





## ELEŞTİREL PEDAGOJİ

Yıl: 2018

Sayı: 56 (Mart-Nisan)

ISSN: 1308-7703

### Genel Yayın Yönetmeni & Editör

Ünal Özmen

### Yayın Kurulu

Ahmet Yıldız  
Ayhan Ural  
Fevziye Sayılan  
Hasan Hüseyin Aksoy  
Murat Kaymak  
Nejla Doğan  
Nurcan Korkmaz  
Yasemin Tezgiden Cakcak

Baskı: Ankamut

### Kapak Tasarımı / Sayfa Düzeni

Patika Ajans Mat. Rek. Org. Tic. Ltd. Şti.  
Adakale Sokak 4/B Kızılay - ANKARA  
Tel: 0.312 431 22 11 Faks: 0.312 431 22 66

### Paydos Yayıncılık

Cebeci Mah. Sevil Sok. No:11/B Çankaya- ANKARA

e-posta: e.pedagoji@gmail.com  
www.elestirelpedagoji.com

**E**leştirel Pedagoji dergisinin 56. sayısı ile sizlere “merhaba” diyoruz.

Türkiye’de eğitime yönelik gerici ve piyasacı saldırıların her gün katlanarak arttığı bir dönemden geçiyoruz. Laik ve bilimsel eğitimin her yönden kuşatma altında olduğu ve hatta yok edildiği bu karanlık günlerde hangi konuyu ele alsak bir kısmı hep eksik kalıyor hiç şüphesiz.

Bu sayımızda da benzer eksikliklerimizle de olsa sizlerle birlikte dayanışmayı, umudu ve mücadeleyi büyütmek adına eğitimin farklı alanlarından yazılarımızı bir araya getirdik. Hasan Hüseyin Aksoy’ “Türkiye’de Meslek Liseleri Öğrencilerine Sunulan Eğitime İlişkin Eleştirel Bir Betimleme” yazısında meslek liselerinin toplumsal yeniden üretim mekanizması olarak kapitalist üretim sistemine nasıl hizmet ettiğini ele aldı. Yeniden “güncellenen” müfredat programında yapılan değişiklikleri ve laik, bilimsel eğitime saldırıları, Hasan Aydın “İslamcı İdeolojinin Kısılcındaki Felsefe: Yeni Ortaöğretim Felsefe Programının Eleştirisi” ve Mustafa Solak “20 Ocak’ta Güncellenen Öğretim Programları” yazıları ile değerlendirdi. “Eğitimde Dinselleşmeye Karşı Laik ve Cinsiyet Eşitliğinden Yana Bir Eğitim” yazılarında Ayça Günaydın ve Esra Aşan laikliğin toplumsal cinsiyet eşitliği açısından önemini ve niçin olmazsa olmaz koşul olduğunu ele aldılar. Bahadır Battal’ın “Whiplash Filmi Üzerinden Eğitim Felsefesine Bir Bakış” yazısını da ilgiyle okuyacağınızı umuyoruz.

Her sayımızda çeviri yazı ve makalelere yer verme geleceğimize bu sayımızda bell hooks’un “Sınıfta “Sınıf” ile Yüzleşmek” ve Robert F. Arnove’nin “1980 Nikaragua Ulusal Okuryazarlık Mücadelesi” yazılarımızla devam ediyoruz.

Sabit sayfalarımız “Eğitim Tarihinden” de İsmail Aydın “1960’lı Yıllarda Değerler Eğitimi”ni, “Veli Mücadelesinden”de, Orkide Kuleli “Okul Mücadeleleri Bağlamında Gericileştirme ve Rant Gerçeği”ni, Mikail Boz sinema sayfamız için “Kayıp Otoban” filmini ve Eleştirel pedagoji sözlüğü için de Fevziye Sayılan “Dönüştürücü Öğrenmeyi” yi yazdı. Bu sayımızda emeği geçen herkese teşekkür ediyoruz.

Bizden güzel bir haber... Bu sayımızda bugüne kadar fahri yayın kurulu üyesi olarak yanımızda olan Nejla Doğan arkadaşımız artık yayın kurulumuzda... Karanlıktan sızan ışık olma mücadelemizde yarınlar daha güçlü, daha umutlu olabilmek ve laik, bilimsel, kamusal eğitim mücadelesini yan yana büyütebilmek dileğiyle, bir sonraki sayımızda görüşmek üzere...Sevgiyle kalın!

