmaksızın uygulanabilecek basit a priori bir yöntem ile ilgili olmayışıdır. Bu, verilen belirli mücadelelerin birer sonucudur ve her zaman belirli bağlamların, öğrencilerin, toplulukların, mevcut kaynakların, öğrencilerin sınıfa beraberlerinde getirdikleri tarihlerle ve yaşadıkları farklı deneyimlerle ve taşıdıkları kimliklerin özgünlükleri ile bağlantılı olacaktır.

JMBT: Eleştirel pedagoji için şöyle ifadeler kullandınız: “... eleştirel pedagoji, bilginin, değerlerin ve becerilerin üretilmesi için gerekli koşulların denetimine ilişkin sorulara dikkat çeker ve belirli toplumsal ilişkiler dahilinde bilgi, kimlik ve otoritenin nasıl inşa edildiği hususuna ışık tutar” Peki bilginin üretimi üzerindeki denetim aslında kimin elinde bulunuyor?

HG: Bu sorunun kendisi, bilgi iktidar ve politikanın, bilginin üretimiyle, değerlerin üretimi, özelliklerin ve hem okuldaki hem de sınıftaki toplumsal ilişkilerin üretimi için gerekli koşulların oluşması ile bağlantılı olduğunun altını çiziyor. Gerek onu oluşturan unsurlar ya da etkileri itibarıyla iktidar, hiçbir zaman tek bir biçimden oluşmamıştır, belirli tarihsel oluşumlar içerisinde kimi iktidar türlerinin ötekilerine ağır bastığı ve bilginin ne olduğuna ilişkin karar alma süreçlerinde yer alan denetim biçimlerini ve mücadele türlerini kısıtladığı doğrudur. Tam da şu anda, bilginin sınırlarını çizen egemen güç tarzının, adına

neo-liberalizm denen şeyi yahut çığı-
rından çıkmış serbest bir piyasa kapi-
talizmini feyz aldığını söylemek yerinde
olacaktır. Piyasa köktenciliği yalnızca
demokratik değerleri ve kamusal kaygı-
ları önemsizleştirmekle kalmaz, aynı za-
manda bağınaz bir bireyciliği ve her tür
bir kar arayışını yücelterek talihsizliğin
zayıflık olarak kabul görüldüğü bir sos-
yal Darwinizm'i kutsallaştırır ve müşte-
rek sorumlulukların yerini veya öteki-
lere gösterilen bir nebze merhametin
yerini Hobbesvari bir "herkese karşı
savaş" anlayışına bırakır. Serbest piya-
sa köktencileri, toplumsal sözleşme-
ye, refah devletine, kamu yararına dair
her düşünceye yönelik ve sınırları ticari
çıkarlarca henüz çizilmemiş kamusal
alanlara yönelik tam teşekküllü bir sa-
vaşa girişmiş vaziyetler. Şuan herkes
ya bir müşteri ya da bir alıcı konumun-
dadır ve tüm ilişkiler, kabul gören en alt
teklif veya maliyet-etkinliği gibi terim-
lere göre bir anlam kazanmaktadır. Öz-
gürlük bundan böyle eşitlik, toplumsal
adalet veyahut kamu refahı ile ilgili bir
kavram olmaktan çıkmıştır ve ürünlerin,
mali sermayenin ve metanın ticareti ile
ilgili hale gelmiştir. Bu piyasa odaklı dü-
zenin tam ortasındaki bilgi üretimi, tüm
anlam biçimlerinin ölçülerini belirleye-
rek, toplumsal ilişkileri özelleştiren, bi-
reyi belleksizleştiren ve eğitimin yerine
uygulamayı yerleştiren, bir yandan da
vatandaşlığın yükümlülüklerini tüketim
eylemine indirgeyen araçsal aklın bir bi-
çimi haline gelir. Günümüzde okullarda
bilginin üretimi araçsaldır, nesnel çıktı-
lara dayalıdır, özelleştirilmiştir ve büyük
ölçüde tüketici özneler üretmeye yön-
eliktir. Bilgi üretimini var eden örgüt-
sel yapılar, eleştirel eğitim ve eleştirel
pedagojinin uygulanabilir herhangi bir
kavramı üzerinde ciddi maliyetlere se-
bep olur. Öğretmenler artık vasıfsızdır
ve öğretimi çoğunlukla sınava indirge-
mektedirler, eğitim hükümlerini düzen-

leyen de iş kültürüdür, buna göre bilgi
bir meta olarak görülür ve indirgeyici
bir yaklaşımla öğrencilere birer tüketici
ve de işçi olarak muamele edilir. Bilgi
artık sermayenin ayrıcalık kazanmış
yeni halidir, ultra-zenginlerin, kökten-
dincilerin ve büyük kurumsal elitlerin
belirlediği politikaların denetimine gir-
miştir ki en azından okullarda var olan
durum böyledir.

**JMBT: Öğretmenlerin mevcut durumla-
rına ilişkin görüşleriniz oldukça ilginç.
"Öğretmenler vasıfsızdır" diyorsunuz,
peki bunun ne anlama biraz izah eder
misiniz?**

HG: 1980'li yıllardan bu yana, sağ ka-
nat ve de muhafazakâr eğitim kuram-
cıları eğitim fakültelerini eleştiri bom-
bardımana tuttular ve de öğretmenlik
lisansı için hep alternatif yollar talep
etmişlerdir. Bu kuramcılar daima eğitim
fakültelerinde ve devlet okullarıyla üni-
versite dersliklerinde öğretilen kuram,
pedagoji ve bilginin eleştirel doğasını
sindirmek arayışında olmuşlardır ve bu
doğrultuda uygulama ile deneyimselli-
ğe vurgu yapmışlardır. Aslında, burada
uygulama(pratik) ve kuramsal(teorik)
konularının birbirinden ayrılması itiba-
riyle öğretmenlerin vasıfsızlaşmasına
yönelik bir çaba söz konusudur. Öğret-
menlerden artık yaratıcı olmaları ya da
eleştirel düşünceleri istenmez. Aksine,
öğretmenler yöntem bekciliğine, teftiş
kültürünün icracılarına indirgenmişler-
dir ve sınıflarındaki özerkliği sağlamak-
tan da uzaktırlar. Muhafazakârlara göre,
son yıllarda öğretmen yetiştiren üniver-
siteler sınıf içi uygulamaya/klinik uy-
gulamaya yeterince eğilmek yerine ku-
rama odaklandıkları için büyük günah
işlemektedirler. Pratik/Uygulama ve
"teori/kuram" ile kastedilen, öğretmen
adaylarının okul bilgilerini, uygulamala-
rını ve yönetim biçimlerini daha geniş
tarihsel, sosyal, kültürel, ekonomik ve
politik bağlamlarda konumlandırmasını

sağlayan eleştirel pedagoji ve diğer kuramlardır. Muhafazakârlar, devlet okullarının ve devlet üniversitelerinin “uygulamalı” yöntemlere odaklanmalarını ve öğretmenlerin “çıktı-odaklı” bir eğitim sistemine hazırlanmasını isterler ki politik açıdan kendilerinin muhafazakar olması sebebiyle bu “çıktı-odaklılık”, entelektüelite karşıtı olan pedagojik yöntemlerin de temelini oluşturur. Bu türden bir pedagoji, muhasebeci ordularını yaratmaya ve öğretmenleri bir tek standart testlerin idari denetçisi seviyesine indirgemeye yarar. Pedagojiyi, yöntemlerin öğretime ve eğitsel becerileri ölçerek sözde öğrenci başarısını geliştiren veri güdümlü performans göstergelerine indirgemek saçmalıktan öte bir şey değildir. Bu türden bir pedagoji, “Amerika’nın politik ekonomisinin yarattığı eşitsizliğin çetin gerçekleri” ile yüzleşmez, bunun yerine suçu sınav puanı düşük olan gruplara ya da bireylere yüklemeye girer. Uygulamaya dönük bu muhafazakâr talep, uzun ahlaki bir komaya kılıf uyduran ve sorumluluklarından geri durarak, kaliteli bir eğitim için gerek duyulan öğretmen ve öğrencinin öz-yansıma biçimlerini sabote eden, onu bozan bir girişim olarak anlaşılmalıdır. Bu ölçüklerin savunucuları, eğitim sorunlarını gidermek için ampirik temelli standartları bir çözüm aracı olarak benimsemeleriyle, karmaşık meseleleri basite indirgemenin de ötesine geçerler. Daha da önemlisi, bu teknokratik gündem, okul ve sınıf içi sorunlara yönelik entelektüelite karşıtı, ahlaken küçük düşürücü, cezai çözümler takdim ederek derslikleri geniş toplumsal, politik ve ekonomik güçlerden ayırır. Ayrıca beceriye ve uygulamaya kısıtlı, dar bir tanım getiren, tüm sınıflar olmasa da, öğretmen eğitimi programlarından kuramın çıkarılmasına yönelik bu ısrar, öğretmenlerin, eğitimin tek amacının, küresel bir ekonomide öğrencileri ba-

şarılı bir şekilde rekabet etmek doğrultusunda eğitmesi olduğuna inanan bir alt sınıf şeklinde konumlandırıldığından da habercisidir. Kutsanan bu öğretim modelinde öğretmenler, pedagojinin veya okulların, öğretmenlerin dünya ve gençlere vadettiği gelecek için demokratik bir rolü ve toplumsal sorumluluğu üstelendiğini hayal edebilecekleri bir kamu vizyonuna ihtiyaç duymayan memurlar ve teknisyenler olarak inşa edilirler. Harvard Üniversitesi’nin şimdiki başkanı olan Drew Gilpin Faust, “bir millet olarak bizim bile, ekonomik büyüme ve fırsatlar açısından eğitimin hayati bir önem taşıdığını kavramış olduğumuzu dile getirmekte haklı, [devlet okulları], kolejler ve üniversitelerin ölçülebilir faydadan çok daha fazlasını sağladığını unutmamalıyız. Dünyadaki herhangi bir kurumun aksine, bu kurumlar ileri görüşlülüğe kucak açmış vaziyetler ve şimdiki zamanın ötesine bakan eleştirel perspektifleri de büyütüyorlar”

JMBT: Teknokratik öğretmen, her öğrencinin ve her durumun kendine özgü süreçlerini olduğu anlamada yetersiz kalıyor, buna dair hatırı sayılır ölçüde eleştiri mevcut, ki biz de bu duruma aynı noktadan bakıyoruz. Bu kapsam eleştirel düşünceye kadar genişletilebilir ve bu doğrultuda eğitimi bir insan hakkı olarak ele almak mümkün hale gelir. Peki, okullarda işlenen konular, kurumsal şirketler tarafından öğretmenler ve toplumsal gerçeklik arasındaki ayrımı derinleştirecek şekilde mi düzenleniyor?

HG: Otoriter toplumlarda üretim, dağıtım ve dolaşımın kontrolü genellikle hükümetin elindedir ya da geleneksel siyasi egemenlik biçimlerinin elindedir. Yalnız neo-liberal toplumlarda egemenlik, yalnızca bilginin üretimini noktasında büyük şirketlerin ellerinde bulunmakla kalmaz, aynı zamanda yaşam ve ölüm gibi, geçim ve hayatta kalma

gibi konulara etki eden politikaların uygulanması da onların kontrolü altında gerçekleşir. ABD'de büyük şirketler, neyin yayınlanacağı, bunların dağıtımının nasıl gerçekleşeceği üzerinde devasa bir nüfuza sahiptirler ve hangi bilginin meşru sayılacağına yönelik büyük baskı uygulamaktadırlar. Muhafazakârlar, özellikle de köktendinciler, okullarda dağıtılacak metnin üzerinde büyük baskı uygularlar ve kurumsal kontrollü kitap yayıncılığı üzerinde belirgin bir nüfuzları vardır, çünkü bu tür metinler sınıf kullanımı sağlandığı takdirde, onlara büyük karlar sağlayan yeni kazanç kapıları açılacaktır. Bu sermaye, dinî ve muhafazakâr köktenci finans rejiminin nihai sonucu, okullarda, özellikle de devlet okullarında kullanılmakta olan eğitim kitaplarının eleştirel düşünceden bütünüyle arındırılması anlamına gelir. Buna bir de standart ölçme, standarde edilmiş bilgi ve standart metinleri ve öğretmene dirençli ders kitaplarına yönelik talebi eklediğimiz zaman, bu tür kitapların öğretmenlerin özerkliğine ve yaratıcılığına karşı bir saldırı olduğu gerçeği netlik kazanır. Otoriter toplumlarda alışkanlıkların, uyum ve tek tipleşmenin mantığı, eleştirel düşünmeyi, tarihsel analizleri ve kritik belleğin işleyişini saf dışı bırakır. Böylesi konuların işleyişi içerisinde diyalog ortadan kalkar ve öğretmenler yanlış temsilleri nesnel gerçeklikmiş gibi aktaran birer memura indirgenir.

JMBT: Sizce, kitle iletişim araçlarında ve kapitalist kültürde eğitimin değeri düştü mü?

HG: Demokratik eğitimin görevi, bir metalaşma ve baskı pedagojisi lehine olacak şekilde değer kaybına uğratılmıştır. Aynı zamanda eğitimin şekli hem ideolojik hem de yapısal olarak yeniden belirlenmiştir. Daha geniş bir kültürün eğitim gücü, artık eğitimin gerçekleştiği ana merkezdir- ben buna kamusal pe-

dagoji diyorum- eğitim biçimleri, büyük ölçüde yeni medya ve eski yayın organlarından filmlere, gazetelere, televizyon programlarına, kablolu televizyonlara, cep telefonlarına, internete ve diğer ticari sitelere uzanan bir dizi eğitim alanı vasıtasıyla üretilen, yöneltlen ve dağıtılan bir pedagojidir. İdeolojik olarak, bu alanlarda üretilen ve meşru sayılan bilgi, değerler, kimlikler ve toplumsal ilişkiler, metalaşmanın, özelleştirmenin, tüketim ve deregülasyonun/serbestleşmenin buyrukları doğrultusunda yönlendirilirler. Burada, kendisini bir meta, bir müşteri, özerk ve de kendisini herhangi bir sosyal yükümlülükten mümkün merteye arınmış varsayan bir insan modelinin yaratılması söz konusudur. Bu insan başkaları için bir endişe duymayan, ıstıraba kayıtsız kalan ve etikten yoksun bir insandır. Ve böylesi değerleri teşvik ederek, bu durumu mümkün kılan bir pedagoji, vahşi ekonomik ilişkileri, zulüm kültürünü yaratan ve demokratik sosyal bağların deformasyonunu üreten otoriter ve acımasız bir pedagojidir. Kapitalist kültürün, büyük acı ve baskı biçimlerini teşvik eden, ezici bir kontrol ve zulüm kültürünü var ettiğini söylemek mümkün ve bunu, yaygın bir sembolik şiddeti teşvik eden kültürel aygıtlar vasıtasıyla yaygınlaştırıp gerçekleştirmektedir.

JMBT: İnsan haklarına, özgürlük ve insancıl bir tasavvura yönelik saygıyı temel alan bir eğitim için atılacak ilk adımlar neler olabilir?

HG: Yaşamı idame ve idare etmek için, radikal bir demokrasi için gereken unsurları yaratma noktasında atılacak ilk adım, eğitimi hayati öneme sahip bir temel olarak görmek olacaktır. Atılacak diğer bir adım ise, eğitim ve pedagojinin birbirleriyle nasıl bağlantılı olduklarının ve de belirli unsurların üretiminde, bugünün ve geleceğin algısının üretiminde nasıl yer aldığını kavramak olacaktır, ayrıca değerlerin ve

arzuların ve sosyal ilişkilerin iktidarı kendi içinde nasıl barındırdığını görmek gereklidir. Demokratik bir proje olarak eğitim, belirli toplumsal yaşam biçimlerinin, takdimi, hazırlanışı, meşrulaştırılması açısından daima geleceğe yönelik bir tasavvuru gerektirir. Demokrasiyi var eden ideolojik ve maddi koşulları genişleterek derinleştirmek arzusunda olan kişi, ütopyacının kendisi olacaktır. Ahlakı ve politik bir uygulama olarak eğitim, gençleri, sürdürülebilir ve adil bir toplum için mücadele etmeye gönüllü, eleştirel, ilgili birer vatandaş olmalarını sağlamak üzere gereksinim duydukları bilgi ve becerilerle donatmak için gerekli olan okuryazarlık, eleştiri, toplumsal sorumluluk duygusu ve sivil cesaret türlerini üretir.

JMBT: *Global Education Magazine, bilinçli toplumsal bir gerçekliğe vurgu yapan ve dünyadaki büyük eşitsizlikleri gidermek için mücadele veren bir dergidir. Peki, bu saydıklarımı başarabilmemiz için bize verebileceğiniz herhangi bir tavsiyeniz var mı?**

HG: İlk olarak, bu eşitsizlikler, her yanıla demokratikleşmenin ve küresel eşitsizliklere karşı koyan, uygulanabilir her politika-kada önemli bir rol oynayan eğitimin altını oymakta, bunun kabul etmek lazım. İkincisi, bugün karşı karşıya olduğumuz sorunlar sadece yerel değil, aynı zamanda küresel ölçekli sorunlardır. İktidar küreseldir ve politika yereldir. Bu durum değişmeli. Küresel yeni güç oluşumlarını ve yeni uluslararası siyaset biçimlerini kavramak ve bunlara karşı savaş vermek için yeni bir dile ihtiyacımız var. Toplumsal hareketler, ulusal sınırların dışına çıkarak dünyanın dört bir yanında neo-liberal küresel siyasetin vahşetiyle savaşmak üzere, diğer mücadele verenlerle bir araya gelmelidir ve bu görev, entelektüellere, sanatçılara, kültür emekçilerine ve yeni materyaller geliştirebilen, kemer sıkma ve piyasa odaklı değerler adına tüm dünyaya empoze edilen anti-demokratik tehditlere karşı yeni materyaller ve

toplumsal hareketler geliştirebilen öteki eğitimcilerle düşmektedir. Sonuç olarak, hem eleştirel hem de umut vadeden bir dile, eleştirinin ve olasılıkların diline ihtiyacımız var.

JMBT: *Son olarak, okuyucularımıza iletmek istediğiniz başka bir mesajınız var mı?*

HG: Bana, donanımlı ve eleştirel bir kitleye hitap etme fırsatını tanımanızdan dolayı size teşekkür ederim. Verdiğimiz mücadeleler birbirinden ayrılmaz bir bütündür ve bizler kendimize yeni iletişim kanalları açmalıyız, birbirimizle, konuşmalı, bağlantı kurmalı ve değişim için, ekonomik ve toplumsal adalet için fikirlerimizi, stratejilerimizi birbirimizle paylaşmalıyız.

JMBT: Çok teşekkür ederim, Henry.

YİTİRİLENLERLE YİTİP GİDEN AKADEMİ

PROF.DR. CEVAT GERAY'IN ANISINA



Nevzat Samet Baykal
samet.baykal@gmail.com

Son yıllarda ülkede o kadar çok şeyi yitiriyoruz ki. Adaleti, eşitliği, insan olma duygusunu ve onurunu, sevgiyi, saygıyı ve insan olmanın gerekliliğini oluşturan birçok şeyi. Topyekün bir alt-üst oluş ve çürüme içerisinde nereye varacağımızı ya da nerede duracağımızı bilmediğimiz bir yöne doğru devinip duruyoruz. Bu devinim içerisinde insanlığımızı da artan bir hızla yitirip duruyoruz. Bu alt-üst oluştan, çürümeden ve yitip gitme deviniminden insanların ürünü olan kurumlar da doğallığında payını alıyor. Bu insan ürünü kurumlardan biri de akademi. Akademi, Türkiye’de belki de hiç yaşanmadığı kadar yıkıcı bir alt-üst oluş süreci içerisinde ve giderek de vasatlaşıyor. Aslında vasatlaşma oldukça iyimser bir niteleme. Akademi vasatın da altına hızla hareket ederek dibe doğru serbest bir düşüş yaşıyor. Bu serbest düşüş de akademi-den yitirdiklerimizle, akademi-den zorla koparılanlarla daha da hızlanıyor. Yitirilenlerle birlikte akademi de yitip gidiyor. Gerçek anlamını kaybediyor. Karşıtına dönüşüyor.

Hızla anlamını yitiren, karşıtına dönüşen akademide, akademide yer alan ve akademiye akademi yapanlar ise çeşitli biçimlerde akademi-den kopuyor ya da kopartılıyor. Bu kimi zaman akademi-den ihraçlarla, kimi zaman akademinin

başka bir şeye dönüşmesinin bir sonucu olarak akademiye akademisyenin kurduğu bağın kopması ve kopan bağın emekliliğe dönüşmesiyle, kimi zaman yaş haddinden zorunlu emeklilikle, kimi zaman da kişinin hayatının sona ermesiyle oluyor. Akademi-den kaybettiklerimizin arasına 23 Temmuz 2018 tarihinde bir yenisi eklendi. Akademiye akademi yapan değerleri yaşamı boyunca savunan, bu değerlerin varlığını sürdürmesinde katkısı olan insanlardan biri olan Prof.Dr. Cevat GERAY aramızdan ayrıldı. Cevat hocanın kaybı basit bir şekilde akademiye değer katmış, bilime önemli katkılar sunmuş ve eserler vermiş bir bilim insanının veya akademisyenin kaybı olarak değerlendirilemez. Cevat hocanın kaybı bir kurum olarak üniversitenin yitip gidişinin yanısıra aslında sayıları azalan ve yitip gitmekte olan bir kuşağın, akademik değerlerin temsilcisi ve savunucusu bir kuşağın ve bu kuşağın mensubu değerli bir bilim insanının kaybı aynı zamanda. Mülkiye’yi Mülkiye yapan değerleri özümsemiş, kendinden sonra gelen akademisyenlere ve öğrencilerine bu değerleri aktarma çabası ve mücadelesi içerisinde olmuş, 1402’lik olana dek sürdürmüş olduğu Siyasal Bilgiler Fakültesi dekanlığı zamanında Efsane Dekan ünvanını almış değerli bir insanın, bilim insanının kaybıdır söz konusu olan.

Benim için Cevat hoca hem öğrenci olarak doktora düzeyinde kendisinden ders aldığım, hem de beraber kendisiyle ders yürüterek aynı anda hem öğrencisi hem de meslektaşı olmaktan gurur duyduğum bir insan. Tüm bunların yanında Cevat GERAY, birçok insan için birçok şeyi ifade etmekle, temsil etmekle birlikte benim için akademiye akademi yapan bilimsellik, kamusalılık gibi değerleri yaşamının sonuna kadar taviz vermeden savunan ve uygulayan değerli bir bilim insanı. 1402'lik olduktan ve akademiden uzaklaştırıldıktan sonra bile bilimsel çalışmalarına, üretimine ara vermemiş; üniversiteden koparıldığı ve bir anlamda işsiz kaldığı halde bilimsel çalışmalarını, üretimini sermayenin ve özel sektörün çatısı altında, onların yararına yürütmekten imtina etmiş bir bilim insanı kendisi.

Cevat hocayla sohbetlerimiz sırasında hoca, kamucu yanını hep vurgulamış ve gururla bu tavrından bahsetmiştir. 1402'lik olup işsiz kaldıktan sonra özel sektörde faaliyet gösteren firmalardan çeşitli teklifler aldığını ama reddettiğini; hayatı boyunca hiçbir projede yer almadığını ve projelerde yer almamaktan gurur duyduğunu sürekli olarak dile getirmiştir. Hatta Ankara Üniversitesi'nde Siyasal Bilgiler Fakültesi'nde bütçe yetersizliği öne sürülerek emekli hocaların ders vermesine son verilmeye çalışıldığında kendisi gibi sembol olmuş başka emekli hocalarla birlikte ücretsiz olarak ders vermeye gönüllü olmuş, ücret almadan derslerine devam etmek istediğini söylemiş ve söylediklerini pratiğe dönüştürerek ücretsiz bir biçimde gönüllü olarak derslerini devam ettirmiştir. Bu da hocanın gerek akademideyken gerekse de akademiden ayrı kaldığı dönemlerde kamucu tavrından ödün vermeden bilimsel faaliyetlerini sürdürdüğünü, bilimsel çalışmalarını ve üretimini sermaye için değil toplum yararları için gerçekleştirdiğini açıkça ortaya koyan güzel bir örnektir.

Benim akademik hayatımda da Cevat hoca özel bir yere ve öneme sahiptir. Cevat hocayla bireysel olarak tanışmam Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fa-

kültesi Hayat Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Bölümü'ne asistan olarak yeni başladığım dönemde hocanın Halk Eğitiminin Ekonomi Politikası doktora dersini almamla olmuştu. Hocayı elbette çok daha önceden ilk ismi Halk Eğitimi olan bölümümüzün kurucusu olması ve alanımıza yaptığı önemli katkıları, alanımızda vermiş olduğu eserleri nedeniyle tanıyordum ama dediğim gibi bireysel tanışmamız doktora dersleriyle beraber olmuştu. Hocayla tanıştığım zaman da sonrasında da hoca hep ilerleyen yaşının getirdiği fiziksel kısıtlara rağmen berrak ve güçlü bir zihne sahip olmuştu. Sürekli öğrenme merakı içerisinde günceli sürekli takip eden, sürekli olarak üretme çabası içerisinde olan bir bilim insanıydı. Hoca-öğrenci biçiminde başlayan iletişimimiz ise zamanla dönüşüme uğramaya başlamıştı. Hocanın derslerine birlikte girmeye başladıktan sonra hocayla aramızdaki bağ benim açımdan hem öğrenci hem de meslektaş ilişkisine dönüşmüştü. Ayrıca hocayla yaptığımız sohbetlerin ve birlikte yürüttüğümüz derslerin ise hem kişisel hem de akademik açıdan bana önemli katkıları olduğunu söylemem gerekiyor. Hocayla yaptığımız tüm bu sohbetler ve beraber yürüttüğümüz dersler oldukça öğreticiydi. Tüm bu sohbetler ve dersler aracılığıyla kendisinin hem akademik hem de günlük yaşama dair birikimlerinden faydalandığımı itiraf etmem gerekiyor.

Cevat hoca hakkında söyleyeceklerim çoğunlukla hocayla aramızdaki diyaloglardan doğan bilgilere, beraber yürüttüğümüz derslerden kaynaklanan deneyimlere dayalı olarak ortaya çıkan şeyler olacaktır kuşkusuz. Dolayısıyla söyleyeceklerim bir bakıma bireysel olanın bilgisini içerecek. Benim süzgecimden ve deneyimlerimden hocaya dair özel ve parçalı bir bilgiyi temsil ediyor olacak. Öte yandan bireysel olanın toplumsal, toplumsal olanın ise bireysel olduğunu ve aynı zamanda bütünün parçaya, parçanın da bütüne dair bir şeyler söyleyebildiğini göz önüne aldığımızda benim deneyimlerimden ve algılarımdan doğan bireysel aktarımların ve yargıların Cevat hocanın akademik kişiliğine dair bir resim çizmeye yar-

dımcı olabileceğini de düşünüyorum. En azından Cevat hocaya dair bütünsel bir kavrayışı ve değerlendirmeyi olmasa bile hocayı tanımaya, değerlendirmeye olanak tanıyacak, hocanın bütününe olmasa bile önemli parçalarından birini göz önüne serecek bir kavrayışa olanak sağlayacak ipuçları verebileceğini düşünüyorum.

Hocanın akademik kişiliğini tanımlarken öğrencilerle kurduğu ilişkinin niteliğine, öğrencilerin gözünden Cevat hocaya dair çıkarımlarda bulunmanın faydalı olacağını düşünüyorum. Elbette ki, bu çözümlemenin benim bireysel deneyimlerimle ve bireysel kavrayışım ile da malul olduğunu ve hocanın akademik kişiliğinin bütününe değil de bir parçasını temsil ettiğini belirtmek istiyorum. Öncelikle öğrencilerin zihninde ilk bakışta ortaya çıkan Cevat hoca imgesiyle hocayla tanıştıktan, ders aldıktan sonra yeniden biçimlenen ve ilkiyle çelişen Cevat hoca algısının çeliştiğini söyleyerek söze başlamalıyım. Öğrencilerin hocayı tanımadan önceki Cevat hoca algısıyla hocayı tanıdıktan sonra oluşan yeni Cevat hoca algısının çelişmesi sıkça gözlemlediğim, deneyimlediğim bir durum ve hocanın akademik kimliğini betimlemede de bu çelişik algılara değinmenin oldukça açıklayıcı olacağı kanısındayım.

Cevat hocayı tanımayan, halk eğitimi alanıyla yeni tanışan ve ondan ilk defa ders alan öğrencilerde Cevat hocayı ilk gördüklerinde çoğunlukla kafalarında önyargılarla inşa edilmiş bir algının ortaya çıkmakta olduğunu söylemeliyim. Öğrenciler ilk başta hocanın ileri yaşına, ileri yaşın doğurduğu fiziksel görünüşe, kısıtlı fiziksel hareket becerilerine aldanarak hocayı oldukça farklı bir biçimde değerlendirmekteydiler. Elbette bu önyargılarla inşa edilmiş algı hocanın ilk dersinden başlayarak kırılmaktaydı. Dersler başlayınca hocanın engin bilgi birikimini, güçlü hafızasını ve bu engin bilgi birikimini sürekli güncel tutma çabasını gördüklerinde hocaya dair oluşturdukları önyargılı imgelem hızla parçalanmaktaydı. Buna istisnasız her ders dönemi başlangıcında tanık olduğumu söylemeliyim. Öğrencilerin kafalarında

oluşan önyargılı ve gerçeğe uyuşmayan imgelem bir anda yıkılmakta ve hoca gözlerinde her şeyi bilen, alanında uzman, güçlü bir hafızaya ve berrak bir belleğe sahip efsane bir akademisyene, insana ve yaşama verdiği değerle bir bilge bir akademisyene dönüşmekteydi. Ayrıca öğrencileriyle kurduğu ilişki de öğreticiydi. Cevat hoca eğitimin doğası gereği öğrenmenin tek yönlü olmadığını hem sözde hem de pratikte ortaya koyardı. Ders sırasında hocanın öğretene, öğrencinin ise öğrenen olduğu bir bakış açısını reddeder ve öğrenme etkinliğine katılan hocanın ve öğrencinin eş zamanlı olarak öğrendiklerini hem sözel olarak ifade eder hem de pratikte kanıtlardı. Derslerde yapılan sunumlar ve tartışmalar sırasında sıklıkla kendisinin de yeni bir şey öğrendiğini dile getirir ve kendisinin de öğrenme süreci içerisinde yer aldığını vurgulardı. Bu tutum öğrencilerin öğrenme etkinliği içerisinde daha aktif ve istekli bir biçimde katılmalarını sağlardı.

Cevat hocanın derslerinde öğrenme sürecinin mutlak hakiminin ve yönlendiricisinin dersin hocası olmadığını söylemeliyim. Hocanın derslerinde öğrenme sürecinin hocasının rehberliğinde kolektif bir etkinlik olarak gerçekleşmekteydi. Cevat hocanın derslerinde her şeyi bilen yanılmaz bir hoca yoktu ve bilginin tek kaynağı hoca da değildi. Hoca da yanılabilir ve her şeyi bilemeyebilirdi. Bilgiye ulaşmak bilimsel yöntemlerle ulaşılabilecek kolektif bir etkinlikle mümkün olmaktadır. Derslerinde hoca kendi ve öğrencileri arasında asimetric, eşitsiz ilişki kurmaz, kendisi ile öğrencileri arasında yani öğrenme faaliyetine katılanlar arasında diyaloga dayalı demokratik bir ilişki kurardı. Ve bu diyaloga dayalı öğrenme süreci içerisinde de bilginin ve bilimin üstünlüğünü kabul ederdi. Hocanın akademideki derslerinde bilimin ve bilginin üstünlüğü dışında başka bir üstünlüğü kabul etmemesi ise onun bilim insanı kimliğinin önemli bir parçasıydı. Derslerde söyledikleri öğrenciler tarafından bilimsel yöntemlerle yanlışlandığında hoca durumu kabul eder ve karşı tarafın haklılığını teslim ederdi. Ayrıca dersler sırasında öğrencilerle kurduğu demokratik diyalog içe-

risinde kimi zaman şaka maksatlı kimi zaman da uyarı amaçlı tatlı sert konuşmalar yaptığında öğrencilerin alındığını fark ettiğinde de özür dilerdi. Eğer sert bir tonda söylediği şey gerçekten şaka ise şaka olduğunu söyler ve alınmalarını dile getirir; eğer gerçekten tatlı sert bir biçimde ders içerisinde yaşananlardan duyduğu rahatsızlığı dile getiren konuşma yaptıysa da bu konuşma nedeniyle öğrencilerinin alınmasına yol açtığı için üzgün olduğunu söyler ve öğrencilerinin gönlünü alırdı.

Öte yandan akademik faaliyetlerin siyasal ve bireysel çıkarların üstünlüğüne dayalı olarak gerçekleştirildiği, akademik ünvanların ve bireysel egoların hiyerarşisine boğulmuş bir akademide Cevat hocanın bilimsel bilginin ve bilimin hiyerarşisi dışında hiçbir hiyerarşiyi kabul etmeyen tavrının ise bugün oldukça kıymetli olduğunu ve nadir olarak görüldüğünü söylemem gerekiyor. Ayrıca yazının en başında dile getirdiğim akademiye akademi yapan değerler diye üstü kapalı olarak ifade ettiğim değerlerin ilkinin de akademide bilim ve bilimsel bilgi dışında hiçbir üstünlüğü, hiyerarşiyi kabul etmemek olduğunu düşünüyorum. Bilimin özgürce yapılamadığı, bilimsel bilginin özgürce üretilmediği, bilimsel bilginin ve doğruların sadece belirli çıkarlara ters düştüğü için aykırı ya da sapkın olarak nitelendirilerek özgürce ifade edilemediği bir ortamda akademiden de söz etmenin mümkün olmadığını düşünüyorum. Ayrıca böyle bir ortamı veri kabul ederek ve ona uyum sağlayarak bilimsel faaliyet yürüttükleri iddiasında olanların da bilim insanı veya akademisyen olduklarını da düşünmüyorum; böylesi insanların hakim olduğu ve yönlendirdiği kurumların da akademi ya da üniversite olarak nitelendirilemeyeceğini düşünüyorum. Çünkü bireyler normların, kültürün, ideolojinin ve pratiklerini taşıyıcısı ve öznesidir. Aynı zamanda kurumları da oluştururlar. Taşıdıkları ve öznesi olarak işlemesine katkı sundukları değerler, pratikler ise oluşturdukları, üyesi oldukları kurumun kolektif değerlerini ve pratiklerini de belirlerler. Bir bakıma kurumu oluşturan bireylerin değerleri neyse oluşturdukları kurumun değerleri

de odur. Bir kurumda, toplumda, toplulukta değerlerin taşıyıcıları ve uygulayıcıları yok olduğunda o değerler de onlarla beraber dolaşımdan, etkileşimden çıkarlar. Bu nedenle spesifik değer taşıyıcısı ve bu değerleri gerçeğe dönüştüren her bireyin kaybı beraberinde değeri de götürür. Bu bakımdan Cevat hoca gibi akademiden bir şekilde kopan nice değerli bilim insanının aramızdan ayrılması, akademiden kopmasıyla beraber akademiye akademi yapan bilimsellik, özgürlük, eleştirelilik, aklın, bilimin ve bilimsel bilginin üstünlüğü vb. değerler de giderek yok olmakta. Dolayısıyla akademinin bir parçası olan hem aramızdan ayrılan hem de akademiden yitip gidenler sadece fiziksel varlıklarıyla aramızdan ayrılmamakta. Yitip gidenlerle beraber akademiye akademi yapan değerler de yitip gitmekte. Bu bakımdan da Cevat hocanın aramızdan ayrılışı sadece fiziksel ve duygusal bir kayıp değil. Cevat hocanın kaybıyla beraber akademi kendisini akademi yapan değerli bir bilim insanını da kaybetti. Akademi, akademi olmaktan bir parça daha uzaklaştı ve giderek de uzaklaşmakta. Ve artık Türkiye’de akademinin ve bilimin serüveni kayıplarımızla beraber giderek yitip bir ülke masalına dönüşmekte.

Cevat hocanın anısına ve akademik mirasına saygıyla. Huzur içinde uyu hocam.

TEKNOLOJİNİN POLİTİK YANSIMALARI

Yıldıray Aydın¹

yildirayaydin75@gmail.com

Doğayı ve çevresini kontrol altında tutmak isteyen insan, teknolojiyi üretmiştir. Teknoloji tarihi süreç içerisinde kendisini üreten insanı nesneleştirmiş (Heidegger, 1954/1998), toplum yaşamını düzenleyen birçok alan gibi “politik alanı” da etkilemiştir. Politik alan, hem bir güç ilişkileri alanı hem de bu alana yapısını veren güç ilişkilerini dönüştürmeyi güden bir alandır (Bordieu, 1981; akt: Kardeş, 2014, s. 176). İleri teknolojinin ürünü olan medya, toplumu kontrol etme, yönlendirme ve egemen ideolojiyi yeniden üretmek için egemenler tarafından kullanılmaktadır. Bu işlev teknolojinin politik etkisi ya da kullanımı anlamına gelmektedir.

Teknolojinin yaşamımızdaki yerini Freeman ve Soete (2003) şu sözleri ile dile getirmektedir:

Teknolojiyi ister sosyolog Marcuse ya da romancı Simone de Beauvoir gibi, insanoğlunun esaretinin ve yıkılışının aracı istersek Adam Smith ya da Marx gibi öncelikle özgürlüğü sağlayacak bir güç olarak görelim. Hepimiz onun gelişme sürecinin ortasında yerimizi almış durumdayız. Ne kadar istersek isteyelim, onun günlük hayatımız üzerindeki etkisinden, önümüze koyduğu ahlaki toplumsal ya da iktisadi ikilemlerden kaçamayız. Onu lanetleyebiliriz de yüceltebiliriz de; ama yok sayamayız (Freeman ve Soete, 2003; akt: Demirhan, 2010, s. 343) .

Aksoy (2014), enformasyon ve bilişim teknolojilerinin, maddi koşulların bir parçası olması dışında, maddi koşullar evrenini değiştirici ve yeniden tanımlayıcı yanının bulunduğunu ifade etmektedir. Aksoy (2014), enformasyon ve bilişim teknolojileri alanındaki gelişmelerin ekonomik ve siyasal yanına ilişkin sonuçlarının son derece güçlü, yıkıcı ve dönüştürücü ya da mevcut hegemonyayı güçlendirici olabileceğine dikkat çekmektedir. Aksoy (2014), Avrupa devletlerinin kurulması sırasında silah teknolojisinin (top ve yivli tüfekler) gelişmesi nedeniyle feodallerin kalelerinin yıkılarak yeni devletler kurulması gibi devletler arası ve sınıflar arası savaşlarda kazananı belirlemeye yol açma potansiyelinden de bahsetmektedir. Hazar (2012) da, tarihsel süreçte, orduların kullandığı silahlarda teknoloji ve bilimle bağlantılı bir evrimin gözlendiğini, bu evrimin teknoloji ve bilimsel gelişmede üstün konuma gelen ulusların dünya politikasında da etkili ve üstün konuma geçmelerini sağladıklarını belirtmektedir. Teknik gelişmenin silaha dönüştürülmesinin en acı örnekleri; İkinci Dünya Savaşı sırasında Hiroşima ve Nagazaki'ye atılan atom bombalarıydı ve pek çok sömürgeci savaş yoluyla açığa çıkmıştır.

¹ Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, doktora öğrencisi

Akbaş, Babahanoğlu ve Çaylı'ya (2016) göre batılı ülkelerin teknolojide ileri gitmesi ile birlikte, sanayide baş dönürücü gelişmelerle ortaya çıkan enerji ihtiyaçlarını Ortadoğu petrolüyle karşılamaya çalışmaktadır. Ortadoğu ülkeleri Know-How denilen üretim bilgisi bakımından Batı'ya bağımlıyken, Batı da bölgenin hammaddesine ihtiyaç duymaktadır. Bu karşılıklı bağımlılık, her iki tarafın da çıkarına uygun olacak şekilde dengeli olarak işlememektedir. Ortadoğu'yu sömüren taraf olarak Batı, bu ilişkide daha kârlıdır. Bu nedenle bölgenin geri kalmışlık makası kapanmamaktadır. Ayrıca bu ilişki, sömürge ilişkisinde olduğu gibi geri kalmışlık ve bağımlılık yaratmaktadır.

Teknolojiyi elinde bulunduran sınıf, diğer sınıflar üzerinde egemenliğini kurduğu, benzer şekilde devletlerarası ilişkilerde de teknolojiyi geliştiren ve transfer eden ülkelerin sözünün geçtiği, diğer ülkeleri baskı altında tutmak ve sömürmek amacıyla teknolojiyi kullandığı söylenebilir.

Toplumun Yönlendirilmesi ve Kontrolünde Teknoloji

Egemenler tarafından toplumun yönlendirilmesinde ve kontrolünde teknoloji ürünlerinden yararlanılmaktadır. Teknolojinin toplum tüm yaşam alanlarına girmesi, egemenlere toplumu yönlendirme ve kontrol etmede önemli avantaj sağlamaktadır.

Alemdar ve Kaya (1989), günümüzde bilimsel ve teknolojik bir devrim yaşadığının üzerinde anlaşılan bir konu olduğunu, bu devrimin toplumsal yaşamın hem değişik düzeylerinde hem de bütününde birtakım sonuçlar yaratmakta olduğunu bildirmektedir. Ellul'a (1954, s. 11) göre, teknolojik toplum, özerk bir teknolojinin, istisnasız her toplumun geleneksel değerlerini ele geçirme sürecinin bir tarifidir. Bu değerlerin, tüm

teknik olmayan farklılıkların ve çeşitliliğin sadece tek bir dünya kültüründe üretilmesi için, bu değerlerin yıkılması ve bastırılmasıdır. Eker (2016), günümüz toplumlarını tüm yaşam alanlarının bilimsel bilgi ve teknolojilerin belirlediği "teknolojik toplumlar" olarak tanımlanabileceğini belirtmektedir. Teknolojik toplumlar, medya ile kontrol edilmekte ve yönlendirilmektedir. Erdoğan (2013), medya dendiğinde günümüzde teknolojiyle aracılanmış (televizyon ve gazete gibi) kitle iletişim araçlarının anlaşıldığını, buna bilgisayarla aracılanmış iletişimin (internet) de dahil olduğunu belirtmektedir. Erdoğan'a (2013) göre medya belli amaçları gerçekleştirmek için kurulmuş örgütlü yapılar ve ilişkilerdir. Bir başka tanıma göre medya; olması istenip arzulan ile olması istenilmeyenleri yayınlayıp göstermek ya da göstermeme insiyatifini elinde bulunduran belirleyici mekanizmadır (Kaya, 2009, s. 32). Armsrong (2007), kapitalist sistemde yer alan medyanın medya patronları ile hükümetin yönetici sınıfına hizmet ederek, rol üstlenen bir kesim olduğuna dikkat çekmektedir. Bu tanımlar incelendiğinde medyanın yönlendirici etkisine vurgu yapıldığı görülmektedir.