Eleştirel Pedagoji

4

## TÜRKİYE'DE MESLEK LİSELERİ ÖĞRENCİLERİNE SUNULAN EĞİTİME İLİŞKİN ELEŞTİREL BİR BETİMLEME

Hasan Hüseyin Aksoy

11

## İSLAMCI İDEOLOJİNİN KISKACINDAKİ FELSEFE: YENİ ORTAÖĞRETİM FELSEFE PROGRAMININ ELEŞTİRİSİ

Hasan Aydın

18

## 20 OCAK'TA GÜNCELLENEN ÖĞRETİM PROGRAMLARI

Mustafa Solak

25

## ÇEVİRİ: SINIFTA "SINIF" İLE YÜZLEŞMEK

bell hooks

32

## EĞİTİMDE DİNSELLEŞMEYE KARŞI LAİK VE CİNSİYET EŞİTLİĞİNDEN YANA BİR EĞİTİM

Ayça Günaydın & Esra Aşan

40

## TÜRKİYE'DE OHAL VE KHK'LER SÜRECİNDE AKADEMİNİN EKONOMİ POLİTİĞİ

İrfan Mukul

# Eleştirel

# Pedagoji

**WHIPLASH FİLMİ ÜZERİNDEN  
EĞİTİM FELSEFESİNE BİR BAKIŞ**  
Bahadır Battal

47

**ÇEVİRİ: 1980 NİKARAGUA ULUSAL OKURYAZARLIK  
MÜCADELESİ**  
Robert F. Arnov

53

**EĞİTİM TARİHİNDEN: 1960'LI YILLARDA DEĞERLER EĞİTİMİ**  
İsmail Aydın

73

**VELİ MÜCADELESİNDEN: OKUL MÜCADELELERİ  
BAĞLAMINDA GERİCİLEŞTİRME VE RANT GERÇEĞİ**  
Orkide Kuleli

77

**SİNEMA: KAYIP OTOBAN'DA GERÇEKLİK  
VE İKTİDAR ARAYIŞI**  
Mikail Boz

81

**SÖZLÜK: DÖNÜŞTÜRÜCÜ ÖRENME**  
Fevziye Sayılan

85

# TÜRKİYE’DE MESLEK LİSELERİ ÖĞRENCİLERİNE SUNULAN EĞİTİME İLİŞKİN ELEŞTİREL BİR BETİMLEME<sup>1</sup>

Hasan Hüseyin Aksoy<sup>2</sup>

aksoy@education.ankara.edu.tr

## Giriş

Mesleki eğitim alanı ile ilgili uzun zamandır sürdürdüğüm ilgimin bir parçası olarak pek çok kez yeni karşılaştığım lise çağı sınırında çocuğu olan ailelere, çocuklarını meslek liselerine gönderme konusundaki görüşlerini soruyorum. Meslek liselerinin yönetici ve öğretmenlerine öğrencileriyle ilgili görüşlerini, onları öğrenci mi yoksa işçi olarak mı gördüklerini soruyorum. Genel olarak, bu okul türüne ilişkin diğer okullardan daha farklı bir algı bulunduğunu belirtebilirim. Öğretmenler ve ailelerin meslek liselerine ilişkin kendi kişisel deneyimleri, gözlemleri ya da eğitim talepleri ile ilgili olarak olumlu betimleme sunan az sayıda görüşe rastladım. Mesleki okullar, genellikle başka seçeneğin, daha doğrusu “daha iyi” bir seçeneğin bulunmadığı durumlarda zorunlu olarak gidilen bir okul türü gibi görünmektedir. Meslek

lisesi öğrencilerinin, diğer ortaöğretim öğrencilerinin karşılaştıkları sorunlar dışında sorunlar yaşamaları söz konusudur ve hem talep koşulları hem de deneyimleri konusunda kişisel gözlemleri aşan daha çok araştırma yapmaya gereksinme bulunmaktadır. Bununla birlikte, burada meslek liseleri öğrencilerinin okul ve işletmelerde beceri eğitimi yoluyla aldıkları eğitime ilişkin mevzuata ve ilgili alanyazına dayalı olarak, *eğitim anlayışım çerçevesinde* bir değerlendirme yapmaya çalışacağım.