Teknoloji diğer taraftan toplumu gözetim altında tutmak için de kullanılmaktadır. Bentham'ın gözetleme için mimari bir form olan Panoptikon'u, günümüzde teknolojik gelişimle birlikte mimariden teknolojik aygıtlara doğru bir kayma yaşamıştır. Mimari gözetimin yerini elektronik gözetim almıştır. Başka bir deyişle "teknolojik panoptikon" dönemi başlamıştır. Günümüzde yaşamımız farklı izleme teknolojileri ve gözetim teknikleri ile denetim altında tutulmaktadır (Lida, 2008).

Sucu (2011), internet, MOBESE, kurum patronları, ATM kameraları gibi bireyleri gözetten her şeyi " gözetten iktidar-

lar” kavramı ile ifade etmektedir. Sucu (2011), gözetim iktidarlar insanları her an kontrol ederek düzenin istediği gibi işleyip işlemediğini, insanların kendisine olan bağlılığının devam edip etmediğini denetlediklerini ifade etmektedir.

Sucu’ya (2011) göre, gözetleyen iktidarların, gücünü bireyler hakkında mümkün olduğunca ayrıntılı bilgi depolayarak ve bireylerin davranışlarını izleyerek otorite ile doğrudan uygulamaktadır. Sucu (2011), internet yolu ile alışveriş ederken bile alışveriş sıklığından, ürün çeşitliliğine, kişisel bilgilere ve de alışveriş edilen kredi kartı ile gidilen ve bu kartın kullanıldığı her yerde gözetlenme ve bu gözetleme yolu ile bilgi toplama aslında bireylerin oldukça gözetimci bir evrende yaşamakta olduklarını gösterdiğine dikkat çekmektedir. Diğer taraftan “Mobil Elektronik Sistem Entegrasyonu” (MOBESE) kameraları uygulaması ile birçok ülkede olduğu gibi Türkiye’de 24 saat gözetlenmektedir. İleri teknoloji ürünü olan MOBESE kameraları ile tüm fiziksel davranışlar tüm detaylarına kadar takip edilebilmekte ve görüntüler gerektiğinde kullanılmak üzere arşivlenmektedir (Sucu, 2011). Bu iki örneğin toplumun gözetlenmesinin boyutunu göstermeye yeterli olduğu söylenebilir.

Ezilenlerin İletişim Teknolojisini Kullanması: Zapatista Hareketi Örneği

Teknoloji sadece egemenlere hizmet etmemektedir. Ezilenler de mücadelelerini duyurmada ve başarıya ulaşmada teknoloji ürünlerinden özellikle de internetten yararlanmaktadır.

Çalkıvık (2016), kurulan yeni iletişim kanalları sayesinde devlet-ötesi aktörlerin, siyaset sahnesinde ağırlıklarını arttırırken, devletlerin kendi sınırları içerisinde mutlak egemenlik iddialarının da büyük sekteye uğradığına dikkat çekmektedir. Çalkıvık’e (2016) göre küresel siyaset

ve teknoloji ilişkisine dair belki de ilk ve en çarpıcı örneklerden biri 1990’larında başında Meksika’nın Chiapas bölgesinde gerçekleşen ayaklanmadır.

Ronfeldt, Arquilla ve Fuller (1998), Meksika’daki Zapatista hareketi politik anlamda bakıldığında Chiapas bölgesi ile sınırlı bir isyan olarak görülebileceğini, oysa Meksika hükümetinin baskıcı yönetimine başkaldırmayı hedefleyen Zapatista hareketinin dünyaya yayılma öyküsünün internetin küresel bir direnç ortamı yaratmasına son derece iyi bir örnek oluşturduğunu belirtmektedir. Ronfeldt, Arquilla ve Fuller’e (1998) göre, EZLN adıyla anılan Zapatista Ulusal Bağımsızlık Ordusu kırsal bölgelerde örgütlenmiş olan bir avuç asiden çok daha donanımlı bir topluluktur (akt: Tunç, 2005). Tunç (2005), EZLN’yi destekleyen Carlos Fuentes ve Pablo Gonzales Casanova gibi Meksika aydınlarının ve en önemlisi yerel ve uluslararası sivil toplum örgütlerinin, EZLN hareketini basit bir ayaklanmadan çok öteye taşıdıklarını belirtmektedir.

Zapatistalar, neoliberalizme ve NAFTA’ya (Kuzey Amerika Ülkeleri Serbest Ticaret Anlaşması-The North American Free Trade Agreement) karşı açıkça meydan okudukları bu eylemi NAFTA’nın geçerli olduğu zaman olan 1 Ocak 1994’te başlatmışlardır (Tağ Kalafatoğlu, 2015). Chiapas’ın çeşitli kentlerinden gelen ve sayıları 2000-4000 arasında değişen Zapatista topluluğu, Meksika ve yoksul Chiapas halkının özgürlüğü adına hükümete savaş açtıklarını belgeleyen bir bildiri açıklar. Bu bildiri bir öğrencinin telefonuyla CNN’ne aktarılır ve böylece yabancı gazetecilerin ilgisi yapılan eyleme çekilmiş olur. Bunu izleyen birkaç gün içinde eylemci Zapatista grubu, hükümeti başkent Mexico City’ye yürümekle tehdit eder. Aynı günlerde EZLN bir basın toplantısı düzenleyerek; Marksist ve eski ideolojik

temellerinden tamamen uzaklaştıklarını ve isteklerinin sadece yerel kültürlerden doğduğunu, Meksika yerlilerinin sorunlarının artık görülmesi gerektiğini, gerçek demokrasi istediklerini dünyaya açıklar. EZLN ayrıca, Meksika köylülerinin sosyoekonomik dengesini bozan NAFTA (Kuzey Amerika Serbest Ticaret Anlaşması) nın da geri çekilmesi talep etmiştir. Bu amaçla EZLN barışçı toplumsal bir hareket başlatmak için uluslararası Kızıl Haç'ı ve Chiapas'taki durumu incelemeleri için de uluslararası insan hakları örgütlerini bölgeye davet eder (Tunç, 2005). Meksika hükümeti Zapatistaların yükselişini askeri müdahale ve basın içeriğini kısıtlayarak, Chiapas ormanlarıyla sınırlamaya çalışsa da bu girişimler başarısızlıkla sonuçlanır. Zapatistalar, hükümetin izolasyon çabalarına karşın, bütün dünyaya yayılan bağımsız gazetecilerle yapılmış görüşmeleri ve programlarını faks ve elektronik posta yoluyla geniş kitlelere iletmeyi başarır (Cleaver, 2012; akt: Tağ Kalafatoğlu, 2015).

Bu sırada 15,000 askerden oluşan Meksika askeri birliği Chiapas'a girer ve çatışmalar başlar. Ancak EZLN'nin uluslararası medya ile ilişkisi ve Meksika hükümetinin sert askeri yanıtı pek çok Avrupalı, Amerikalı ve Kanadalı insan hakları ve yerli kültürün koruması için savaş veren örgütleri ve eylemcileri Chiapas yöresine çeker. Bu grupların amacı ateşkesin ardından EZLN ile hükümetin demokratik reform konusunda uzlaşmasını sağlamaktır (Tunç, 2005). 12 Ocak günü geldiğinde sürpriz bir şekilde Meksika Başkanı silahlı çatışmaya bir nokta koymayı ve anlaşmaları başlatmayı kabul etmiştir (Tunç, 2005).

Dönemin Meksika Dışişleri Bakanı José Angel Gurria'nın "Çatışmalar 10 gün sürdü. Savaşın geri kalanı internette devam etti" (Çalkıvık, 2016, s. 40) sözleri medya kullanımının önemini

göstermektedir. Ronfeldt ve Arquilla'ya (2001) göre, Zapatistaların başarısı büyük oranda iletişim stratejilerine bağlıdır. Mesajlarını yaymak üzere bir medya olayı yaratmışlardır. Zapatistaların dünya ve Meksika toplumuyla iletişim kurma yeteneği; yerel ve zayıf bir isyancı grubu, dünya politikalarının ön planına çıkartmıştır (akt: Tağ Kalafatoğlu, 2015).

Kitle İletişim Teknolojisi, Egemenler ve İdeoloji

Kitle iletişim teknolojisindeki gelişmelerin, egemenlerin ideolojilerini topluma yerleştirmesini başka bir ifade ile toplumun egemenlerin ideolojisine rıza göstermesini önemli ölçüde kolaylaştırdığı söylenebilir. Egemenler ideolojik mesajlarını kitle iletişim araçlarında sunulan; reklamlar, eğlence programların, sinema filmleri ve hatta internet oyunları yoluyla topluma vermektedir.

Golding ve Murdock (1979), kapitalist toplumlarda üretim araçlarını kontrol eden kapitalistlerin, düşüncelerin üretimi ve dağıtımını sağlayan araçları da kontrol ettiklerini belirtmektedir (akt: Yaylagül, 2013). Girgin'e (2002) göre, uluslararası kuruluşların paketledikleri ve teknolojinin yaydığı iletiler, kitleleri yönlendirmektedir. Kitleler, reklamlarla kandırılmakta, propagandalarla ikna edilmekte, gösterilerle eğlendirilmektedir. Ürün satmak için uygulanan tüm bilimsel yöntemler, düşünce satmak için de kullanılmakta, süslenecek paketlenen düşünceler alıcı bulmaktadır.

Ekonomi politik yaklaşım Marksist altyapı/üstyapı eğretilmesini kullanarak, ideolojinin ekonomik altyapı tarafından belirlenen bir üstyapı kurumu olduğunu belirtir. (Shoemaker ve Reese, 1991/2002). Medyanın rolünü, Curran, Gurevitch ve Woollacott (1982), medyaya sahip olan ve onu denetleyen sınıfın çıkarlarını yanlış bilinç üretimi aracılığıyla meşrulaştırmak olarak be-

lırtmaktadır (akt: Shoemaker ve Reese, 1991/2002, s. 141). Shoemaker ve Reese'e (1991/2002) göre, medyanın bunu yapabilmesi için, Marksist toplum görüşünün kalbinde yer alan sınıf düşmanlıklarını gizlemesi ve çarpıtması gerekmektedir.

Ekonomi politik yaklaşıma göre medya mülkiyeti, yöneten sınıfın medya kurumlarını denetleyebilmesinin temel aracıdır. Kapitalistlerin sahip olduğu medya kararları ve medya içeriği ekonomik iktidara sahip olanları kayıracaktır. Medya mülkiyetindeki değişimler iktidar ilişkilerini çok fazla değiştirmektedir, çünkü her medya sahibi sermayenin çıkarlarıyla uyumlu biçimde hareket etmektedir (Shoemaker ve Reese, 1991/2002).

Altschull (1984), medyanın kendisini mali açıdan destekleyenlerin ideolojisini yansıttığı varsayımından hareket ederek, medyanın mülkiyet denetimi içindeki değişimleri araştırmak için bir çerçeve önermiştir. Altschull (1984), medya desteği ile ilgili dört kaynak belirler (akt: Shoemaker ve Reese, 1991/2002, ss. 142-143): (1) "Resmi" modelde, örneğin çoğu eski sosyalist ülkede olduğu gibi medya devlet tarafından denetlenir; (2) "ticari" modelde, medya reklamcılarının ve onların medya sahibi müttefiklerinin ideolojisini yansıtır; (3) "çıkar grupları" modelinde medya içeriği, siyasal partiler ya da dinsel gruplar gibi mali destek sağlayan grupların ideolojisini yansıtır; (4) "gayri resmi" modelde içerik, kendi görüşlerini iletirmek isteyen bireysel katılımcıların hedeflerini yansıtır. Altschull (1984), bu mali destek biçimleri karmasının ülkeden ülkeye değişebileceği gibi bir ülkede zaman içinde de değişiklikler gösterebileceğini belirtmektedir (akt: Shoemaker ve Reese, 1991/2002, s. 143). Shoemaker ve Reese'e (1991/2002) göre bu çerçeve, basın ister özgür isterse de devlet de-

netiminde olsun daima parayı verenlerin ideolojisini yansıttığını anımsatmaktadır.

Akbaş vd. (2016), çokuluslu şirketler ile birlikte teknolojik, siyasi, ekonomik ve askeri değişimlerin hızla yayıldığına dikkat çekmektedir. Akbaş vd. (2016) göre Apple, Facebook, Samsung, Google, LinkedIn, Microsoft, Twitter, Instagram ve Yahoo gibi uluslararası teknoloji şirketleri kurdukları veri ağlarıyla tüm dünyaya iletişim sağladıkları gibi, sahip oldukları gücü zaman zaman devletlere karşı da kullanmakta ya da kullanmaya aracı olmaktadır. Soros (2004), günümüzde sermayenin de mal ve hizmetler gibi serbest dolaşım niteliğine sahip bir üretim faktörü haline gelmesi sonucunda uluslararası şirketlerin; ülkelerin refah düzeylerinin, siyasi yapılarının, toplumsal kültürlerinin şekillenmesinde ve yönlendirilmesinde söz sahibi olduklarını ifade etmektedir.

Marx'a (1858) göre iletişim araçlarının keşfi ve gelişmesi sermaye için büyük avantajlar sağlar; ayrıca, onun altında yatan bilgi de ona bedavaya gelecektir. İletişim araçları da, diğer teknolojiler gibi, artı-değer yaratma araçlarıdır. Sermayenin verimlilik artışı arayışı sonucu olarak yeni teknolojiler kullanması sonucunda, üretim artan bir şekilde "genel zihin gücüne" dayanır; "genel sosyal bilgi» üretimin doğrudan gücü olur ve sosyal yaşam süreçlerinin koşulları genel zihin gücünün kontrolü altına girer ve onunla değişime uğrar (akt: Erdoğan, 2013, s. 17).

Kabadayı (2013), bireylere ideolojiyi kabul ettirmenin rızayla gerçekleşmekte olduğunu, rıza için bireylerin iknasının, ahlâki, entelektüel ve kültürel şekilde olabileceği gibi fiziksel güç, zorlama ya da baskıyla da yapılabileceğini ileri sürmektedir. Gramsci (akt: Kabadayı, 2013, s. 62) yeniden düzenlenen ve

hiç durmadan kendini yenileyen hegemonya ile egemen ideolojinin zamanın değişimine karşı korunduğuna dikkat çekmektedir. Kültürün özünü oluşturan hegemonyada, egemen iktidar, hakimiyeti altındaki insanların rızalarını kazanmak amacıyla stratejilere başvurmaktadır (Kabadayı, 2013, s. 62). Shoemaker ve Reese (1991/2002), hegemonyanın, yönetici sınıfın egemenliğini sürdürme araçlarına gönderme yapan bir terim olduğuna işaret etmektedir. Gitlin (1980), hegemonyayı “kurulu düzene gösterilen kitle rızasının sistemli (ancak kasti olmak zorunda olmayan ya da genellikle kasti olmayan) biçimde yönlendirilmesi” olarak tanımlamaktadır (akt: Shoemaker ve Reese, 1991/2002, s. 151). Shoemaker ve Reese’e (1991/2002, ss. 150-151) göre medya kurumları, sürekli olarak tutarlı bir ideoloji ile toplumsal yapıyı yönetilen sınıfların tahakküm altına alınmalarına kendi rızalarıyla katılımları aracılığıyla yeniden üreten ve haklılaştıran bir dizi ortakduyusal (commonsensical) değerler ve mekanizmalar üreterek hegemonyacı bir işlev görürler.

Günümüzde medyanın, özellikle televizyonun, yeniden üreten, şekillendiren, yöneten, kontrol eden ve hatta yargılayıp, infaz eden bir iktidar aracına dönüştüğü Mora, (2011) tarafından ifade edilmektedir (akt: Karakoç ve Mert, 2013). Baudrillard (2008) da, toplumda yaşayan bireylerin gerçekliği anlamlandırmada kullandıkları araçların, egemen ideoloji ya da kendilerini içinde gördükleri grubun ideolojisi ile biçimlendiğini belirtmektedir. Baudrillard (2008) günümüz toplumlarında ana ideolojinin, kitle iletişim araçları yoluyla yeniden üretilerek meşru hale geldiğine dikkat çekmektedir.

Karakoç ve Mert (2013), iktidarın dünya görüşünü yani ideolojisini günümüzde kitle iletişim araçları dediğimiz aygıtlar-

la aktardığını ifade etmektedir. Turam (1994), izleyiciler üzerinde etkili olan programların özellikle kamuoyu oluşturmak için yapılmış olan siyasal programlar veya yönlendirici yayınlardan ziyade bunların dışında kalan filmler, reklamlar, diziler ve eğlence programlarıyla bir dereceye kadar da haberler olduğunu belirtmektedir. Turam’a (1994) göre, izleyiciler bu programları seyrederken farkında olmadan etkilenmektedir. Karakoç ve Mert (2013), kitle iletişim araçlarını kullanan medya ve medya mensuplarının zaman zaman bağımsız yayınlar yapsa da çoğu zaman iktidarın ideolojisine boyun eğdiklerini söylemektedir. Diğer taraftan medya sahipleri de; siyasi erk ile ilişki kurmak, çıkar elde etmek (Özkan, 2006) ve siyasi alanda söz sahibi olma isteği (Ünlüer, 2013) gibi nedenlerle iktidarın isteği doğrultusunda yayın politikası uygulamaktadır.

Alemdar ve Kaya’ya (1989) göre özellikle enformasyon teknolojisi son yıllarda siyasal yaşamın kendisiyle de önemli ölçüde bütünleşmiştir. Bu bütünleşmenin çarpıcı bir sonucu da siyasal tartışmaların içeriğinin daralması, ciddi tartışma platformlarının büyük ölçüde yok edilmesi, bunların yerine kimin teknik olanakları daha iyi kullanabildiği, hangi liderin televizyonda daha iyi görüntü ve “performans” verdiğinin ön plana çıkışıdır. Sonuçta, düşünce ve ilkeler demagoji ve sloganlarla yer değiştirmekte ve siyasetin özü yok edilmektedir. Kershaw (1998/2007), siyasetin özünün seçenekler ve kararlar üzerine yapılan tartışmalar olduğunu ve bunların kamunun önünde yapılması gerektiğini savunur. Aydoğanoglu’na (2007) göre siyasetin özü toplumdaki değerlerin bölüşümü çerçevesinde bir çıkar çatışması, bir iktidar mücadelesidir ve siyasetin özünde açıklık vardır.

Sinema insanları dolaylı ya da doğru-

dan etkileyebilen kitle iletişim araçlarından biridir. Sinema, sosyopolitik olarak modern kültürde çok önemli bir rol oynamıştır. Gerçekliği böylesine güçlü ve inandırıcı biçimde sunması nedeniyle psikopolitik olarak izleyiciler üzerinde büyük bir etkisi olmuştur. Bazen herkesin anlayabileceği şekilde açık açık, bazı durumlarda ise izleyicinin bilinçaltını hedef alarak gizlice mesajlarını izleyici kitleye aktarmaktadır. Özellikle, emperyalist devletler, sinemayı tahakküm altındaki milletlere karşı kullanmaktadırlar. Kendi ideoloji ve dünya görüşünü “öteki”lere kabul ettirmeye çalışan egemen devletler, ekonomik ve psikolojik baskının yanı sıra medyayı kullanarak hâkim ideolojiyi de empoze etmektedirler (Karakoç ve Mert, 2013, s. 281-283). Sinema aynı zamanda devletin siyaset alanındaki bir başarısızlığını, fiyaskosunu, filmsel temsilden geçirip işleyerek duygu sömürsü, ideolojik propaganda ile gidermeye çalışmada kullanılmaktadır (Erdoğan, 2006). Erdoğan (2006), özellikle Amerikanın Vietnam öncesi ve yenilgisinden sonra yapılan Hollywood filmlerinin bir taraftan Amerikan milliyetçilik duygularını işler ve sömürürken, diğer taraftan saldırganlığın ve yenilmişliğin psikolojisini temselsel yeniden kurgularla sunulan kahramanlık, doğruluk ve haklılık anlatılarıyla gidermeye çalıştığını ve aynı zamanda düşmanlık duygularını körüklediğini hem de büyük bir ekonomik kâr sağladığını belirtmektedir. *Commandos in Vietnam* (1965) ve *Green Berets* (1968) ile başlayan ve *Rambo* serileri, *Missing in Action* (1984), *Patriot* (2000) ve *We Were Soldiers* (2002) ile devam eden bu filmler, egemen siyasal ideolojiyi ve çıkarları destekleyen, milliyetçilik duygularını sömürerek hem propaganda yapan hem de para kazanan filmler olduğunu (Erdoğan, 2006) vurgulamaktadır.

Arslanteppe (2012), ideolojinin bulunmadığı bir filmin düşünülmeceğini belirtmektedir. Benzer şekilde Bükler ve Topçu (2010) da, her filmin onu üreten birey ya da bireylerin ideolojileriyle oluşturulduğu için politik olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca her filmin ekonomik sistemin bir unsuru olduğu için aynı zamanda ideolojik sistemin de bir parçası olduğu, sinema ve sanatın ideolojik sistemin branşları olduğu Bükler ve Topçu (2010) tarafından ileri sürülmektedir (Akt: Karakoç ve Mert, 2013).

Güçhan'a (1993) göre sinema içeriği ile içerisinde bulunduğu toplumun o andaki inançlarını, tavırlarını ve değerlerini yansıtmaktadır. Başka bir ifadeyle toplumdaki baskın ideoloji filmlerde sunulan ideolojiyle daha da güçlenmektedir. Filmlerin içeriğinde oluşan ya da oluşacak olan değişme; o toplumun geniş kesiminin değer yargıları, inançları ve bakış açılarında da değişim olduğunun bir göstergesi olarak görülmektedir.

Hâkim ideolojinin devamı ancak kitle iletişim araçlarının etkili kullanımıyla sağlanacaktır. Sinema, bu araçlardan biridir. Sinema, stratejik düşüncenin gücüne veya ortak hafızanın çok çabuk unutulması özelliğine, sinema sanatının görsellik gerçeğini ve yoğunluğunu katarak, hayal edilen alternatif bir hikâye meydana getirmekte ve stratejik gündemin pozitif yönde söz konusu edilmesine veya “mükemmelleştirilmesine” yardımcı olacak zihni dünyanın oluşumunu ortak seyir yoluyla sağlamaktadır (Valantin 2006; akt: Yılmaz, 2007).

Sinemanın kullanıldığı bir diğer alan propagandadır. Akylı (2017), sinemanın propaganda amacıyla ilk kez 1898 yılında Amerika ve İspanya arasındaki savaşta kullanıldığını belirtmektedir. Amerika, yapmış olduğu müdahaleyi halkın gözünde meşru hale getirebilmek için sinemadan yararlanmışır.

Amerika'dan Küba'ya giden Amerikalı askerler burada çektikleri birer dakikalık filmler ile Kübalılara, Küba'nın geri kalmışlığının sebebinin İspanya kaynaklı olduğunu göstermeyi amaçlamışlardır. Benzer şekilde 1899 yılında Büyük Britanya ve Güney Afrika arasındaki savaşta da sinema, propaganda amaçlı olarak kullanılmıştır. Halkın savaş için desteğini almak için çekilen filmde, Britanya ordusunun ne kadar kahraman olduğu anlatılmıştır (Akyıl, 2017). 1898 ve 1899 yıllarında siyasi amaçlarla yapılan propaganda filmlerinde savaşın karanlık yüzüne dair görüntülerin yer almadığı, filmlerde kahramanlık vurgusu yapıldığı Akyıl (2017) tarafından belirtilmektedir.

Scognamillo (1997), sinemanın önemli bir güç olduğunu ve kitleleri sadece duygularla değil, fikirlerle de etkileyip, harekete geçirebileceğinin Birinci Dünya Savaşı'nda fark edildiğini ileri sürmektedir. Scognamillo'ya (1997) göre, savaş dönemiyle başlayan bu farkındalık zamanla ülkeler açısından bir öğrenme sürecini ve üretime geçme durumunu da beraberinde getirmiştir. Bir anlamda sinema "propaganda" ile tanışmış ve siyasal hareketlerin hizmetine girmiştir (akt: Ersöz, 2011).

Akyıl'a (2017) göre, uluslararası ilişkilerde önemli bir rol oynayan propaganda sineması, önceki yıllarda savaşlar üzerinden şekillenirken, bugünkü sinemalar kültür, sosyal devlet, eşitlik, terörizm, insan hakları gibi kavramlardan etkilenecek şekilde şekillenmektedir. Akyıl (2017), her dönemin içinde bulunduğu koşullara göre sinemanın konularının zaman içinde değişime uğradığını vurgulamaktadır.

Erdoğan (2013), Pozitivist-deneyci kullarımda kitle iletişim araçları kendi başlarına hareket eden, bağımsızlığına sahip "özneler" olarak sunulduğunu, böyle

kullanılınca, kitle iletişim araçlarının görev niteliklerinin bu araçların kendileriyle sınırlandığını ve kahraman ya da kötü adamın bu araçlar olduğunu belirtmektedir. Erdoğan'a (2013) göre bu aynı zamanda, egemen sınıfın ahlakçı maskesi ardında gizlenerek radyo, tv ve basının aşağılık, terbiyesiz, bayağı, saldırgan ve müstehcen içeriği, zararlı, kötü ve rahatsız edici etkisi hakkında eleştiri yapma hakkını da getirir: Bu ikiyüzlü eleştiri sonunda izleyici (okuyucu) bu tür içeriği istediği ve izlediği için suçlu bulunur. Kitle iletişim araçlarının sahip oldukları faaliyet özgürlüğünden dolayı toplum üzerinde etkili oldukları düşünülür: İletişim teknolojisi ve kitle kültürünün bütün iletilerine yüklediği işlevi gizlemek için, kitle iletişim araçları devrimci özneler statüsüne ve çağdaş iletişim olgusu da devrimin kendisine yüceltilir.

Alemdar ve Kaya (1989), teknolojilerin belirli sosyal, ekonomik ve politik bağlamlarda üretildiğini ve bu teknolojilerle çıkarlarını bütünleştirmek isteyen belirli kesimlerin değerlerini taşıdığını, önceliklerine hizmet ettiğini ifade etmektedir. Aksoy (2017), teknoloji ile ilgili deneyimlerin nihayetinde insanları nesneleştiren bir süreç olmaktan çıkabilmesi ve bir "özgürleşme pratiği olarak praksis"e dönüşebilmesi için "teknoloji hakkında düşünme"nin, özellikle eleştirel perspektifi gözden kaçırmadan düşünmenin önemli olduğuna dikkat çekmektedir.

Sonuç

Teknoloji nimetleri ve külfetleri ile yaşamımızın içerisinde. Freeman ve Soete'nin (2003) ifade ettiği gibi "Onu lanetleyebiliriz de yüceltebiliriz de; ama yok sayamayız." Teknolojinin; bireyi ve toplumu kontrol eden, izleyen, yönlendiren, toplumların kültürünü değiştiren, insanları sayısal varlıklara dönüştüren,

köleleştiren arka yüzü bulunmaktadır. Teknoloji egemenlerin, iktidarlarının devamını sağlayan bir araç haline gelmiştir. Bireylerin sayılarla tanımlanmasından sonra egemen güç, kurduğu izleme ve kontrol sistemleri ile bugün birkaç tuşa basarak bireye ilişkin çoğu bilgiye (soy bilgisinden bankadaki parasına değin) belki de tümüne ulaşabilmektedir. Ayrıca bu bilgiler gerektiğinde kullanılmak üzere arşivlenmektedir.

Teknoloji ürünü olan araçlarla (kitle iletişim araçları, kamera sistemleri vb.) birey dünyanın her yerinde egemenler tarafından gözetlenmekte, kontrol edilmekte ve yönlendirilmekte olduğu bir realitedir. Bireylerin özgürlükleri, düşünceleri ve özel hayatları kısıtlanmaktadır. Toplumun bu durumun farkına varması, bireylerin kendilerine ilişkin verilerin kullanımına izin verirken, medyadan yararlanırken eleştirel perspektif ile düşünmesi ve buna göre davranmasının egemenlerin amaçlarına ulaşmasını zorlaştıracığı belki de engelleyeceği söylenebilir.

Yararlanılan Kaynaklar

- Akbaş, Z. Babahanoğlu, V. ve Çaylı, Ş. (2016). Kapitalist küreselleşmenin Ortadoğu'da sosyo-ekonomik ve politik alana etkileri: İstikrar ve kalkınma için fırsat mı tehdit mi? *Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 86-108.
- Aksoy H. H. (2014). Enformasyon ve bilişim teknolojilerinin tarihsel konumuna dair. *Eleştirel Pedagoji*, 33, 17-18.
- Aksoy, H. H. (2017). Teknoloji üzerine düşünmek. Aksoy, H. H. (Ed.). *Teknoloji üzerine düşünmek: Yazarlar seçkisi*, içinde (1-10). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Akylı, L. (2017). Uluslar arası ilişkilerde algı yönetimi aracı: Propaganda sineması. *Uluslararası Disiplinlerarası ve Kültürlerarası Sanat*, (2), 129-139.
- Alemdar, K. ve Kaya, R. (1989). Bilimsel-teknolojik gelişmeler ve sosyal düşünce üzerine politik değerlendirmeler. MMO, 1989 Sanayi Kongresi Bildirileri (1), S.170-74. <http://arsiv.mmo.org.tr/pdf/10628.pdf> sayfasından 05.05.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Armstrongs, S. (2007). *Gerçekler nasıl karartılıyor? Medya ve savaş yalanları*. (Der. L. Foerstel, Çev. A. Antmen). İstanbul: Yordam Kitap.
- Aydoğanlı, E. (2007). *Sınıf mücadelesinde sendikalar*. İstanbul: Evrensel Basım Yayım.
- Baudrillard, J. (2008). *Tüketim Toplumu*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Çalkıvık, A. (2016). Küreselleşme, teknoloji, siyaset. *Bilim, Teknoloji ve Toplum*, 73, 40-42.
- Demirhan, Y. (2011). Devlet ve teknoloji ilişkisinin boyutları. *Kamu yönetimi ve teknoloji* (1. Baskı), içinde (343-360). Ankara: TODAİE.

- Eker, S. (2016). Türkiye'de demokrasiyi yeni bir yurttaşlık anlayışıyla düşünmek: Tekno-bilimsel yurttaşlık. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 71(1), 33-72.
- Ellul, J. (1954). *Technological society*. New York: Vintage Books. http://library1.org/_ads/DEFBCB83FC127AA04BB7B-6B182C71083 sayfasından 02.05.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Erdoğan, İ. (2006). Kurtlar Vadisi Irak: Eski-göçebe Kabil'in yeni-empyralist Habil'den ölç alışı. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 22, 71-136.
- Erdoğan, İ. (2013). Medyaya Marks'ın bakışıyla bakmak. <http://irfanerdogan.com/makaleler/medyayamarxgibibak.pdf> sayfasından 02.05.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Ersöz, A. (2011). *Siyasi ideolojiler bağlamında sinema*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Girgin, A. (2002). *Uluslararası iletişim*. İstanbul: Der Yayınları.
- Güçhan, G. (1993). *Sinema - Toplum ilişkileri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Hazar, N. (2012). *Bilim ve teknolojinin uygarlıklar ve dış politika üzerindeki etkileri - Bilim ve teknoloji diplomasisi*. Ankara: Karınca Yayınları.
- Heidegger, M. (1954/1998). *Teknik ve Dönüş*, (Çev. Necati Aça). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Kabadayı, L. (2013). *Film eleştirisi*. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Karakoç, E. ve Mert, A. (2013). Sinemada Siyasal İktidar, İdeoloji ve Medya Üçgeni: Wag The Dog Filminin İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 1(34), 279-297.
- Kardeş, M. E. (2014). Bourdieu'nün "Politik Alan" Kavramı ile Politik Felsefenin İlişkisi. *Kutadgubilig Felsefe-Bilim Araştırmaları Dergisi*, 26, 169-184.
- Kaya, A. R. (2009). *İktidar yumağı: Medya, sermaye, devlet*. Ankara: İmge Yayınevi.
- Kershaw, I. (1998/2007). *Hitler*. (1. Cilt). (Çev. Z. Biliz). İstanbul: İthaki.
- Lida, Y. (2008). Technological panopticon and totalitarian imaginaries: The "War On Terrorism" as a national myth in the age of real-time culture. https://www.nodo50.org/cubasigloXXI/congreso04/lida_180404.pdf sayfasından 25.05.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Özkan, A. (2006). Küreselleşme sürecinin medya ve kültür üzerindeki etkileri. http://www.tasam.org/Files/icerik/File/kuresellesme_surecinin_medya_ve_kultur_uzerine_etkileri_940a2a6b-256c-4b82-bbe0-b9a27c4280ab.pdf sayfasından 03.05.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Shoemaker, P. ve Reese, S. D. (1991/2002). İdeolojinin medya içeriği üzerindeki etkisi. S. İrvan (der.), *Medya, kültür, siyaset* (2. Baskı) içinde (127-178). Ankara: Alp Yayınevi.
- Soros, G. (2004). *Açık toplum, küresel kapitalizmde reform*. (Çev. Doğan Selçuk Öztürk). İstanbul: Truva Yayınları.
- Sucu, İ. (2011). Gözetim toplumunun karşı ütopya yüzü: İktidar güçleri ve ötekiler. *Atatürk İletişim Dergisi*, 1(2), 125-140.
- Tağ Kalafatoğlu, Ş. (2015). Toplumsal hareketler ve politik oluşumlar bağlamında yeni medya aracılığıyla politik aktivizm. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 5(11), 126-145.
- Tunç, A. (2005). Yurttaşlık hareketi bir klik ötede mi? Küresel direnç platformu olarak internet. *İnternet, Toplum, Kültür*, 139-153.
- Turam, E. (1994). *Medyanın siyasi hayata etkileri*. İstanbul: İrfan Yayınevi.
- Ünlüer, A. O. (2013). Medya etiğini çevreleyen dışsal/yapısal etkenler ve etik uygulamalar. *Medya ve etik*, (1. Baskı), içinde (62-81). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Yaylagül, L. (2013). *Kitle iletişim kuramları-Egemen ve eleştirel yaklaşımlar*. İstanbul: Dipnot.
- Yılmaz, Y. K. (2007). *Propaganda aracı olarak sinema: 1990 sonrası Amerikan filmlerinde propagandanın kullanımı üzerine bir çalışma*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

GÜNDELİK YAŞAMDA VE GÜNDELİK YAŞAMIN BİR PARÇASI OLARAK DERSLİKLERDE ÜRETİLEN BİLİM

BİLİMSEL DÜŞÜNCE ANLAYIŞINA ELEŞTİREL BİR BAKIŞ

Muharrem Demirdiç

muharrem0662@gmail.com

1.Giriş

Bu yazıda önce bilim, bilgi ve bilgi türleri tanımlanacak, sonrasında ise günümüz bilim ve bilimsel düşünce algısına dair, önce Leibniz ardından diyalektik eksenli-ki bazı noktalarda bireşimlerini umarak- eleştiriler yapılacaktır.

2.Bilim

Günümüzde bilim, gerçeği bulmak ve evreni tanımak olarak tanımlanmakta; evreni, toplumu ve insanı araştırma konusu yapan, gözleme ve akla dayanarak sistematik yollarla elde edilen bilgilere bilim denilmektedir. (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017). Bilgiye ulaşmak için deneyimlerden, uzman görüşlerinden, diğer kişilerle varılan görüş birliğinden, kişisel gözlemlerden faydalanılabilsede günümüz bilim algısı içinde bilgiye ulaşmanın en güvenilir yolu olarak bilimsel yöntemden söz edilmektedir. Bilimsel yöntem; gözlem ve deney yollarından giderek olguları saptamak, saptanan olguları mantıksal bir işlemle açıklamak, yine olguları betimlemek ve açıklamak, doğrulanabilir ve test edilebilir olmak, gerekli standart ve yöntemleri benimseme, olgular arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları ortaya çıkarma, dünyada olmakta ve olmuş olanı göstermek, problemlerin fark edilmeleri, tanımlanmaları, çözüm önerilerinin tahmini, bir araştırma yönteminin geliştirilmesi, verilerin toplanması ve analizi, karar verme, yorumlama, raporlaş-

tırma gibi süreçleri içermektedir. Bilimsel yöntem diğer bilim insanları tarafından ise olgusal ve kuramsal süreç olarak ikiye ayrılmış; araştırmalar ise nicel ve nitel araştırmalar olmak üzere sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmada tarama araştırması, korelasyonel araştırma, nedensel karşılaştırma araştırması, deneysel araştırma, tek denekli araştırma, meta-analiz, tasarım ve geliştirme araştırması nicel araştırmalar; etnografik araştırma, tarihi araştırma, eylem araştırması, olgubilim çalışmaları, kuram oluşturma çalışmaları, durum çalışması ve anlatı araştırması nitel araştırmalar olarak değerlendirilmiştir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017).

3. Bilgi ve Türleri

Bilgi, en genel haliyle bilen özne ve bilinen nesne arasındaki ilişki sonrasında ortaya çıkan ürün olarak tanımlanabilir. Burada özne, insan; bilinen nesne ise özne ile ilişkiye giren tüm “şey”lerdir. Özne aktif, nesne ise pasiftir. Öznenin nesne üzerindeki anlama, araştırma süreci sonrasında ortaya çıkan ürünler ise bilgidir.

Bilgi türleri gündelik, dini, sanatsal, teknik, bilimsel, felsefi bilgi olarak sınıflandırılmış ve her birinin özellikleri belirlenmiştir. Bu sınıflandırmaya göre gündelik yaşamda çoğunlukla gözlem ve duyu yolu ile elde edilen, genel geçerliliği olmayan, kişisel yargılara dayanan bilgiye gündelik bilgi; temelinde iman ve inanç olan dogmatik bilgiye dini bilgi; yaratıcılığa, coşkulara,

sezgilere dayanan, estetik algılar üzerinden şekillenen öznel bilgiye sanatsal bilgi; doğadaki nesnelere insan için yararlı bir araç haline getirmek üzere kullanılan bilgiye teknik bilgi; evreni, toplumu ve insanı araştırma konusu yapan, bu araştırma konuları üzerinde gözleme, deneye ve akla dayanarak yöntemli bir şekilde elde edilen düzenli bilgiye ise bilimsel bilgi adı verilmiştir.

Bilgi türlerinin bu sınıflandırmalarının, bilim ile ilgili olarak yapılan tanımlamaların, araştırma yöntemlerinin zaman içinde oluştuğu söylenebilse de bu noktalarda günümüzde temel olanın Aydınlanma Dönemi ve onunla şekillenen rasyonalist, pozitivist bilgi anlayışı, metotları olduğu söylenebilir. Bugün bilim ve bilgi türlerine ilişkin yapılan tanımlamalardaki sistematiklik, akıl ve mantık vurgusu, olgu ve araştırma süreçleri, genel geçerlik, doğrulanabilirlik vb. ifadeler bizi doğrudan tek bir bilgi türüne, perspektife yönlendirmektedir: pozitivism.

Günümüzde ve günümüz üniversitelerinde, dersliklerde yapılan bilimsel çalışmalar irdelendiğinde, farklı bilgi türlerine ilişkin çalışmaların ve onların araştırma yöntemlerinin çerçevesinin pozitivism tarafından belirlendiğini söylemek mümkün görünmektedir; en azından hakim olan budur. Bu durum ise farklı alanlarda ve bilgi türlerinde araştırmalar yapılsa dahi, aynı metotlar izlendiği ve pozitivism bir üst belirleyen olmaya devam ettiği için çalışmaların aynılığına, tekrarına, bilgi yığılmasına, salt verili olanlar üzerinden analiz yapılmasına, sonrasında bilimin ve bilginin metalaşmasına, doğa-toplum-insan diyalektiğinden kopuşa, etik problemlere vb. neden olmaktadır.

Bu sebeplerle yazının geri kalan bölümlerinde pozitivist algının bilim ve bilgi türleri üzerinde etkisi bir eleştiriye tabii tutulmuş, sonrasında ise günümüz bilim çalışmaları için önerilerde bulunulmuştur.

4. Bir Üst Algı Olarak Pozitivist Bilim ve Bilimsel Düşünce

Leibniz'in çoğul alegorilere dönüştürülebi-

lecek, kent ve perspektif üzerine kullanışlı yorumları vardır. Leibniz, her bir noktadan farklı açılarla/açılardan görebileceğimiz bir kenti, perspektif çoğulluğu içinde tahayyül etmemizi ister. Bu kent, farklı noktalarından farklı açılarla görülebilecek ve görünümlemlerle birey -ayna- özneler arasında, sonsuz etkileşimler gerçekleşecektir. Leibniz'le birlikte, karşımızda artık bir tarafta gündelik yaşam içerisinde var olan farklı bakış açıları, perspektifler; diğer tarafta ise özne-ayna ile ilişkiler içine giren tüm evren vardır. Bir nevi Nietzsche'nin sözünü ettiği türden perspektifçiliktir bu, çığır açıcudur. (Yüzyıllar sonra Nietzsche, kendi felsefesini tanımlarken de "benim felsefem perspektifçiliktir." diyecektir.) Bu bakışın, basit bir öznellik, idealizm olduğunu söylemek doğru değildir. Çünkü Leibniz gayet materyalist olan özne-monadlar² üzerinden, süreklilikler arz eden bir ilişkisellik ağı kurmaktadır ve bu ilişkisellik ağına, öznelerle evren, etkileşimler içinde "oluş"larını sürdürmekte, barok kıvrımlar³ oluşturmaktadır. Sözü Leibniz'e birakalım:

Her bireysel töz bütün bir dünya ve Tanrı'nın aynası gibidir; ya da her biri kendi tarzında bütün bir kâinatı ifade etmektedir; biraz aynı kentin ona farklı bakanların farklı konumlarına göre tasavvur edilmesi gibi, tasarlama gibi. Böylece kâinat bir nevi ne kadar töz varsa o kadar çoğalır ve Tanrı'nın yüceliği de ne kadar töz varsa o kadar artar (Deleuze, 2007, s.37).

Perspektifler, kıvrımlar, geometrik yansımalar... Leibniz, "pratik felsefe"si içinden gündelik yaşama dair bakış açılarından söz ederken, bilgiye ilişkin de dolaylı olarak konuşmaktadır. Nedir bilgi? Tanımlar mı, somut veriler mi, analiz yöntemlerinin sonuçları mı? Leibniz açısından "hayır." Çünkü bilgi, bilim, felsefe söz konusu olduğunda Leibniz'de bu alanlar, evren ile sürekli etkileşim içinde olan, değişen, dönüşen ve sıçramaların olduğu alanlardır ve

¹ Burada "kullanışlılık" Brechtien bağlamdadır. Bir materyalin toplum, insan, dünya yararına kullanılması.

² Monad: Leibniz kullanmıştır. Her bireysel mefhumun bütün dünyayı içerdiği, onun ifade ettiği şeyin başkalarının ifade ettiği şeylerle bir arada mümkün olacak şekilde zorunlu olarak içerdiği yapılar, anlamına gelmektedir. Metinde, bu anlama gelebilecek şekilde kullanılmıştır.