## ***Yazarın eğitim anlayışına dair temel çerçeve***

Bu çalışmada mesleki eğitimle ilgili ileri sürülen bazı önermeler, değerlendirme ve açıklamalara dair algılamayı netleştirmek için yazarın eğitim anlayışının genel çerçevesinin paylaşılması yararlı olacaktır. “Nasıl bir toplum ve nasıl bir dünya istiyoruz” “Nasıl bir eğitim istiyoruz” gibi sorulara yanıt vermeden,

<sup>1</sup> Veli Der tarafından 24-25 Şubat 2018 tarihlerinde İstanbul’da gerçekleştirilen Uluslararası Laik Kamusal ve Bilimsel Eğitim Sempozyumuna sunulan konuşmadan yararlanılarak, yayın için gözden geçirilmiş metindir.

<sup>2</sup> Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı öğretim üyesi.

bizler bu konulardaki arzularımızı açığa çıkarıp, gerçekleşmesi için talepte bulunmadan - dile getirdiğimiz konularda çaba gösterip mücadele etmeden, hiçbir eğitim düzenlemesi bizim için uygun olmayacaktır. Bu durumda yeni bir soru ortaya çıkmaktadır. Biz kimiz? Bir analiz, analizcinin kimliğinden bağımsız değildir. Biz diyen bir eğitimci, kimi ya da kimleri temsil etmektedir? Bu çalışmadaki arayışın arka planındaki savunular ya da başlıca yaklaşımlar şunlardır:

- 1.Eşitlikçi bir dünya anlayışı-dünya görüşünü,
- 2.Özgürleştirici bir toplumsal yaşam talebini,
- 3.Rekabet ve ezmeye değil dayanışma ve adalete dayalı bir toplumsal düzeni savunan;
- 4.Kaderci ve itaatkâr bireyler değil, politik -eleştirel özneler yetiştirme-yi,
- 5.İnsanların bütünlüklerini önemseyen ve buna bağlı olarak, kafa ve kol emeği (beden ve zihin ayrımı) diktomisini aşan bütüncül bir gelişimi amaçlayan;
- 6.Evrensel değerler ve kültüre dahil olanla birlikte yerel olana ilişkin bir gelişmeyi de amaçlayan;
- 7.Piyasa ve kârın değil insanların bireysel ve toplumsal gerçek gereksinmelerinin yol göstericiliğine dayalı;
- 8.Kapitalist üretim formunun temel kaynağı olan emek sömürsüne, çocuk emeğinin sömürülmesi ve çocukların istismar edilmesine karşı eleştirel bilinci güçlendirmeyi amaçlayan ve bunu toplumsal kazanım olarak gören bir yaklaşım.

Belli başlı nitelikleri belirtilen dünya görüşü ve eğitim yaklaşımına sahip bir eğitimcinin mesleki eğitim konusundaki yaklaşımı da büyük ölçüde kendiliğinden

den açığa çıkacaktır. Ayrıca belirtilmelidir ki, BİZ denildiğinde, herkesin kendi sözünü söyleme hakkını kabul eden ve “BİZ” formunda, öznelerarası ilişkinin ve eşitlikçi bir diyalogun tarafı olabilen, aynı zamanda eleştirel bir uzaklık da kurabilen bireylerin oluşturduğu bir “BİZ” kastedilmektedir.

### **Türkiye’de Devletin Mesleki Eğitime Yönelik İlgisi**

Türkiye’de, mesleki yetişmenin temel kaynağı cumhuriyet öncesi ve ilk yıllarında çıraklık sistemidir. Çıraklık sisteminde ek olarak uzun yıllar ortaöğretim düzeyinde eğitim veren ancak üniversite eğitimini hedeflemeyen çeşitli meslek/iş alanlarında cinsiyetlere göre ayrılmış bir sanat (zanaat anlamında) okulu sistemi sürdürülmüştür. Planlı dönemde ise özellikle sanayinin gereksinimleri bağlamında ekonominin insangücü yetiştirme kaynağı olarak mesleki ve teknik liseler öne çıkmıştır. Planlı dönem boyunca mesleki eğitim genel eğitime, iktisadi hedefler de toplumsal hedeflere göre öncelikli tutulmuştur (Küçük, 2012). İktidarlar çocuklarımızı öncelikli olarak meslek okullarına göndermek istemiş ancak, planlarda dile getirilmiş olsa da, sanayiye yönelik mesleki okullar fiilen öncelik kazanmamış, daha çok imam hatip ortaokulları ve liseleri artış göstermiştir. İmam Hatip, kız meslek lisesi, ticaret lisesi, endüstri meslek lisesi ayrımı gözetmeksizin (uygulamada bir ayırım ve öncelik grubu bulunmakla birlikte) meslek liselerinin eğitim sisteminde daha fazla yer alması yönündeki amaç sistematik olarak dile getirilmiştir. Kalınma planlarında bu konudaki hedef, okullaşma oranları içinde meslek-tek-nik liselerin %65, genel/akademik nitelikli diğer liselerin ise %35 oranında öğrenciye sahip olmasıdır. Ancak, eğitim planlamasında meslek liseleri için “kontenjanlı sosyal talep”, genel liseler için