³ Bu konuda G. Deleuze'un barok ve Leibniz felsefesi arasında kurduğu ilişkilere bakılabilir.

daha da önemlisi sınırlar vasıtasıyla birbirlerinden ayrılmış değerlerdir. Felsefe ve bilim dünyası içinde böyle “aralık”lar⁴ mevcuttur. Lakin Leibnizyen bakışın da içinde olduğu bu “aralık”lar, sonrasında veya sırasında bir kenara itilecek, felsefe, sosyoloji ve genel olarak bilim geleneğinde karşıt bir dönem başlayacaktır. Bu, günümüz felsefesi ve bilim anlayışı için bir tür milattır. Descartes, Bacon, Diderot, Voltaire gibi isimlerle birlikte felsefede; Durkheim’la birlikte sosyolojide perspektifler ve öznellikler, mikro olan reddedilecek, artık tümleyici, tikel bir bakış açısından söz edilecektir. Nesnellikler, neden-sonuç ilişkileri, gözlem ve deney, genel olan, neredeyse sabit, değişmez olan değerler ve en önemlisi de bunları belirleyen bir üst-akıl, Comte eksenli ansiklopedik merdiven sonraki bilim ve felsefe anlayışını tanımlayacaktır. Örneğin Leibniz’in özne mevhumu ile ilişkilendirdiği, yani özne-ayna ile evren arasındaki geometrik yansımalar, ilişkiler ağı, oluşlar ortadan kalkacaktır. Artık ayna olarak yeni bir öz inşa edilecektir; akıl. Bakış açılarının yansıdığı ve orada tekleşerek, sabitlenerek geri döndükleri bir alan olarak özne -ayna- akıl.

Burada sözü edilen “akıl”, Nietzsche’nin “Tanrı öldü” derken bu ifadeye ilişkin olarak kimi yorumcuların artık Tanrı’nın yerine geçen bir “akıl”dan bahsettikleri türden bir yönetici-akıldır. İlişkiler içine girmeyen, öznellikleri yadsıyan, her şeye yön veren ve tasarlayan bir akıl. İşte Aydınlanma Dönemi’nin temel düsturu olan akıl, aslına bakılırsa o dönemlerden bugüne bilim dediğimiz alanı belirleyen bir yetkeye sahip olacaktır. Perspektifler yoktur artık, tek bakış açısı vardır, o da akıldır. Dünya neden-sonuç ilişkileri içerisinde düzenli bir şekilde ilerlemekte veya ilerlemelidir. Çıkardığımız sonuçlar tümel sonuçlardır ve Descartes noktasında söylersek “apaçık” olmak zorundadırlar. Yeni “aralıklar” da gecikmeyecektir tabii. Örneğin Adorno ve Horkheimer’in birlikte kaleme aldıkları Aydınlanmanın Diyalektiği adlı eser, “akıl” ve salt onunla şekillenen tümel evren anla-

yışına, Aydınlanma Dönemi yöntemlerine karşı bir itiraz olacaktır (Adorno ve Horkheimer, 2000). Onlar “Aydınlanma”yı, “anlama yetisini bir başkasının kılavuzluğuna başvurmaksızın kullanmak” ve “akılın yol gösterdiği anlama yetisi” olarak değerlendirecektir. Bu ise onlara göre anlama yetisinin kendi mantığı içinde, tekil bilgileri bir sistem oluşturacak şekilde birbirine eklemlenmekten başka bir şey değildir.⁵

Aydınlanma Dönemi ile yerinde bir adlandırma ile söylersek akıl çağı ile birlikte, bilim algısında çok şey değişecektir. Parametreler yeniden kurulacak, bir sitem oluşturulacak ve bunların dışında kalan çalışmalar, perspektifler tekrar aforoz edilecektir; pozitivizm olgunlaşmaktadır. Bir sistematik bağlantıyı tamamlamaktan söz edilecek, bilginin sistematikliği ise bilginin parçalarının akıl ilkesine göre gerçekleştiği bağlantılardan oluşacaktır. Aydınlanma’nın öngördüğü anlamda düşünme; bağdaşık, bilimsel bir düzenin oluşturulması ve ilkeler vasıtasıyla olgusal bilgilerin üretilmesi olacaktır. Mantıksal yasalar, en genel düzeyde düzen içi ilişkileri oluşturacak, onları tanımlayacaktır. Birlik tek sivilitedir artık. Bilim ise akıl yolu yapılan sınıflandırmaların eşliğinde bilgi türlerinin alt alta konulmasıdır. Genel ile özel türdeşdir ve öznel yargının anlaşılabilir bulunduğu bir konu, anlama yetisi tarafından nesnel bir nitelik olarak anlaşılabilir olmak zorundadır. Kant da bu konuda oldukça radikaldir. Ona göre tüm ampirik yasalar, yalnızca anlama yetisinin saf yasalarının tikel belirlemeleridir ve araştırmalar sırasında daima ilkeler ile olgusal yargıların birbirleri ile doğru bağlanıp bağlanmadığına dikkat etmek gerekmektedir (Kant, 2008).

Kuşkusuz günümüz bilim anlayışı ve bilgi türleri, bunların üretim biçimleri ve konumlanışları, Aydınlanma Dönemi filozoflarına, rasyonalizm ve pozitivizme çok şey borçludur. Çünkü bugün açısından bakıldığında bilimin ve bilginin üretim alanı ile Aydınlanma filozoflarının, pozitivizmin

4 aralık: Gelenek içerisinde farklı, karşıt söylemler geliştirebilme.

5 Frankfurt Okulu’ndan bu yazıda ayrıntıları ile bahsetmek, yazının sınırlarını aşmaktadır. Meraklısı, adı geçen kitabı temel bir kaynak olarak değerlendirebilir. Geniş okumalar içinse Walter Benjamin’e başvurmak elzemdir.

söylemleri arasında doğrudan, bugün için neredeyse aşılmaz addedilen bir bağ vardır. Özellikle metodoloji açısından düşünüldüğünde bilim ve bilgi alanlarına hakim olan yasalar, sözü edilen döneme içkindir. Bugün için konuşursak bilimin temel yasası olan rasyonel-akılcı söylem, bilgi ile olan ilişkimizin belirleyenisidir. Yaşamın geneli itibarı ile bakıldığında ise Aydınlanma söylemlerinin salt akademik alanla sınırlı olduğunu söylemek bir yanılsama olacaktır. Bir üstyapı olarak bilim ve onun algılanış biçimi, doğal olarak hayatın tümünü şekillendirmektedir.

Rasyonel olanın kutsanışı ve onun tek tümel belirleyen oluşu noktasında geliştirilen eleştiriler ise bugün yine aynı bilimsel ilkeler perpektifi ile dışarıda tutulmakta, eleştirilmektedir. Oysa bahsedilen metafizik olan, psikolojizm, spiritüalizm ya da idelerin varlığı değildir. Hakikat arayışının; yerini somutlanmış, steril veriler haline getirilmiş, toplumla ilişkisellik bağı geliştirmeyen, mevcut olanı kuran ve koruyan, diyalektik olmayan, hareket halinde olmayan eklektik bir bilgi türüne bırakmış olmasıdır. Aklın sistemsel işleyişinin, pozitivist ilkelerin dışında kalan bilgi türlerinin fark edilememesidir. Örneğin Dukheimci sosyolojiye karşı duygular sosyolojisi alanına, mikro sosyolojiye, birey ve toplum eş-zamanlı bir sosyolojik alana yönelen Gabriel de Tarde da bu konuda önemli bir örnektir. Tarde'in, Leibnizci düşünce ile paralel monadları da son derece materyalisttir. O, makro ve mikro ayrımını, birey ve toplum ayrımlarını reddetmiş, hareket halinde olan bir toplumsallıktan söz etmiş ve insan etkileşimlerini ön plana çıkarmıştır. Tarde için birey, toplumdan çok daha karmaşıktır ve ancak onun arzu ve istenciyle, varlığıyla gelişebilecek bir sosyolojik alan bir çıkış yolu olabilir. Tarde, Ulus Baker'in deyişiyle bilimin akademikleşme, millileştirilme sürecinde Durkheim ile girdiği kavgayı kaybetmiştir. Tarde, bize bireyin ne kadar karmaşık olduğunu, bir topluluktan, cemaatten mantıksal ve sosyolojik bakımlardan çok daha yüksek bir mantıksallığa, karmaşıklığa ve ontik yüksekliğe sahip olduğunu göstermeye çalışmıştır (Baker,

2014). Tarde'in sundukları da bugün akademik sosyolojinin görmezden geldiği başka bir "aralık"tır.

Bu metindeki amaç asla bireyin kutsanması, özgeciliğin ön plana çıkarılması değildir. Bu metin bilginin akademikleşmesi ve Baker'in ifadesiyle "millileştirilme"si sürecinde, kaybedilenlere dair, geliştirilmesi umulan, bir eskizdir. Yazıda, felsefede Leibniz ve sosyolojide Gabriel de Tarde'dan örnekler verildi, lakin aynı denklemi felsefede Spinoza ve sosyolojide Georg Simmel'le de kurabilirdik. Bu isimlerin özellikle sonsuz ilişkiselliklerden söz etmeleri, oluş halinde, hareket halinde olana yönelmeleri, bilim faaliyeti içinde idealizmden beslenen pozitvizmin durağan, sadece neden sonuç ilişkileri içinde varlığını sürdüren, asla kırılmalar, devrimsel kopuşlar yaşamayan toplum ve birey algılarına dönük birer eleştiri niteliğindedir. Günümüz bilim anlayışına ve bilgi türlerine dönük bir bakış, bu isimler olmadan eksik kalırdı, mevcut geleneğin devamı olurdu.

Akademik aklın ve günümüz biliminin, üniversitelerin bilim ve bilgi anlayışının, Aydınlanma Dönemi argümanları ve ona eklenen pozitvizizmle kurduğu dolaysız ilişki, bugünün tasviridir. Bu tikel bakış, sonrasında tarih algısında yeni bir "aralık" açan, büyük bir kopuş gerçekleştiren Marx ve onun diyalektik-tarihsel materyalizm anlayışının da akademik alanın, bilginin sınırlarını dışında kalmasına neden olacaktır. Marx; diyalektik ve tarihsel materyalizm metodolojisi ile insan, doğa, toplum ilişkilerini neden-sonuç determinizmden çıkarmış, onları diyalektik bir işleyişle yorumlamış, etkileşimleri, oluşu ön plana çıkarmıştır. Tarihsel ilerleyişin sınıflarla, toplumsalla olan bağına ortaya koymuştur. Bu metodolojinin, toplumsal ve tarihsel işleyişteki "temel çelişki"yi yeniden tanımlaması, devrimlerden, kopuşlardan söz etmesi, pratik bir felsefe oluşu, onun mevcut bilim-bilgi anlayışının dışına atılmasına neden olmuştur.

Sosyal sınıfların ortadan kalkmasından sonra bile düşünce şekilleri daha ileriye doğru evrimlerini sürdürebileceklerdir. Ve bu evrim bir grup insanın çıkarları için gerçekleşme-

yecek ama yeni olayların ya da şimdiki haklarında bir fikrimiz olmayan yeni eylem araçları sayesinde, insanlar arasında yepyeni ilişkiler ortaya çıkaracaktır. (...) Marksist toplumda kesin ve durağan bir hal yoktur. Çünkü maddeler dünyasını şekillendiren yeni buluşların ve yeni gereksinimlerin ortaya çıkış sürecinde “durma”, “sona ulaşma” gibi bir olgu söz konusu değildir. Ve bu süreç içinde insan düşüncesi sürekli şekillenip yeni boyutlar kazanmaktadır. İşte pozitivizmle aramızdaki bu fark, bizi köklü bir zıtlığa götürür: Auguste Comte’a göre tarih felsefesi idealisttir. Düşünceler töreleri yönlendirir, töreler de kuramları yönetir. Marx’a göre tarih felsefesi materyalisttir (Prenant, 2013, s.133-134).

Bilim ve bilgi tarihinde yöntemler oldukça önemlidir. Düşünsel bağlamda edindiğiniz bilgi ve bilim ile yapabileceklerinizi belirleyen, aslında metodolojinizdir. Sahip olduğunuz bilgi ile evrileceğiniz yer, metodolojinizle ilgilidir. Bu bağlamda Marksizm’e yönelik Avrupa ve Latin Amerika merkezli eleştiriler verimli örnekler sunmaktadır. Çünkü Marksizm’in kaba bir determinizm, pozitivist bir yöntem içinden algılanışı onu ortodokslastırılmış ve bu hem Marksizm’i hem de onun etkileneni olan toplumları, bireyleri ve zihinleri düzenli, kurallı, durağan ve düzen-çi hale getirmiştir. Marksizm’i kendi diyalektik yöntemi ile birlikte okumanın gerekliliğine yapılan vurgular oldukça anlamlı görünmektedir.

Bilim tarihinde ilerlemeden, geldiğimiz noktadan söz edebilmek için Aydınlanma ve pozitivizmin, bugün var olan felsefi ve sosyolojik işleyişin dışarıda bıraktıklarına bir göz atmak elzemdir. Çünkü aslında bilimin, bilgi türlerinin belirleyenleri, aynı zamanda kamusal alanında da belirleyenleridir. Diyalektiğin, etkileşim alanlarının, doğa-insan ve toplum ilişkilerinin, birey-toplum biresiminin görmezden gelindiği bir alana hapsolan akademi ve bilgi türleri de şu haliyle içsel hale gelmiş pozitivist metodoloji ile ortodokslanmış durumdadır. Artık bilgi ve bilim türleri için her alan “şeyleşme” sürecine tabii olmuş, toplum ve bireyler, doğa onlar için salt birer araştırma nesnelere dönüşmüştür. Bu tabii ki bilgi ve iktidar ilişkileri içinde de yoruma açık bir

alandır. Bilginin metalaşması, alınıp satılan bir “şey” haline gelişi, tüm yaşamsal alanlardan kendini soyutlaması, bilimin kendi bulgularını olumlamak ya da yanlışlamak adına araştırma süreçleri geliştirilmesi bugün bilim alanının gerçeği haline gelmiştir. Oldukça geniş bir alandan söz ediliyor burada. Bu alan özellikle iktidarlar için meşru olan bilginin doğru kabul edilmesini, insan ve toplum öznelerinin reddedilişini, değerli olanın, yayıma değer bulunanların soyut, indekslerle, istatistikî olanla sınırlı tutulmasını, bilimsel ilerleyişinin eklektik, kümülatif yapılarla kurulmasını, meta haline gelen bilginin değerli oluşunu, toplum, sınıf, insan merkezli etkilerin dışlanmasını da içermektedir. Bugün bu bilim anlayışına pozitivist bilim, bilgi türü demek mümkün görünmektedir.

5. Öneriler

Günümüzde dersliklerde üretilen bilgi ve bilim türlerini, (ister felsefi ister sanatsal ister bilimsel olsun) onların araştırma ve sonuçlarını da bu bağlamda değerlendirebiliriz. Aydınlanma ve pozitivist algıların üzerinde durağanlaşmış, hareket etmeyen, ilerleyişini sadece kendi sonuçlarını yeniden neden olarak değerlendirecek işe koyulan bilgi türleri, bilgi alanlarının birer alıntılar toplamına dönüşümü maalesef ki dersliklerin de birer gerçeği haline gelmiştir. Bilgiyi güç, iktidar alanı olarak alıp kullanan bilim insanlarının, dersliklerde ve çalışma yürüttükleri alanlarda tek yetkili kişi oluşları, bilgi ve iktidar ilişkisinin süregelenleşmesini beraberinde getirmektedir. Bu dersliklerde modernitenin çizdiği sınırlandırılmış, sadece kendi içinde yapılandırılmış alanların dışına çıkılmamakta, diğer bilgi türleriyle ilişki neredeyse kurulmamaktadır. Bilginin ele alınış biçiminin pozitivist bir metodoloji ile olması ve pozitivist algının reddettiklerinin dersliklerin dışında bırakılması başat bir sorundur.

Akademiye, derslikleri birer genel algı biçimleri olarak düşündüğümüzde, bugün için yapılması gerekenin bir “de-akademikleşme” süreci olduğu söylene-

bilir. Yani akademik alanın hapsoldüğü algıların dışında kalan bir yeniden bilim/bilgi üretme çabası, yeni metodolojik yaklaşımlar bir çıkış yolu olarak düşünebilir. Akademik-pozitivist aklın reddettiklerinin dışında bir konumlanış, toplum-insan-sınıf bağı, bilginin bir nesne, meta olmaktan kurtarılışı, onun diyalektik bir yöntemle ele alınışı, oluş fikri etrafında değerlendirilmesi, dersliklerin güç ilişkilerinden bağımsız birer özgürleşme alanına dönüştürülmesi, anti-disipliner yaklaşımlar yapılması gerekenler olarak sıralanabilir. Ya da:

Bir davetten de söz edebiliriz: Batı bilimi adı verilen şeyin üç yüzyıllık devrimi, bu devrim boyunca, önce sanayileşmenin, ardından enformasyonun doğasına boyun eğmeye mecbur bırakıldığı süreçler dizisi, heterojen düşünceler alanını dışlamakta, fikirler göçünün geçişliliklerini ortadan kaldırmaktadır. Sanat ve ahlak karşısında bağımsızlaşma, bu alanları da bağımsızlaşmaya sevk etmiş, böylece Batı uygarlığı kendi alt-alanları tarafından tanımlanan bir geçişsiz alanlar dünyasına gömülmüştür. Bütün bunlara karşın fikirlerin göçü, gerek bu alanlar arasında gerekse dünyanın farklı coğrafyaları arasında yeniden sağlanabilir. Görünürde, bilimlerin alanı, yeni dinamizmini çoğunlukla akademi dışında sağlayabilecektir (Baker, 2014, s: 125).

Sonuç olarak; kendi sınırları içine çekilen bilgi türlerinin, kurumsallaşan bilim alanlarının günümüz için perspektifler sunabilmesi şu haliyle çok da olanaklı görünmemektedir. Perspektifler ifadesini, metinde ortaya konulmaya çalışılan Leibniz eksenli alegoriyle beraber düşünürsek, günümüzde bunun ancak yokluğundan söz edebiliriz. Çünkü perspektifler; var olanlar arasındaki etkileşimlerle mümkün olabilmektedir. Bugün için karşımızda duran bilim ve bilgi türleri ise Aydınlanma ve pozitivistimin şekillendirdiği, hemen hemen mutlak, tekil bir bakışa sahip, sınırları çizilmiş alanlardır. Gerekli olan belki de -son bir öneri de Brecht'ten gelsin- Brecht'ın Büyük Yöntem'in bir "aşma" yöntemi olarak kullanılmasıdır.

Büyük Yöntem bağlaşımlarının yapılmasının ve çözülmesinin, değişikliklerden yararlanmanın, değişikliklere bağımlı olmanın, de-

ğişiklikler yaratmanın ve yaratıcıları değiştirmenin, birimlerin parçalara ayrılmasının ve oluşmasının, birbirini içermeyen karşıtlıkların bağımsızlıktan yoksun oluşunun, bağdaşmaz gibi görünen karşıtlıkların bağdaşabilirliğinin pratik öğretisidir. Büyük Yöntem, nesnelere oluşumlar saptamak ve bunlardan yararlanmak olanağını sağlar. Eyleme geçmeye olası kılan sorular ortaya konmasına ortam hazırlar (Brecht, 1977, s: 63).

Bilimin ve bilginin özgürleşebilmesinden, günümüz toplumu ve insanı için perspektifler sunabilmesinden söz edeceksek eğer, "başka" bir metodolojiye ihtiyacımızın olduğunu ve bu metodolojinin ana omurgasını asıl gücünü çelişkilerden, perspektiflerden alan diyalektiğin oluşturmasının zorunluluğunu ve pozitivistimi ortodoksiyi reddeden bir diyalektikle aşmanın mümkün olduğunu tekrar tekrar söylememiz gerekmektedir.

"Başka" bir dünya da buralardan kurulabilecektir çünkü. En azından bu, bir olasılık olarak var olmaya devam edebilecektir.

Kaynakça

- Adorno T. , Horkheimer M. (2000). *Aydınlanmanın Diyalektiği*. Çevirenler: N. Ülner, E.ÖztahtanKaradoğan. İstanbul.Kabalcı Yayınları.
- Baker, U. (2014).*Yüzyıllık-Fragmanlar*. Ankara. Birikim Yayınları.
- Brecht, B. (1977). *Me-Ti Tarihte Diyalektik*. Çeviren: A. Cemal. İstanbul. Günebakan Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara. Pegem Yayınları.
- Deleuze, G. (2007).*Leibniz*. Çeviren: U. Baker. İstanbul. Kabalcı Yayınları.
- Kant, I. (2008). *Arı Usun Eleştirisi*. Çeviren: A. Yardımlı. İstanbul. İdea Yayınları.
- Prenant, L. (2013). *Marx ve Comte'un Felsefelerinin Karşılaştırılması*. İstanbul. Evrensel Basım Yayım Bilim ve Düşünce Kitap Dizisi. Sayı: 3.

MEB'İN FELSEFE DERS KİTAPLARI FELSEFİMİ?

DÜNYA EVRENİN MERKEZİNDE VE BİR TEPESİ GİBİ DÜZ MÜDÜR? GÜNEŞ DOĞUP BATAR MI?

Atalay Girgin¹

<http://atalaygirgin.blogspot.com>

MEB'in 11. sınıf felsefe ders kitabında İbn Rüşd'ün "Tutarsızlığın Tutarsızlığı" adlı kitabından aktarılan okuma parçasında yer alan, özel olarak filozoflar, genel olarak herhangi bir kişi için, "Kendisine öğretilmiş olan dini ilkelerden kuşku duyduğunu açıkladığı ya da bunları peygamberlerin bildirdiklerine aykırı bir biçimde yorumladığı ve onların yolundan saptığı takdirde kafir denmeye en layık kişi olur. Bunu ve böyle bir durumun öğrenim gördüğü dinde küfür cezasıyla cezalandırılacağını bilmesi erdemin bir gereğidir."¹ sözleri, felsefe kitaplarını tartışmanın odağına koymuştu.