**Meslek liseleri eğitim hakkına karşılık gelen okullar değildir. Neden? Çünkü bütünlüklü değildir. Bütünlüklü bir eğitim dediğimizde, bu topluluğun kendi olabilmesine, özne olabilmesine, politik bir özne olabilmesine yardımcı olabilecek, aynı zamanda demokratik bir toplumun üyesi olmasına yardımcı olabilecek bir eğitim anlıyorum. Oysa bu okulların indirgemeci bir yaklaşımla “beceri kazandırmak” gibi kol emeğini öne çıkaran ve akademik yeterlikleri dışlayan ya da önemsemeyen bir işleyişi bulunmaktadır.**

ise “sosyal talep” modeli uygulanmış ve hedeflenen oranlar tam aksi yönde gerçekleşmiştir. Bu hedefin başarılammış olması, çeşitli nedenlerle üzülmeyecek bir durum olarak görülmemelidir. Toplumumuzun yıllardır kendilerine sunulan bu yönlendirmeye ilişkin bir bilinci ve bu bilinci hayata geçirmeye yetecek, çocuklarının eğitim tercihlerinde açıkça görülebilecek bir direnci vardı. Ancak özellikle son 15-20 yıllık, zora dayalı politikalar, politik araçlar, eğitime ilişkin düzenlemeler ve yasal (kanunlar) mekanizmalar ailelerin, akademisyenlerin, öğretmenlerin bu direncini önemli ölçüde kırmıştır. Mesleki ve teknik liseler ile imam hatip liselerinin ortaöğretim içindeki okullaşma oranı genel liselerde gerçekleşen okullaşma oranını geçmiştir. (Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2015-2016). Demokratik, eşitlikçi bir eğitim anlayışına sahip akademisyenlerin ve öğretmenlerin, ailelerin ve öğrencilerin “dini”, “mesleki” ya da “istihdama yönelik” diye adlandırılan okullara ya da “açık liseye” yönlendirilmeleri (Aksoy, 2012) karşısında çoğunlukla etkisiz kaldıklarını, ekonomik ve sosyal koşulları uygun ailelerin liseye geçiş sınavı kaygısı, devletin maddi desteği ile mesleki/dini eğitim seçeneği yerine genel akademik program uygulayan özel öğretim okullarına yöneldiklerini görebiliyoruz (Aksoy ve Eren Deniz, 2017).

### **Meslek Liselerinin Eğitim Hakkı Bakımından Yeri**

1986 yılında 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu ile Almanya başta olmak üzere bazı batı Avrupa ülkelerinde uygulanan okul-sanayi işbirliği sisteminin adapte edilmeye çalışılmasına bağlı olarak meslek liseleri öğrencilerinin eğitimlerinin teorik kısımlarını okulda alacaklarının ve uygulamalarını da işletmelerde yapabileceklerinin düşünüldüğü “işletmelerde beceri eğitimi” uygulamasına geçilmiştir. Bu uygulama ile, mesleki

eğitim alanında gözlenen okul ve işyerinde eğitime dayalı piyasa modellerinin birleştirilmesi ve işyerlerinin işgücü beklentilerine daha uygun bir mesleki yetiştirme amaçlanmıştır. Yasanın uygulandığı zamandan bu yana gerçekleştirilen değişikliklerde iktisadi aktörlerin gereksinimleri öne çıkarken, hiçbir durumda mesleki programlara devam eden öğrencilerin ne öğrencilikleri ne de çocuklukları dikkate alınmamaktadır. Meslek liseleri öğrencileri, meslek okullarına kayıt oldukları ve işletmelerde beceri eğitimine katıldıklarında çoğunlukla 18 yaş altındadırlar ve tarihsel ve sosyolojik olduğu kadar hukuken de çocuktur (Akyüz, 2000; Aksoy, 2017; Postman, 1995; Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi, 1989).

Meslek liseleri eğitim hakkına karşılık gelen okullar değildir. Neden? Çünkü bütünlüklü değildir. Bütünlüklü bir eğitim dediğimizde, bu topluluğun kendi olabilmesine, özne olabilmesine, politik bir özne olabilmesine yardımcı olabilecek, aynı zamanda demokratik bir toplumun üyesi olmasına yardımcı olabilecek bir eğitim anlıyorum. Oysa bu okulların indirgemeci bir yaklaşımla “beceri kazandırmak” gibi kol emeğini öne çıkaran ve akademik yeterlikleri dışlayan ya da önemsemeyen bir işleyişi bulunmaktadır. Öte yandan, insanların işe, istihdama olan ihtiyaçlarının meslek liseleri ile kolaylıkla giderilebileceği söylenmektedir. Ancak günümüzde meslek okullarının istihdamla bağı kesilmiştir. Meslek liselerinin istihdamla bağı, amacına aykırı bir şekilde “işletmelerde beceri eğitimi” adı ile uygulanan staj/çıraklık uygulamaları nedeniyle de kesilmektedir. (Aksoy, 2013) Öğrenciler işyerlerinde stajyer ya da beceri eğitimine katılan öğrenci olarak gerçek işçilerin yaptığı işlerde çalıştırılıyor, çünkü 15-17 yaşındaki genç öğrenci işyerine adım attığından itibaren

öğrenci olarak değil, ücretli işçi olarak algılanıyor ve yetişkin işçilerin yaptığı her şeyi yapmaya zorlanıyor. İşverenler asgari ücretin üçte biri oranında bir ücret ödüyor, bunun da bir kısmını devlet ödüyor (6764 Sayılı Kanun). Bu düzen hem sermaye birikiminin kolaylaşmasına yol açıyor hem de kolaylıkla itaat ettirilebilen bir işçi topluluğu ile çalışılıyor. Bütünlüklü bir eğitimden yoksun bırakılma, bu topluluğun örgütlenme ve direnme olanaklarını da düşük kılıyor.

Edebiyat, sanat, matematik, fen bilimleri, toplumsal bilimler yok, ama iş becerisi geliştirmeye çalışıyorsunuz. Bu, bireyi sakatlayan bir eğitimidir ve eğitim hakkına karşılık gelmez. Sakatlanma bütünlüklü gelişmemekle ilgilidir. Bu durumun bir başka yanı, nesneleşme ve yabancılaşma ile ilgili olarak ortaya çıkmaktadır. Meslek liseleri öğrencilerinin hangi toplumsal kesimden geldiklerine bakıldığında ağırlıklı olarak düşük gelirli, yoksul kesimlerden geldikleri görülmektedir. İşyerlerinden çalışmaları karşılığında elde ettikleri gelir çok az da olsa onlar için önemlidir. Bunun karşılığında, bundan sonraki yaşamlarının nasıl olacağını kararını da vermiş olmaktadırlar. İçine girdikleri süreç kendilerinin belirlediği bir süreç değil. Kamusal eğitim sistemi içinde de olsa, meslek okullarında aldıkları eğitim yoluyla öznelenmelerinin desteklendiğinden söz edemiyoruz. Kendileri olabilmeleri, güçlenebilmeleri, “insan” olabilmelerini sağlamaya yönelik bir nitelikte değil, aksine başka birilerinin, istihdam edeceğinden de emin olamadığı işverenlerin işgücü gereksinmelerini karşılamak üzere eğitilmektedirler. Güvencesiz ve eğitim hakkından vazgeçerek “işletmelerde beceri eğitimi” adı altında işçilik ya da çiraklık yapmaktadırlar. Bu durumun, nesneleşme ve yabancılaşma kavramlarına karşılık geldiği iddia edi-

lebilir. Doğrudan sahibi olmadıkları bir üretim sürecinin içine giriyorlar ve aynı zamanda kendi yaşamları üzerinde de denetimlerini kaybediyorlar. Aldıkları eğitim onları bir üst eğitime taşıyor, güvenli bir istihdama taşıyor, ancak kamusal eğitim sistemi yoluyla “zorunlu ortaöğretim” çağını bu vesile ile tamamlamış oluyorlar. Bu öğrenciler mezun olup, işsizler ordusuna katıldıklarında, yerlerini “işletmelerde beceri eğitimi” almaya gelmiş yeni öğrenciler dolduracaktır.