Dinin sormaya, sorgulamaya kapalı, dogmatik akaidlerine dayanan, inanç temelli bu sözlerin felsefeyle bir ilişkisi yoktur. İbn Rüşd'ün filozof olması, onun her söylediğinin ve her yazdığının felsefi olduğu anlamına gelmez. Aslında bu bize şunu da göstermektedir. Herhangi bir dine, onun temel doğrularının kabulüne dayalı bir felsefe olamaz. Çünkü, din felsefesi başka bir şeydir, bir dinin mührünü, zırhını taşıyan bir felsefenin olduğundan söz etmek bambaşka bir şey...

Bu anlamda İslam Felsefesi, Hristiyan Felsefesi, Yahudi Felsefesi diye felsefelerden söz edilemez. Keza İslam Bilimi, Hristiyan ya da Yahudi Biliminden de... Bunların tümü, akıl ve bilim sınırlarını zorlayan birer uydurma olmanın yanı sıra, asıl olarak dinsel temelli siyasal-ideolojik saik ve aidiyetlerle yapılmış sınıflandırma ve adlandırmalardır.

MEB'in lise felsefe kitaplarına ilişkin bu genel izlenimin ardından asıl konumuza gelelim ve Lise 10. sınıf felsefe kitabına bir göz atalım.

Güneş Doğar mı, Batar mı?

Lise 10. sınıflar için hazırlanmış ve okutulmasına karar verilmiş olan bu kitapta birçok eksiklikten söz edilebilir. Eksiklik konusu, nereden nereye, neden, niçin ve nasıl baktığınıza göre çok yönlü, çok boyutlu ve spekülasyonlu bir tartışmaya açık olduğu için bunun üzerinde durmayacağım. Ancak iki önemli yanlış var ki bunlar görmezlikten gelinemez.

Benim için bunlardan birincisi iki açıdan yok sayılmaz. Öncelikle felsefe öğretmeni olmam ve soruşturma konusu yapılarak cezalandırılmama hükmedilen "Aşk Mavidir Öğretmenim" (Sobil 2016)

¹ Felsefe Öğretmeni- Yazar

kitabında bu konuyu, bugünleri öngörürcesine roman kahramanları aracılığıyla işlemiş olmam nedeniyle...

Burada “Aşk Mavidir Öğretmenim”de anlatılanları aktarmayacağım. Soruyu yineleyeceğim: Güneş doğar mı, batarmı? Güneşin hem doğması, hem de batması için ne olması gerekir?

Hem okuru yormadan, hem de konuyu uzatmadan kısaca yanıtlayalım: Dünyanın bir tepsi gibi düz olması gerekir ki Güneş bir taraftan doğsun, sonra da diğer taraftan batsın. Hatta Dünyanın evrenin merkezinde olması ve dönmesi de gerekir. (Bilirsiniz, bir zamanlar “Dünya dönüyor” demek büyük günahı. Yalnızca Hristiyanlık değil, İslamiyet açısından da... Peki; neden? Sorunun yanıtını size bırakarak, devam edelim.)

Bu, ilk işaretleri günümüzden 2300-2400 yıl öncesine, yani Aristarkhos’a kadar gitse de asıl olarak, Kopernik, Brahe, Galileo gibi bilim insanlarının çalışmalarıyla çoktan yanlışlanmış bir evren anlayışına dayanır. Bu evren anlayışına göre Dünya evrenin merkezinde, hareketsiz ve bir tepsi gibi düzdür.

Asırlar önce yanlışlanmış bu evren anlayışının kabulünden hareket ettiğimizde ya da sormadan, sorgulamadan, üzerine düşünmeden, yalnızca inançsal olanı dile getirdiğimizde, tıpkı MEB’in Lise 10 felsefe kitabında yazdığı gibi, “‘Güneş, her gün doğar ve batarmı’ yargısı gerçeklikle uyduğu için doğrudur”²² deriz:

Biliyorum, binlerce yıl insanlar, dinlerin de bunu ileri sürüyor ve vaaz ediyor olmasının da etkisiyle bu yanlış bilgiye inanarak yaşamlarını tamamladılar. Günümüzde hala milyarlarca insan, bilim tarafından çoktan yanlışlanmış olan bu evren anlayışının sonucu olarak, Güneşin her gün doğduğuna ve battığına inanıyor. Bunu her gün yineliyor. Ancak unutulmamalıdır ki bir bilginin doğruluğu ya da yanlışlığı dinlere, inançlara ve ona inananların sayısına bağlı değildir. Keza MEB ders kitaplarında yazılmasına ya da adlarının önündeki kendilerinden

büyük sıfatlara sığınarak, sık şıkırdım kıyafetlerinin ya da cübbelerinin içinde televizyon ekranlarında arz-ı endam eyleyen, gerdan kıran, sakal sıvazlayan zevat-ı muhteremin dudaklarından dökülen sözlere de bağlı değildir.

Buradan hareketle, “Güneş her gün doğar ve batarmı” önermesinin aktardığı bilgi, MEB 10. sınıf felsefe kitabında ileri sürüldüğünün aksine, ne gerçekliğe uygundur ne de doğrudur. Apaçık bir biçimde yanlıştır. MEB, bilimsel anlamda yanlışlığı apaçık olan bir bilgiyi, “gerçekliğe uygun doğru bilgi” diyerek, dinler aracılığıyla binlerce yıl öncesinden inanç olarak günümüze sirayet etmiş olan bir bilgiyi pekiştirmektedir.

İki Sayısı Üşür mü?

Yukarıdaki soruyu şu şekilde de sorabilirdim: İki sayısı kaç derecede donar ya da kaç derece sıcaklıkta terler? Bunun yanı sıra şöyle sorular da sorabilirdim: Tanrı/Allah var mıdır, dedikten sonra; “Eğer varsa Tanrı’nın ya da Allah’ın saçları yılda kaç santim uzar? Eğer saçları yoksa Tanrı/Allah kel midir?”- Hangi biçimde sormuş olursam olayım, bu durum, sorunun abesliğini ortadan kaldırmazdı. Çünkü soru, biri gerçeklik alanına, diğeri ise düşsel, düşünsel kabuller alanına ait öğelerle kurulmuştur.

İşte MEB’in Lise 10. sınıflarda okutulmasına karar verdiği Felsefe kitabındaki bir diğer yanlış da tam bu noktada karşımıza çıkıyor. Ve kitap diyor ki “Matematiksel temel önermeler soyut gerçekliğe örnek gösterilebilir.”³³

Burada “Gösterilebilir” sözcüğünün taşıdığı olasılığın “Gösterilemeyebilir”i de içereceği gibi, kaçamak bir savunmayı bir yana itmek gerekir. Çünkü ister Matematiksel olsun, isterse olgusal, her önerme soyuttur. Nesnesinin somutluğu, önermelerin soyutluğunu ve ifade ettiği bilginin bir soyutlama oluşunu ortadan kaldırmaz. Bu anlamda hiçbir önermenin gerçekliğinden söz edilemez. Aksine onların, özellikle iki değerli mantık açısından, yalnızca doğruluğu

ya da yanlışlığı söz konusudur.Çünkü gerçeklik; gerçek varlığın zamandan zamana ve mekandan mekana değişiminin ifadesi ve göstergesi olan bir özelliktir. Düşsel, düşünsel kabullere dayanan, salt zihinsel/düşünsel nesnelere ise zamandan zamana, mekandan mekana değişen bir gerçekliği yoktur.

Konumuz açısından, özellikle mantık ve matematik ise formel (biçimsel) ya da ideal bilimler olarak sınıflandırılır. Bunun temel nedeni, hem konuları içerisinde kalan nesnelere, önerme ve denklemlerin, hem kullandıkları tüm sembollerin insan zihninin ürünü olmaları, hem de bunlardan yararlanarak kurulan temel ya da tali hiçbir önermenin, hiçbir denklemin gerçekliğinin olmaması, yani değişmemesidir. Dolayısıyla zamanda ve mekanda yer almayan, insan zihninin dışında yani dış dünyada bir varlığı bulunmayan ve sürekli değişim içerisinde olmayan hiçbir varlık gerçek değildir ve bunların somut ya da soyut hiçbir gerçekliği yoktur. Matematiksel önermeler de buna dahildir.

Ya da başka bir biçimde söylersek; iki sayısı ne kadar üşür ya da terlerse, Tanrı'nın/Allah'ın saçları ne kadar uzar ya da dökülürse, "matematiksel temel önermeler" de "soyut gerçekliğe" o kadar "örnek gösterilebilir." Daha ötesi değil.

Velhasıl; eğer MEB yetkilileri, yirmi birinci yüzyılda olmamıza ve bugüne kadar ki bilimsel açıklamalara ve verilere rağmen hala Dünya'nın evrenin merkezinde, bir tepsi gibi düz ve hareketsiz olduğuna inanmıyorlarsa, bir an önce kısa ya da uzun bir açıklamayla, özellikle ve öncelikle yer merkezli evren anlayışına dayanan ve onun ifadesi olan bu yanlışlığı düzeltmelidirler.

Felsefe kitapları ne derse desin, işini bilen, konusuna hakim olan her felsefe öğretmeni, felsefeci gibi davranacaktır. Çünkü felsefenin ve felsefecilerin asli işi sormak, sorgulamaktır. Öğrencilere okutun diye gönderilen kitap, ne den-

li kılavuz olarak sunulsa, ne denli kutsal olarak takdim edilse, ne denli bilfiil kendi düşüncelerinin ürünü olsa bile felsefeciler sormaktan, sorgulamaktan, eleştirel düşünmekten asla vazgeçmez. Ve asla, akıllarını herhangi bir dinin, otoritenin ipoteğine vermezler. Bilirler ki bunu yaptıkları an, düşüncelerini hangi terminolojiyle sarıp sarmalarlarsa sarmalasinlar, felsefe ve felsefi olan sırta kadem basar. Hele hele, İslam dini akaidine (bu İslam değil başka bir din, örneğin Hristiyanlık ya da Yahudilik olduğunda da geçerlidir) dayanan kabullerinden dolayı en iyi ihtimalle kelamın ve teolojinin kapsama alanında kalabilecek bir metni⁴⁴ felsefe diye sunmazlar. Sunulduğunda da ona icabet etmezler.

Notlar

1. MEB 11. Sınıf Lise Felsefe, s. 63, 2018.
2. MEB 10. Sınıf Lise Felsefe, s. 47, 2018.
3. MEB 10. Sınıf Lise Felsefe, s. 47, 2018.
4. İbn Rüşd'ün MEB 11. Sınıf Lise Felsefe, 63.
Sayfada yer verilen metni.

VIII. ULUSLARARASI ELEŞTİREL EĞİTİM KONFERANSI'NDAN İZLENİMLER

Derya Ünlü

sabisiderya@gmail.com

Eleştirel Pedagoji dergisinin de organizatörleri arasında yer aldığı Uluslararası Eleştirel Eğitim Konferansı'nın sekizincisi bu yıl 25-28 Temmuz 2018 tarihleri arasında İngiltere'nin Londra kentinde Doğu Londra Üniversitesi'nin (University of East London) ev sahipliğinde gerçekleşti. Dergimiz okurları bu konferansa aşınadır. Türkiye'de de 3.süne ev sahipliği yaptığımız konferansın daha önce gerçekleştirilen Polonya, Yunanistan gibi ayaklarında ağırlıklı katılımı oluşturduk.

Konferansın bu yılki başlığı Eğitim, Devlet ve Toplumda Neoliberalizm ve Otoriter Yeni Muhafazakarlığa karşı Eleştirel Eğitim ve Aktivizm idi. Eleştirel eğitimle ilgilenen ve eğitimde neoliberal hegemonyayı sorgulayan eğitimcileri, akademisyenleri, öğrencileri, aktivistleri bir araya getiren konferans, web sayfasında katılımcıları günümüz kapitalizminin krizini, nedenlerini, farklı ülkelerde aldığı biçimleri ve eğitimi hangi yollarla etkilediğini anlamaya ve sorgulamaya, kendi görüş ve pratiklerini günümüzdeki kriz bağlamında ve toplumsal, politik ve eğitim alanındaki direnişlerin ışığında yeniden gözden geçirerek kapitalizmin egemenliğine meydan okumaya davet ediyor.

Konferansa İngiltere, Yunanistan, Kıbrıs, ABD, Avustralya, Yeni Zelanda, Polonya, Macaristan, Hindistan, İsrail, Finlan-

diya, Çin, İspanya, İsveç gibi ülkelerden bildiri ile ya da çağrılı konuşmacı olarak akademisyen ve eğitimcinin katılımı gerçekleşirken, Türkiye'den katılım sayısı 14'tü. Toplamda ise 152 kişi katıldı ve 121 bildiri sunuldu. Hem Türkiye'den katılımın hem de toplamda katılımın geçen yıllara göre düşük olmasının sebebini Türkiye'nin ve benzer ülkelerin içinde bulunduğu ağır ekonomik koşullara karşılık Londra'nın pahalılığı ve İngiltere vizesi almaktaki zorluklar olduğu söylenebilir.

Eleştirel Eğitim alanında tanınmış birçok yazar ve akademisyenin yer aldığı konferansın çağrılı konuşmacıları arasında Eleştirel Pedagoji okurlarına yabancı olmayan, dergimiz sayfalarında zaman zaman çeviri makalelerini de yayınladığımız çok sayıda ismin bulunduğu görülmektedir: Panagiota Gounari (University of Massachusetts, Boston, Usa), George Grollios (Aristotle University of Thessaloniki, Greece), Glenn Rikowski (University of Lincoln, Lincoln, UK), Dave Hill (Institute for Education Policy Studies, Brighton, England, Anglia Ruskin University, Chelmsford, England, Middlesex University, London, England, and National and Kapodistri-an University of Athens, Greece) Kostas Skordoulis (National and Kapodistri-an University of Athens, Greece), Ravi Kumar (South Asian University, Delhi,

India), Paolo Vittoria (Università Federico II di Napoli, Naples, Italy), Dennis Beach (University of Göteborg, Göteborg, Sweden), Antonia Darder (Loyola Marymount University, Los Angeles, CA, USA), Christian Chun University of Massachusetts Boston, Boston, USA), Wayne Ross (University of British Columbia, Vancouver, Canada) bunlardan bazıları.

23 Temmuz'da, yani konferansın başlamasına iki gün kala, Yunanistan'ın başkenti Atina'da gerçekleşen yangın hepimizi derinden üzdü. Eleştirel Eğitim konferanslarının kurucu liderliğinden birisinin Yunanistan olması ve her konferansın ağırlıklı katılımının da Yunanistan'dan gerçekleşmesi nedeniyle bu üzüntü konferansta da yoğunlukla hissedildi. Konferans başlangıcında, Yunanistan halkının acısını sahiplenme ve dayanışma duygularını paylaşılırken, yangının sadece tesadüf bir doğa olayı olmadığı, kapitalizmin kar hırsının yalnızca eğitim alanında değil toplumun yarar sağlayacağı her alanı sağlığı, kültürü, doğayı talan ederken bu türlü felaketleri de beraberinde getirdiği vurgulandı.

Konferansın açılış ve hoş geldin konuşmasını ev sahibi Doğu Londra Üniversite'sinde çalışmakta olan Dr. Alpesh Maisura yaptı. Konuşması'nda bizlere üniversitesini tanıttı. Bu açılışın özellikle anlamlı ve ilginç olduğunu düşünüyorum. Adından da anlaşılacağı gibi üniversite Londra'nın doğu bölgesinde yer alıyor. Doğu, batı, kuzey, güney gibi bölgelere ayrılmış Londra'da doğu 19. Yy'da sanayileşmeyle birlikte ilk fabrikaların, atölyelerin, manifaktürlerin kurulduğu bölgeydi. Burada kurulan ilk ve ilkel atölyelerin sağlığı bozucu etkilerinden, kokusundan, zehrinde, dumanından kaçan zenginler bölgeyi en yoksullara ve yeni gelişmekte olan işçi sınıfına bıraktı. Yıllarca derin bir yoksulluğun ve aşırı kalabalığın merkezi oldu. Engels, İngiltere'de Emekçi Sınıfın Durumu adlı kitabında bölgedeki bir mahalleyi (üniversiteye de 2 durak uzaklıkta) şöyle anlatıyor¹:

"En geniş işçi sınıfı mahallesi Tower'ın doğusunda Whitechapel ve Bethnal Green'dedir. Londra'daki işçilerin büyük bölümü buralarda yaşar. (...) Yörede 1400 ev var; 2795 aile yaşıyor. Toplam 12.000 nüfus. Bu kadar büyük nüfusun yaşadığı alan 400 yard kareden (1.200 fit) daha az; dört-beş çocuklu bir karı-kocanın bazen büyükbaba-büyükanneyle birlikte, on-oniki ayak karelik bir odada yaşıyor olması hiç de ayırksı bir durum değil."

Aynı zamanda Londra tarihi boyunca, pek çok direnişe, eyleme, hak arama mücadelesine tanıklık etti bölge. Bugün de en yoğun yoksul göçmen nüfusuna ev sahipliği yapıyor. İlk olarak İrlandalı dokumacıların ve Yahudilerin göç ederek yerleşmişler. Bugünse Bangladeş, Pakistan, Afganistan, Hindistan, Polonyalı göçmenler ağırlıklı nüfusunu oluşturmakta. Ancak yalnızca onlarla sınırlı değil, etnik açıdan oldukça zengin ve renkli bir bölge. Ana otobüs istasyonundan inip üniversiteye doğru yürürken yol üzerinde açılmış sıra sıra tezgahlarda adeta dünyanın tüm kültürlerini, seslerini ve çok farklı aksanlarda İngilizce'yi bulabilirsiniz (beni en çok mutlu edense sabahın erken saatlerinde konferans için geldiğimde, Kolumbiya'lı bir kahvecinin standından gelen salsa müziği ve Latin ezgileriydi). Maisura da konuşmasında üniversitesini tanıtırken bölgenin bu özelliğinden, bu durumun üniversitesine yansımalarından (muhtemelen Londra'daki üniversiteler arasında en çok sayıda farklı ulustan öğrencileri ve de en yoksullarını içeren üniversite), bölge ile Londra'nın finans merkezi sayılan London City arasında karşılaştırma yaparak kapitalizmi ve onun neoliberal dönemini mekan üzerinden somutlaştırıp yeniden tarif etti. Hedefine özellikle neoliberal eğitim politikalarını koyan ve direnme, değiştirme-dönüştürme iddiasını diri tutmaya çalışan bir konferans için Londra'da daha anlamlı bir yer olamazdı sanırım.

¹ Engels, Friedrich (1997). İngiltere'de Emekçi Sınıfın Durumu. (Çev. Yurdakul Fincancı). Ankara: Sol

Konferans sunumlarına baktığımızda kişisel olarak benim dikkatimi çekenlerden kısaca bahsedebilirim:

Dennis Beach, Marksist bir eleştirel etnografinin olanaklılığını ve bunun eğitim alanında hem toplumsal ve eğitimsel bir eleştiriye yol açacağını hem de dönüşüm için temel oluşturabileceğini tartıştı. Christian Chun, Gramscici bir perspektifle sıradan insanların kapitalist ekonominin söylemlerini günlük yaşamları içinde nasıl içselleştirdiklerini analiz ederken eleştirel pedagojinin bu yaygın söylemlerle nasıl müdahale edebileceğini ve buradan eleştirel bir karşı duruş yaratılabileceği sorusunu yönelterek cevap bulmaya çalıştı. Antonia Darder, ABD’de son otuz yıldır neoliberal politikaların eğitimde müfredatın belirlenmesinden öğretmenlerin değerlendirilmesine kadar her alana nüfuz ettiğini belirterek bu politikaların aynı zamanda yeni bir sömürgecilike bağlamında okunabileceğini ve bunun da kendisini en fazla hissettirdiği alanın siyah işçi sınıfı ve daha da fazla bu sınıfın kadınları olduğunu vurguladı. Paolo Freire üzerine yazdığı kitabı yakın zamanda Türkçe’ye kazandırılan Paolo Vittoria ise neoliberalizmin eğitimde yarattığı sonuçlardan birisinin de okullarda ve toplumda şiddetin artması olduğunu ve kapitalizmin buna cevabının silahlanmayı teşvik ederek savaş endüstrisini güçlendirmek olduğunu söyledi. Bu durum, eğitim alanında, militarizmin, ırkçılığın ve göçmenlere karşı tahammülsüzlüğün baskın olduğu bir dilin müfredata, derslere ve öğrenci-öğretmen ilişkisine yerleşmesiyle kendisini gösteriyor. Vittoria, bu durumu aşmak için “toplulukçu (komüniter) eğitim” öneriyor. Toplumsal yapılara ve gündelik yaşama dair soruların tartışıldığı diyalogcu kültür çemberleri içerisinde gençler, öğrenciler ve aktivistler göç, şiddet, baskı, dışlama ve marjinalleşme gibi kavramları tartışabilir, gerçek düşüncelerini, kaygılarını, kaygılarını, isteklerini, hayallerini ifade

edip, baskın medyaya olan bağımlılığı aşabilirler.

Türkiye’den gelen sunumlarda ise yetişkin eğitime katılım, yaşam boyu öğrenmenin sermaye birikim modeli açısından anlamının değişimi, üniversitelerin dönüşümü, Roman çocukların okullarda karşılaştıkları ayrımcılık ve bunlara direniş biçimleri gibi konular ele alındı. Gamze Nur (Başkent Üniversitesi, Ankara, Türkiye), ve Özge Çomaç (ODTÜ, Ankara, Türkiye) ise Türkiye’de eğitimin son on yılını Eleştirel Pedagoji dergisinin gözünden değerlendirdi. Bu çalışma için 2009 yılında yayın hayatına başlayan derginin günümüze kadar olan sayılarını tarayarak hangi konuların daha fazla üzerine durulduğu tespit edip sınıflandırdılar.

Bu yıl, konferansa 2011’den bu yana ilk kez İspanya’dan katılım da gerçekleşti. Paralel oturumlarda bildiri sunanların yanı sıra konferansın öğleden önce yapılan ana oturumlarından birisi de İspanya’dan gelen konuklara ayrılmıştı. Juan Ramón Rodríguez Fernandez (University of León, León, Spain), Ignacio Rivas Flores (Universidad de Málaga, Spain), Magdalena Jiménez Ramirez (University of Granada, Granada, Spain), Juan Garcia Fuentes (University of Granada, Granada, Spain) ve Lucía Martínez Virto ‘nun (University of Navarre, Pamplona, Navarre, Spain) gerçekleştirdiği oturumda 2008 krizinin İspanya’yı nasıl etkilediği sunumların odağı oldu. Krizle birlikte işsizliğin yüzde 20’lerin üzerine çıktığı ülkede öğretmen eğitimi konusunda gerçekleştirilen reformları anlatan Flores’in sunumu dikkat çekiciydi. Flores, sunumunda öğretmenin özerkliğini daraltan mesleği teknisyenliğe daraltan uygulamaların yanı sıra öğretmen eğitimi müfredatından felsefe, sosyoloji ve eğitim tarihi gibi derslerin çıkarılması üzerinde durdu.

Sosyalist ada Küba’ya dair sunumlar da dikkat çekiciydi. Önceki yıllarda hemen hiç değinilmeyen Küba ile ilgili bu yıl 4

sunum yapıldı. Genelde öğleden sonra yapılan ve aynı anda pek çok salonda oturum olduğu için çok daha az kişinin katıldığı paralel oturumlardan birisi olmasına rağmen, tüm sunumların Küba üzerine olduğu bir oturumun oldukça kalabalık bir dinleyici toplamı tarafından takip edildi. Sunumlar, Küba'da cinsel eğitim ve LGBT hakları mücadelesi, eğitime erişim açısından Küba ve İngiltere'nin karşılaştırılması, neoliberal politikalar karşısında eğitim alanında aldıkları tavır açısından Küba ve Çin'in karşılaştırılmana eğiliyordu.

Genelde katılım az olsa da benim gözlemlediğim ve önemseydiğim nokta İngiltere'den katılımın, konferansın daha önce yapılan Londra ayağına göre daha fazla oluşu, gençlerin sayısında fark edilir bir artış ve ne konferansın ana kurucularıyla ne de konferansın bugüne kadar yarattığı ağla hiçbir bağı olmadan ilk kez katılanların var oluşuydu. Bu konferansın kendisini duyurabildiği, yavaş yavaş yer edindiğini ve genişlemeye başladığını gösteriyor. Tabii bu durum zaman zaman sunumların eleştirellikten uzaklaşmasına yol açtı. Ancak kişisel sohbetlerimden gördüğüm kadarıyla konferans bu kişiler için de öğretici olmuş, kendi konularını sorgulamalarına neden olmuştu. Bu da bir konferansın da dönüştürücülüğü olabilir mi, herkesin kendi deneyimlerinden öte konferansın kendisi de böyle konumlandırılabilir mi, ve bu sorumlulukla yoluna devam edebilir mi sorularını getirdi.

Konferanstaki benim özellikle değerli bulduğum bir diğer yenilik de yukarıdaki sorular bağlamında ele alınabilir. Öğleden önce çağrılı konuşmacılara ayrılan bölümde bir de Ayrıca erken kariyer (early career) /doktora başlıklı bir oturum açılmış. Burada, yine konferans organizasyon kurulu tarafından davet edilmiş doktorasını yeni tamamlamış akademisyenler tezleri bağlamında sunumlarını gerçekleştirdiler. Konferan-

sın gençleşmesi, üretimi teşvik etmesi, alanda yeni eleştirel eğitimci kuşağın yetişmesine aracılık etmesi açısından önemli ve sürdürülmesi gereken bir uygulama diye düşünüyorum.

Son olarak, konferans organizasyonunda yerel ev sahipliğini yapan yerel organizasyon kurulu üyeleri içinde Polina Chrysochou, Lisa Taylor, Naomi Hill'i anmak istiyorum. Hem gün boyu oradan oraya koşturarak konferansın sorunsuz ve eksiksiz geçmesini sağladılar hem de konuklarla yakından ilgilenerak gerçek bir dayanışma ve dostluk örneği sergilediler. Ve tüm bu yoğunluğun, yorgunluğun arasında çok değerli sunumlar gerçekleştirdiler. Dört gün boyunca tartışarak, paylaşarak gerçekleşen dopdolu bir konferansın gerçek kahramanları diyebiliriz onlar için...

“ÖTEKİ” ERGENLERDE DEĞER ÖZERKLİĞİ VE İLİŞKİSEL BENLİK

Hüner Aydın*

Giriş

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

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

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

Etnik azınlık ergenler için ergenlik dönemi, kendi gerçeklikleriyle -baskın/ çoğunluk kültüre karşı kendilikleriyle yüzleşmeleri, toplumsal farkındalıklarının artması bakımından önem arz eder (Santrock, 2012). Ergenin etnik anlamda kendiliğiyle yüzleşmesi; ekzosistemin¹ ve makrosistemin² bireyin hayatına etkileriyle ve yaşadığı coğrafyada/ ülkede nasıl kodlara sahip olduğuyla ilgilidir. Bu yüzleşme gelişimsel olarak bilişsel, duygusal ve davranışsal alanlara etki eder. Benlik ve benlik algısı, başarı güdüsü; özerklik, değer özerkliği, siyasal düşünce bu yüzleşmeyle de şekillenir. Aynı zamanda benlik ve başarı

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

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

*Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Psikolojisi Tezli Yüksek Lisans Öğrencisi.

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

Çalışmada ifadeleri yer alan ergenlerin mensup olduğu üç farklı etnik grup; azınlık olmaları, yaygın olarak benzer yaşantılara sahip olmaları sebebiyle

seçilmiştir. Benzer yaşantı noktasında verilebilecek örneklerden en günceli, yerleşim alanlarının kentsel dönüşüm alanları haline getirilmesidir³. Bir başka benzer yaşantı örneği ise çarpıcı bir şekilde süregelen yoksulluğun yaşanması ve hakları hayata geçirilememiş çocuklara (çalışan çocuklar, zorla evlendirilen çocuklar, suça sürüklenen çocuklar v.b) sık rastlanmasıdır.

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

“Taş Atan Çocuklar”da Benlik ve Değer Özerkliği

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

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

öldürmekle tehdit ettiklerini anlatıyor (ortaokul yaşantısı). Böylelikle değer özerkliğinde siyasal düşüncenin gelişimi hız alıyor. Siyasal katılıma ihtiyaç duyuyor ve lisede ana akım Kürt hareketinde örgütleniyor. Taşı, polise zarar vermek için atmadığını; burada olduklarını göstermek, kendilerini ve taleplerini görünür kılmak için attığını söylüyor. Değer özerkliğinin siyasal düşünce düzeyinde hem bilişsel hem davranışsal etkinlik var. Görüşme boyunca “bizimkiler” ifadesini sık kullanıyor. Tuzcuoğlu’nun “Bizimkiler dediğin ailen mi?” sorusuna “Aile değil, bizim halkımız.” cevabını veriyor (Tuzcuoğlu, 2011). Burada halkı, içselleşmiş geniş bir aile olarak yorumlamak mümkün. A; bağlılık kültürünün⁴ izlerini açık bir biçimde ortaya koyuyor ve ilişkisel benliğe sahip. Bu ilişkisel benlik, aynı zamanda değer özerkliği konusunda siyasal düşüncede de fazlasıyla etkili. Değer özerkliğinde siyasal düşüncenin varlığı; A’da tekil ve bireysel bir zeminden ziyade karmaşık ve bütüncül bir zeminde, ilişkisel benliğin ve çalışmanın başında bahsedilen yüzleşmenin yoğunluğuyla ortaya çıkıyor⁵. A’nın “başarı” tahayyülüyle benzer özellikler gösteren çoğu Kürt çocuğunkiyle aynı, hukuk okuyup haksızlıklara karşı çıkmak. Bu başarı tahayyülü de ilişkisel kültürün etkisinden ve değer özerkliğinden kopuk değil. Özerkliğin daha ilişkisel, toplulukçu bir bağlamda inşa edilmesi, başarı kavramının alt metninde önemli bir yer tutuyor. Çiğdem Kağıtçıbaşı “Toplulukçu kültürlerde başarı güdüsü farklı bir anlam içerir; benliğin ötesine geçer ve ilişkisel benliğin belirmemesi sınırlarından başkalarının benliğine yayılır.” diyor (Kağıtçıbaşı, 2010). Başkalarının benliğine yayılan bu başarı güdüsü, bağlılık kültürünün

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

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

ahlaki değerlerine ve sorumluluğuna içredir; bireyde bir görev duygusu barındırır. Fakat bu durum ayrış(a)mamayı, özerk olamamayı ifade etmez. Toplumsal beklentiyi karşılamaya güdülenmiş olmak, itaatten ziyade kişisel yetkinliği ve benliği bütünleyici bir kazanımı ifade eder (J.G. Miller, 2010). Fedakarlığı ve “feda”yı da işaret etmez. Ergenin görev duygusu temelli başarı emeli, kendi ihtiyaçlarını gözetir. Bu ihtiyaçlar kabul görmek, ilişkisel benliğin tatmini, saygınlık kazanmak, toplumsal ihtiyaca cevap olma arzusu olarak sıralanabilir, çoğaltılabilir. Bu durum, siyasal katılım isteğiyle de paraleldir.

Roman Çocuklarda Değer Özerkliği ve İlişkisel Benlik

Derya Koptekin’in “Biz Romanlar Siz Gacolar (Çingene/Roman Çocukların Kimlik İnşası)” kitabındaki Roman çocukların hikayelerinde de göze çarpan ilk olgu yoksulluk ve bunu suç, risk, ayrımcılık izliyor. İzmir, Kuruçay’daki mahalle oldukça düşük sosyoekonomik düzeye sahip. Madde kullanımı ve satımı yüksek, ilkökul düzeyindeki çocuklar ve ergenler –yaş ve dönem fark etmeksizin- narkotik literatüre, uyuşturucu jargonuna hakimler. İçedönük, dışa kapalı bir topluluk olan Romanlar içinde Zeliş, 13 yaşında. Tanıştığı bir grup Roman olmayan çocuk, Zeliş’in hangi mahallede oturduğunu öğrenince –Roman olduğunu öğrenince- ondan Roman havası oynamasını istemiş. Zeliş bu talep karşısında her yerde oynamadıklarını, dansöz olmadıklarını, dans etmeye karar verip vermeyeceklerini kendilerinin belirlediğini ifade etmiş⁶. Bu ifadeler içinde Zeliş’in “biz” vurgusu yapmış olması, kendi davranışlarını ve karar vermedeki bilişsel yetkinliğini bulunduğu etnik gruba genellemesi bağlılık kültürüne ve ilişkisel benlik in-

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

şasına dair bulgulardandır. Eşdeğerde kendi kararlarını kendisinin verdiği mesajını iletmesi, özerkliğin göstergelerine de işaret etmektedir. Yine bu örnekte araştırmacının da dikkat çektiği üzere Zeliş, olumlanan bir özellikten ötürü ayrımcılığa uğradığı sezgisine de sahiptir (Koptekin, 2017). Bu sezgi ve tepkisel-lik, etnik gruplara mensup ergenlerin yaşadığı kimlik yüzleşmesi sürecine dahildir.

Başka bir Roman çocuğu Yunus, 14 yaşında. Mesleki anlamda başarıya dair tahayyülü okumak, annesinin ve babasının yüzünü kara çıkartmamak, düzenli bir meslek (belirli bir mesleği işaret etmiyor) sahibi olmak. Anne-babasının yüzünü kara çıkartmamak ifadesinden ilişkisel benliğin gelecek planlarına etki ettiğini söylemek mümkün. Diğer çocukların geleceğe dair ifadelerindeyse buldukları topluma karşı eleştirel bir bakış hakim. Bu eleştirel bakışta çocukların ortak noktası suça odaklanmış olmaları. Hırsızlığı, uyuşturucu kullanımını ve satışı doğru bulmadıklarından söz ediyorlar. Bu yaşantıların etkisiyle polis olmak istediğini dile getiren çocuklara rastlamak mümkün. Örneğin bir çocuk ailesindeki fertlerin suçluluğunu örnek vererek bunların yaşanmasını istemediğini, bu yüzden polis olmak istediğini söylüyor. Yine burada ilişkisel benliğin, değer özerkliğinde ahlaki gelişimle bütünleşerek geleceğe yönelik planlara etki ettiğini görmekteyiz. Eklemek gerekir ki başarıya ilişkin güdülenme konusunda Roman ergenlerde ait oldukları etnik grubun ihtiyacı ve siyasal düşünce Kürt ergenlerle karşılaştırıldığında baskın gözükmemektedir.

Değer özerkliğinin gelişiminde siyasal düşüncenin süreci, küçük ergenlerin toplumsal sorunların kaynağını bireysel nedenlerle ilişkilendirdiğini açıklar (Steinberg, 2007). Buna örnek oluşturur bir biçimde “küçük ergen” olarak tanımlayabileceğimiz Zeliş, yoksulluğun se-

beplerini; insanların çalışmaması, iş beğenmemesi, yoksulluğu kabullenmesi, çabalamaması olarak değerlendiriyor.

Tahtacı Çocuklarda Değer Özerkliği ve İlişkisel Benlik

Ege ve Akdeniz bölgesinde yaşayan Tahtacılar, geçimlerini ormancılıkla sağlayan, göçebe bir Türkmen-Alevi topluluğudur. Suha Arın, 1979 yılı yapımı “Tahtacı Fatma” belgeselinde Toroslarda çalışan Tahtacılar üzerinden bu azınlık grubu, maruz kaldıkları sosyal adaletsizliği, sağlık gibi temel birçok hizmetten yoksun olmalarını, yoksulluğu ve çocuk işçiliğini anlatıyor. Belgeselde Hürşit (14), ortaokulu yeni bitirmiş, ormanda o da tüm çocuklar gibi tahtacılık yapıyor. “Orman işçiliğinde çalışan insanlar bir sürü haksızlıklarla karşı karşıya kalıyor. Bu haksızlıklara dayanamıyor, çabuk, genç yaşta ihtiyarlıyor.” diyor. Hürşit’in, değer özerkliği gelişiminde soyut düşünmenin hız kazanmasıyla birlikte toplumsal olgulara karşı ilgi gösterdiğini söylemek mümkün. Haksızlığa dikkat çekmek istiyor. Belgeselde 20 yaşında ve lise öğrencisi olduğunu ifade eden bir beliren yetişkin ise üniversiteye devam etmek istediğini, tıp bölümünde okumak istediğini dile getiriyor (Arın, 1979). Tıp fakültesinde okumak istemesinin sebeplerini ormancılık yaparken yaralanma olaylarına tanık olması, halkının dertlerine ortak olmak istemesi olarak sıralıyor. Bu ifadelerde ilişkisel benliğin meslek seçimindeki etkisine tanık olmaktayız. “Halkın dertlerine ortak olmak” ifadesinde içinde bulunulan grubun sıkıntıları olduğuna dikkat çekmesi değer özerkliğini de işaret etmektedir. Bu beyanı değer özerkliğinde bir ilke temellenmesi olarak ele almak da mümkün.

Belgeselin ismine ilham olan Fatma(12) ise yaşayış tarzlarıyla ilgili şunları ifade ediyor: “Ben böyle göç etmeyi sevmiyorum. Hemen irezil olunuyor (...)

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

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

Sonuçlar, Bulgular ve Tartışma

Etnik azınlık gruplara mensup ergenlerde değer özerkliği gelişiminde siyasal düşünce, içinde bulunulan kültürün olumsuz yaşantılarıyla, ihtiyaçlarıyla ve baskın kültüre dönük yüzleşmeyle büyük oranda şekillenmektedir. İlişkisel benliğin etkisiyle siyasal düşüncenin gelişimi, geleceğe dair planlarda etki oluşturmaktadır. Ergenlik döneminin başında toplumsal sorunların ve olguların bireysel sebeplerden kaynaklandığı ifade edilirken dönemin ilerleyen safhalarında toplumsal sebeplerden kaynaklandığı dile getirilmektedir. Aynı zamanda değer özerkliği ve ilişkisel benlik, başarı güdüsünün siyasal katılım arzusuyla ilişkilenmesinde etkilidir. Başa-

rıyla eşleşen bir mesleğe sahip olmanın, aidiyet hissedilen gruptaki -toplumsal aksaklıktan kaynaklı- bir ihtiyaca cevap olma isteğinin azınlık ergenler için tatmin edici olması göze çarpmaktadır. Nitekim Kürt ergenin hukuk okumayı isteyerek bulunduğu azınlık grubun uğradığı haksızlıklara karşı koymak istemesi, Tahtacı beliren yetişkinin tıp okumayı isteyerek bulunduğu azınlık grubun karşılanmayan sağlık hizmetlerini karşılamak istemesi, Roman ergenin ise mensubu olduğu azınlık gruptaki yaygın suçluluğu ortadan kaldırmak için polis olmayı istemesi bunu göstermektedir. Elbette bu her zaman bağlılık kültürüyle paralel bir ilişki kurmamaktadır. Tahtacı Fatma örneğinde olduğu gibi bir kısım azınlık ergen ise yine aynı etkenlerle daha farklı gelecek planları çizmekte, mensubu oldukları grubun ihtiyaçlarından çok kendi ihtiyaç ve isteklerine odaklanarak ayrılmayı tercih etmekte, bu seçimi daha tatmin edici bulmaktadır.

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

Kaynakça

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

MUALLİMİN-İ İSLAMİYE CEMİYETİ

Ismail Aydın

ismailaydin36@gmail.com



“Ruscuk-II.Muallimin-i İslamiye Kongresi 1-5 Temmuz 1322” (1906)

Osmanlı topraklarında öğretmenlerin ilk defa nerede ve kaç yılında örgütlendikleri eğitim tarihçileri tarafından hep merak edilmiştir. Bu konuda akademik çalışmaları olan Prf.Dr. Yahya Akyüz de **“Türkiye’de öğretmen örgütleri ilk kez ne zaman, nerede kurulmuştur? Kurucuları kimlerdir? Adları, amaçları nedir? Etkileri ne olmuştur? Eğitim tarihimiz açısından bu soruların önemi açıktır. Fakat eğitim tarihimizle ilgili eserlerde bu soruların cevabı yoktur”**. diyerek bu konudaki belge, bilgi ve araştırmaların yetersizliğinden yakınır.

Bu konu ile ilgili çalışma yapan diğer kişi ve kuruluşlar da Akyüz’ün **“bizde ilk öğretmen örgütü Darülfünun ve Darülmuallimin mezunlarının Temmuz 1908 İnkılabından hemen sonra İstanbul’da kurdukları Encümen-i Muallimin’dir.”**² yönündeki görüşlerini tekrar etmişlerdir.

Osmanlı Devletince 1840’da ilk kez öğretmen okulları açılmıştır. Bu meslek grubunun mesleki veya politik anlamda örgütlenmesi için gerçek-

1 Yahya Akyüz; Türkiye’de Öğretmenlerin Toplumsal Değişmedeki Etkileri S.98-99 Doğan Basımevi Ankara 1978

2 Yahya Akyüz;Age,S. 99

ten İkinci Meşrutiyet’in ilan edildiği 1908 tarihini beklemeleri gerekmiş midir? Yoksa daha önceden örgütlenmişler midir? Bu yazımda konuyu tartışarak bazı belgelerle sunmaya çalışacağım.

Osmanlı İmparatorluğu XIX. yüzyılda hızlı bir dağılma süreci yaşıyordu. 1829’da Yunanistan’ın bağımsızlığını elde etmesi milliyetçi isyanların artmasını sağlamış, bu durum da imparatorluğu daha da hızlı bir şekilde dağılma tehlikesiyle karşı karşıya bırakmıştır. Bu dönemde devleti çöküşten kurtaracak (kurtaracağı umulan) bazı düşünceler ileri sürülmüştür. Bu düşüncelerin başlıcaları Osmanlılık, İslamcılık, Türkçülük, Batıcılık ve Toplumculuk (Sosyalizm) olmuştur. Bunlardan Osmanlılık, milliyetçi isyanları engelleyip ülkenin bütünlüğünü korumak için devletin sınırları içinde yaşayan bütün etnik grupları aynı çatı altında tutmayı amaçlıyordu. Osmanlılık düşüncesinin hayata geçirmek amacıyla Haziran 1865’te **İttifak-ı Hamiyet** (Yurtseverler Birliği) adıyla bir örgüt kurulmuş, bu örgüt daha sonra **Yeni Osmanlılar Cemiyeti** adını almıştır. 1902 yılında Paris’te yapılan kongrenin ardından örgüt bölünmüş, **Terakki ve İttihat Cemiyeti ile Teşebbüs-ü Şahsi ve Ademi Merkezî Cemiyeti** ortaya çıkmıştır. Bu gelişmelerden sonra “Eylül 1906’da Selanik’te çoğunluğu 3.Ordu subayları olan 10 kişi **Osmanlı Hürriyet Cemiyeti**’ni kurmuştur.”³

XX. yüzyılın başlarında Osmanlı Devleti’nin Balkanlardaki topraklarında siyasal hareketlilikler oldukça yoğundur. Avrupa’dan gelen her türlü düşüncenin kolaylıkla taraftar bulabildiği Balkanlar bölgesi aynı şekilde her türlü örgütlenme için de ideal bir ortamı oluşturmaktadır.

Bu dönemde Osmanlı İmparatorluğunun doğusunda 1887’de sol eğilimli Ermeni **Hınçakyan Partisi**, 1890 yılında ise **Taşnaksutyun** örgütü kurulmaktadır.⁴ Bu örgütlerin içinde öğretmen-

3 T. Zafer Tunaya; Türkiye’de Siyasal Partiler,Cilt I S.21 Hürriyet Vakfı Yay.1984

4 George Haupt-Paul Dumont; Osmanlı

lerin de bulunduğu, örgütsel çalışmalara “gizli” veya “açık” destek verdikleri de bilinmektedir.⁵

Ermeni ve Rum öğretmenlerin **Merzifon Amerikan Koleji** merkez olmak üzere **Anadolu Öğretmenler Birliği** (Union of the Anatolian Teachers) adıyla bir örgütlenmeye gittikleri Amerikan misyoner raporlarında belirtilmektedir⁶

Balkanlarda etnik ve dinsel yapı da çeşitlilik arz etmektedir. Müslüman, Hristiyan ve Yahudi inanç gruplarının yanı sıra Türk, Bulgar, Makedon, Arnavut, Rum ve Sırp etnik unsurlar bu topraklarda yaşamaktadırlar. Bölge sadece ekonomik bakımdan değil, kültürel yönden de oldukça gelişmiştir.

1896 yılında Şumnu bölgesinde **Şumnu Kiraathane Cemiyeti** adıyla bir dernek kurulmuştur.

Yine 1900-1907 yılları arasında “Selanik şehrinde Yahudilerin 50 kadar okulu bulunmaktadır. Müslüman topluluğun 32 okulu ve birkaç orta öğretim kurumu vardır. Aynı şekilde Rum, Bulgar, Sırp ve Romenlerin okulları da bulunmaktadır. Selanik’te bir hukuk fakültesi de bulunmaktadır.⁷ Bu şehirde 1895’ten beri sürekli olarak yayınlanan 3 Fransızca, 4 Rumca, 4 Türkçe, 2 Bulgarca, 1 Romence gazete çıkmaktadır.

1895 yılında Filibe’de **Gayret** adlı gazete, 1897’de **Muvazene** gazetesi haftalık olarak çıkacaktır ki **bu gazete öğretmen örgütlenmesinde de etkili olmuştur.**Yine1910 yılında çıkan “**Asır**” gazetesi imparatorluğun en çok okunan Türkçe taşra gazetesidir.

Balkanlar bölgesi Osmanlı merkezi gücünün pek de etkili olmadığı II. Abdülhamit’in uyguladığı istibdat yönetiminin etkisinin hissedilemediği bir yerdir. Bölgenin bu özellikleri diikkate alındığında, İttihat ve Terakki örgütlenmesi başta olmak üzere öğretmen örgütlenmesinin de Balkanlar bölgesinde ortaya çıkmasının şaşırtıcı bir tarafının olmaması gerekir.

Bütün bu anlatılanlardan sonra Osmanlı topraklarında Müslüman-Türk unsurlar tarafından kurulan ilk öğretmen örgütüyle ilgili bilgiler vermeye çalışalım;

1906 yılında kurulan **Muallimin-i İslamiye Ce-**

İmparatorluğu’nda Sosyalist Hareketler S.37 Gözlem Yay.1977

5 İsmail Aydın; Dünden Bugüne Öğretmenler. S.32 Eğitim Sen Yay. Ankara 1999

6 George E. White: Bir Amerikan Misyonerinin Merzifon Amerikan Koleji Hatıraları, Enderun Kitabevi 1995 ve Anatolia Collage Report and Catalogue 1902

7 George Haupt-Paul Dumont;Age,S.42

miyeti hakkında bilgi veren en önemli kaynak, Hakkı Abdullah Meçik’in **Şumnu** adlı kitabıdır.⁸ Meçik’in anlatımına göre 1897’de Filibeli Ali Fehmi Bey, Filibe’de Haftalık Muvazene Gazetesini çıkaracak, II. Abdülhamit yönetimine muhalif yazılar yazacaktır. “Ali Fehmi Bey, Muvazene’de Türkiye’deki istibdadın yıkılıp hürriyetin ilan edilmesi hakkındaki ateşli yazılarından başka Bulgaristan Türk Öğretmenleri arasında bir cemiyet kurulması hususundaki mütemadi neşriyatı ile de ora aydınları arasında müessir olmuş, onun teşvik edici yazıları üzerindedir ki, Bulgaristan Türk öğretmenleri toplaşarak Şumnu kasabasında ilk kongrelerini akdetmişler ve Bulgaristan Muallimin-i İslamiye Cemiyeti’ni kurmuşlardır.”⁹

Hakkı Abdullah Meçik’in öğretmen olan babasının hatıra defterinde anlatılanlara göre Osmanlı topraklarında kurulan Muallimin-i İslamiye Cemiyetinin kuruluşu da şu şekilde olmuştur:

“Şumnu’da Muvazene’yi temsil ediyordum. Bu sayede Ali Fehmi Efendi ile çok yakından tanıştık. Jöntürklüğü yaymakta devam ile beraber Bulgaristan Türklerinin maarif hayatında yenilikler yapmak istiyorduk. Bulgar muallimlerini örnek alarak bir muallimler cemiyeti kurmak için Muvazene gazetesinde neşriyata başladık. Birkaç sene uğraştığımız halde, Türk muallimlerinden ancak 10-15 muallim toplayabildik. İlk kongremizi 1906 senesi Temmuzda Şumnu’da Saat Camisi’nin avlusunda yaptık. Böylece muallimler cemiyetinin temelini atmış olduk. Kongreler bir-iki sene ara ile 1930 senelerine kadar devam etti.”¹⁰

(Bulgaristan 1908 yılında Osmanlı İmparatorluğu’ndan tamamen ayrılarak bağımsız bir devlet olmuştur).

Buraya kadar aktarılanlardan çıkartabileceğimiz sonuçları özetleyecek olursak,

- Osmanlı İmparatorluğu döneminde en eski öğretmen örgütü İstanbul’da değil, Anadolu’da ve Osmanlı’nın Balkan topraklarında kurulmuştur.
- Müslüman Türk öğretmenler, Bulgar öğretmenlerini örnek alarak Şumnu’da 1906 yılında Muallimin-i İslamiye Cemiyeti’ni kurmuşlardır.
- Muallimin-i İslamiye Cemiyeti daha sonra Rusçuk, Razgrad, Silistre ve Filibe gibi şehirlerde şubeler açmıştır.

8 Hakkı Abdullah Meçik; Şumnu(Bulgaristan Türklerinin Kültür Hayatı) Hepileri Matbaası İzmir 1977 9 H.AbdullahMeçik;age S.65

10 H.AbdullahMeçik; age S.20

KÜLTÜREL SERMAYE

Fevziye Sayılan

fevziyesayilan@yahoo.com

Kültürel sermaye terimi Pierre Bourdieu ile birlikte anılsa da, kökeni Passeron ile birlikte yazdıkları Fransız eğitim sisteminin toplumsal hiyerarşiyi sürdürmeye nasıl katkıda bulunduğunu çözümledikleri “Yeniden Üretim: Eğitim Sistemine İlişkin Bir Teorinin İlkeleri, 2015 (Reproduction in Education: Society and Culture, 1977)”(1) kitabına dayanmaktadır. Savaş sonrasında Fransız refah toplumunda kültürel sermayenin -eğitsel yeterlikler ile burjuva kültürünü tanımanın- hayat fırsatlarının nasıl temel belirleyicilerinden biri olmaya başladığını; eşitsiz kültürel sermaye dağılımının bireysel yetenek ve fırsat eşitliği kisvesi altında toplumsal hiyerarşiyi korumaya nasıl hizmet ettiğine ilişkin saha çalışmasına dayalı yaptıkları analiz(2) eleştirel eğitim yaklaşımları kadar, ana akım eğitim araştırmaları üzerinde de etkili olmuştur.

Kültür, sınıf ve iktidar ilişkilerine odaklanan bu çalışmanın 1970’lerin üretken eleştirel eğitim tartışmalarında önemli bir yer işgal etmiştir. Kapitalist sınıflı toplumlarda okul sisteminin nasıl işlediğini, açık ve gizli rolünü anlamaya yönelik dönemin kuramsal çabalarına kültürel alandan önemli bir katkı sunmuştur. Dönemin egemen ideolojik ve toplumsal yeniden üretim formülasyonu yanında okul sisteminin toplumsal uzamın ve ayrışmanın yeniden üretimindeki özgün rolünü anlamak ve açıklamak için kavramsal bir açılım sağlamıştır.

Kültürel sermaye nosyonunun içeriğini Bourdieu zaman içinde genişletmiştir.

(3) Onun kavramsal repertuarı içindeki özgün anlamı sermaye türleri arasında yaptığı ayrımla başlamaktadır. Ona göre, ekonomik, sosyal, kültürel ve simgesel sermaye olmak üzere farklı sermaye türleri vardır. Bu sermaye türleri arasında yaptığı ayırım, çoğu zaman açıkça ifade edilmese de, klasik Marksist analizi genişletmeyle ya da reddetmeyle ilgili entelektüel bir çıkış olarak da görülebilir. Ekonomik sermaye servet ve mülkiyet sahipliği ile ilgiliyken; sosyal sermaye bireyin içinde bulunduğu alanda sahip olduğu sosyal ilişki ağları, konumu, sahip olduğu ilişkisel ayrıcalıklar ve deneyimlerle ilgilidir. Simgesel sermaye ise, bu üç tür sermayenin bir bileşimi olarak ortaya çıkan tutumlar, edinimler ve sahipliklerle ilgilidir, elde edilen seçkin diplomalar, sahip olunan sanat eserleri, antika merakı, sıra dışı hobiler gibi. Bu sermaye türleri farklı “alan”larda (eğitim, hukuk, aile, sanat gibi) farklı egemenlik ve ayrımların yapılanmasında rol oynar. Bireyler ya da toplumsal grupların toplumsal etkinlikleri birbirinden görece özerk ve farklı sermaye türlerinin rekabet ettiği toplumsal alanlarda gerçekleşir. Dolayısıyla farklı toplumsal sınıflar arasındaki karşılaşma ve mücadele sadece iktisadi alanla sınırlı değildir. Kültürel alanın bütün yönleri, sosyal ilişkiler alanı, spor ve sanat edebiyat dünyası gibi farklı bir alanda süren çatışma diğer alanla her zaman ilişkili değildir, ancak etkileşim içinde olabilir.

Kültürel sermaye ise farklı sınıf kültürleri bağlamında bir kuşaktan diğerine aktarılan, örgün ve enformel yolla edi-

nilmiş olan genel kültürel kalıpları (zihinsel alışkanlıklar, davranış kalıpları ve bilgi birikimi) içerir ve üç halde var olur:

1). Bedenselleşmiş/cisimleşmiş sermaye olarak (hem bilinçli olarak kazanılmış hem de dili kullanma, düşünme ve yazma alışkanlıkları, iletişim ve davranış kalıpları, beden kullanım tarzı gibi “miras alınan” özelliklerden oluşur. Bunlar aile ve çevresindeki toplumsallaşma yoluyla ile zaman içinde kazanılır.

2). Nesneleşmiş kültürel sermaye, ev, araba, sanat eseri, kitaplık gibi sahip olunan maddi şeylerden oluşur. Bu kültürel ürünler hem ekonomik kâr için kullanılır hem de kültürel sermayeyi “sembolik” olarak aktarmayı kolaylaştırır.

3). Kurumsallaşmış kültürel sermaye, çoğu zaman bir bireyin sahip olduğu kültürel sermayenin akademik kimlik, diploma ya da nitelikler biçimindeki kurumsal tanınırlığı ile ilgilidir.

Bourdieu için kültürel sermaye toplumsal eşitsizliğin yeniden üretimi ve sürdürülmesi mekanizmalarının hayati bir boyutudur (“alan”). Ona göre, sınıf ekonomik ilişkilere ya da işbölümündeki konuma indirgenemez. Bourdieu’ye göre, kapitalist toplum burjuvazi, orta sınıflar ve işçi sınıfı olmak üzere üç temel sınıftan oluşur. Bunların her birinin yaşam koşullarına özgü, nispeten homojen olan belirli bir “sınıf kültürü” vardır. Sınıf farklılıkları ve güç hiyerarşisi ekonomik alan yanında, farklı alanlarda da üretilir ve kültür olarak kabul edilen şeylerin paylaşımı, dolaşımı ve kontrolü için süren iktidar, ayrıcalık ve nüfuz elde etmeye yönelik mücadele içinde yeniden üretilir. Aile kültürel aktarımın baş rolündedir, okullar da onu meşrulaştırmak ve güçlendirmek için önemli bir rol oynar. Bourdieu’ye göre, okul sistemi egemen kültürü desteklemeye ve meşrulaştırmaya, böylece toplumsal eşitsizliğin yeniden üretim mekanizmalarını pekiştirmeye eğilimlidir. Bu noktada Bourdieu, kültürel yeniden üretim stratejilerinin içinde eğitim ve okul sistemine merkezi bir rol tanıdığı ve bu merkezi rolü, egemen sınıflar tarafından toplumsal avantajların/ayrıcalıkların aktarım süreçlerinin, özellikle eko-

nomik gücün ve sermayenin doğrudan aktarımının karmaşık hale gelmesiyle ilişkilendirmiştir. “Kültürel sermayenin aktarılması, şüphesiz sermayenin miras yoluyla aktarımının en iyi saklı formudur ve bu nedenle doğrudan, görünür aktarım şekilleri daha güçlü bir şekilde sansürlendiği ve kontrol altına alındığı için, yeniden üretim stratejileri sisteminde orantısız olarak daha fazla ağırlık kazanır.(4)

Bourdieu’ye göre, sosyal sınıf ve tabakaların karşılaştıkları kültürel alan olarak okuldaki toplumsal ayrışmanın şekillenmesinde özellikle bedenleşmiş kültürel sermaye kilit rol oynar. Çocukların ve gençlerin ait oldukları toplumsal sınıfa özgü düşünme, konuşma ve beden kullanım tarzları arasındaki ayrışmanın, okuldaki otoritenin ve öğretmenlerin temsil ettiği kültürel sermaye ile örtüşen toplumsal sınıflardan (burjuvazi ve orta sınıflar) gelen öğrencilerin avantajlı duruma geçmelerini sağladığını; bu süreçte işçi sınıfından gelen gençlerin diğerlerine göre okul aidiyeti, alan seçimi ve akademik başarı açısından geride kaldıklarını; okullar eşitlik mitini sürdürürken bunun böyle süregitmesinin ise, toplumsal sınıfların yeniden üretimini sağlayan temel mekanizma olduğunu vurgulamaktadır.(5) Bourdieu’ye göre bu yolla okul, kültürel sermayenin dağılımına ve toplumsal uzamın yeniden üretilmesine katkıda bulunur ve toplumsal sınırları yeniden kurar. Bunun sonucunda farklı toplumsal sınıflar ve gruplar entelektüel etkinliğe karşı farklı tutumlar geliştirmekte ve kültür yoluyla aktarılan bu tutumlar zihnin kullanımını da biçimlendirmektedir.

Bourdieu’nün toplumsal yeniden üretimin ana mekanizmalarından çoğunun okullarda gerçekleştiğine yaptığı vurgu, 1970’lerdeki eleştirel eğitim tartışmaları içinde kültürel yeniden üretim yaklaşımlarının ağırlık kazanmasıyla aynı döneme denk geldi. Özellikle farklı bir yönden toplumsal sınıflara özgü dil kodları ve konuşma tarzları ile okuldaki kültürel yeniden üretim/üretim mekanizmasının arasındaki sıkı bağa işaret eden Basil Bernstein’in¹ çalışmalarıyla birlikte toplumsal yeniden üretim sürecinde kültü-

¹ bkz. Bernstein, B. (1970) *Class, Codes and Control*. Vol. 1-2, Routledge, London-New York; *Pedagogy Symbolic Control and Identity*. Rowman&Littlefield Pub. New York: Oxford: 1982.

relci yaklaşımlar ağırlık kazandı. Ancak bu noktada okuldaki toplumsal ayrışmayı sürdüren pratikleri açıklamak için kültürel sermaye nosyonunun ne kadar elverişli olduğuna ilişkin tartışmalar, ayrıştırma mekanizmasının ürettiği /kışkırttığı direniş diyalektiğine odaklanan neomarksist etnografik okul çalışmaları ile genişledi². Kültürel yeniden üretimin karmaşık, incelikli ve pedagojik mekanizmalarını aydınlatan bu çalışmalarla birlikte, Bourdieu'nun kültürel sermaye analizinin sınırlılığı; okuldaki kültürel yeniden üretim sürecine devletin müdahalesini (ideolojik yeniden üretim) göz ardı ettiği, aynı zamanda kültürel sermayenin yeniden üretimindeki rolünü yakalayamadığı³; okulların toplumsal ayrışmanın kültürel yeniden üretiminden fazlasını yaptığı; sadece "seçme ve eleme" mekanizması olarak işlemediği, bizatihi kültürel üretim alanı olarak yapılandığı(6), kültürel alana has mekanizmaları kullandığı, farklı eşitsizlik ve baskı yapılarının (ırk, cinsiyet, dil, din gibi) sınıfsal ayrışmayı nasıl etkilediği ve keskinleştirdiğini göremediği gibi eleştiriler olsa da hem okul sistemi sınıfsal ayrımları ve eşitsizlik yapılarını nasıl sürdürür ve üretir sorularıyla ilgili kuramsal açılımlara ilham vermiş, hem de eğitim sosyolojisine "yeni bir soluk" getirmiştir. Kültürel sermaye teriminin indirgemeci ve yaygın kullanımı ise akademik başarı ile öğrencilerin sosyal kökeni ya da toplumsal tabakalaşma arasında bağı ya da zayıf bağlantıyı göstermeye yönelik ana akım araştırmalarda özellikle insan sermayesi yaklaşımında görülmektedir.

Günümüzde okul sistemi kırk yıl öncesine göre özellikle neoliberal yayılmanın ardından orada ve burada daha açık biçimde sosyal sınıf sistemine yerleşmiş durumda. Okullar arasındaki farklılaşma giderek artıyor; özel okullar yaygınlaşıyor, ayrıcalıklı devlet okulları ile sıradan devlet okulları arasında öğrencilerin sosyal kökeni arasında belirgin

bir göze çarpıyor. Özellikle laik eğitimi getirmeye yönelik merkezi politikalar nedeniyle, orta sınıf devlet okullarından kaçarken, sıradan devlet okulları halk sınıflarına terk ediliyor. Dolayısıyla okulların/liselerin artık sosyal sınıflar açısından kültürel bir karşılaşma alanı olma özelliğini yitirdiği ve okul dışı kültürel sermaye birikim süreçlerinin ağırlık kazandığı (özel dersler, kurslar gibi) günümüz koşullarında, Bourdieu'nun Fransız seçkin devlet liseleri ile toplumsal yeniden üretim mekanizması arasındaki bağlantıyı aydınlatmak için kullandığı kültürel sermaye terimi sosyal sınıfların kültürel yeniden üretimi ile okullulaşmanın çeşitli görünümleri arasındaki ilişkinin analizinde hala kullanışlı, ancak bağlamın nasıl değiştiğini de göz önünde bulundurmamak koşuluyla.

Kaynaklar

- ⁽¹⁾ Bourdieu, P. ve J.C. Passeron (2015) Yeniden Üretim: Eğitim Sistemine İlişkin Bir Teorinin İlkeleri. 1. Baskı. Heretik Yayınları. Ankara. (Reproduction in Education: Society and Culture. Sage Pub., London: 1977)
- ⁽²⁾ Wacquant, L. J. D. (2007). "Pierre Bourdieu: Hayatı, Eserleri ve Entelektüel Gelişimi", Ocak ve Zanaat: Pierre Bourdieu Derlemesi. Der. Güney Çeğin, Emrah Göker, Alim Arlı, Ümit Tatlıcan İletişim Yayınları, İstanbul (s.53-76)
- ⁽³⁾ Bourdieu P. (1986) "The Forms of Capital." Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education, ed. J.E. Richardson. Greenword, New York (s. 246).
- ⁽⁴⁾ Bourdieu, P. (1977) "Cultural Reproduction and Social Production," Power and Ideology In Education. (eds.) J. Karabel and A.H.Halsey. Oxford Univ. Press. N.Y. s. 487-511
- ⁽⁵⁾ Jourdain, A. - Naulin, S. (2016) Pierre Bourdieu'nün Kuramı ve Sosyolojik Kullanımları. İletişim Yayınları. İstanbul. (Bkz. "okul Sosyolojisi" s. 49-72)
- ⁽⁶⁾ Apple, M.W (2006) Eğitim ve İktidar. 1. Baskı, Kalkedon Yayınları. İstanbul.

² bkz. McLaren, P. (2011) Okullarda Yaşam: Eleştirel Pedagojiye Giriş. Anı Yayıncılık. Ankara; Willis, P. (2016) İşçiliği öğrenmek: Sınıf, İşçilik ve Eğitim. Heretik yayıncılık, Ankara.

³ bkz. Giroux, H.A. (2001) Theory and Resistance in Education: Towards a Pedagogy for the Opposition. Bergin&Garvey, Westport, London.