Birçok çalışmada, işyerlerinin eril dilinden, hiyerarşik örgüt modeli ve yetişkinlere göre düzenlenmiş olduğundan söz edilmektedir. Örneğin, işyerleri yetişkinlerin sigara ve alkol alışkanlıkları konusunda önleyici nitelikte son derece sınırlı bir etkide bulunabilir, hatta işyeri içindeki sosyal etkileşim yoluyla bu tür alışkanlıkları besleyebilir de. Yetişkinler bakımından kendi özgürlükleri diye üzerinde durulmayan bazı alışkanlıkların, öğrencilerin korunmasına destek vermek amacıyla okulun hedefleri arasında dikkate alınması gerekir. Burada, işyerlerinin niteliklerinin de genel olarak çocukluk ya da gençlik çağındaki kişiler açısından anlamlı ve geliştirici bir pedagojik değer taşımadığını da yeniden belirtmek gerekir. Ayrıca, özellikle beceri eğitimi öğrencisi çalıştıran küçük işyerlerinin bir kısmında usta öğretici bulunmadığı, buna karşın zorunluluklar nedeniyle bu işyerlerinin programa dahil edilmelerine devam edildiği de, meslek liseleri çevrelerinde dile getirilmektedir. Bu çalışmada, bu konular üzerinde ayrıntılı durulmasa da, işyerlerinin meslek lisesi öğrencilerinin sağlıklarına ilişkin etkilerini anımsatmadan geçmek uygun olmayacaktır. İşyerlerinde gerçekleşen yaralanma ve ölümlere yol açan kazalarla ilgili olarak da meslek lisesi mezunları ve aynı nitelikte işyerlerinde çalışan meslek liseleri öğrencilerinin di-



**Günümüzde Türkiye’de yürürlükte olan eğitim anlayışı; yalnızca en zekilerin ve en çalışanların ya da sosyo ekonomik seviyesi belli bir düzeyde olanların akademik eğitim ve yükseköğretim olanaklarından yararlanabilmesinin; geride kalan bireylerin ise dini, mesleki, teknik ya da yaygın eğitimden geçerek kısa yoldan iş yaşamına girmesinin ve “ekonominin” ihtiyaçlarını karşılamaasının hem bireyler hem de ülke için iyi bir yaklaşım olduğu söylemine dayanır.**

ğer mesleki gruplara oranla daha fazla risk altındadır. Bu grubun, iş kazalarına ilişkin istatistiklerde daha fazla kaza ve yaralanmayla karşılaşanlar arasında olduğu görülmektedir. (TÜİK, 2014). Bazı araştırmalarda meslek lisesi öğrencilerini de içerecek şekilde çocuk ve genç işçilerin özellikle, fiziksel, psikolojik ve nörolojik sağlık sorunları yaşadıklarına ilişkin bulgulardan söz edilmektedir. Öğrencilerin başatmede zorlandıkları, başedemedikleri çok sayıda sorun nedeniyle depresif belirtiler gösterdikleri; çalıştıkları işyerlerinde maruz kaldıkları civa, kimyasal maddeler ve pestisitler (ilaçlamada kullanılan kimyasal-zehirli maddeler) nedeniyle nörolojik sorunlar yaşadıkları; bedenlerine uygun –ergonomik olmayan, tozlu, kirli, ışsız ortamlarda çalışmaktan ve uzun çalışma saatlerinden dolayı beden sağlığı sorunları yaşadıkları dile getirilmektedir. (Tunçcan Ogan, 2017; Şişmanlar, 2017, Kara, 2017). Bu tür sorunları, çeşitli sağlık kontrolleri, denetimler ve gözlemleri ile saptamak mümkündür. Öğrencilerin işyerlerinde denetimlerini yapan öğretmenlerin birer işyeri hekimi ya da iş güvenliği uzmanı olmalarını beklemek de uygun değildir. Bu konularda öğretmenlerin müdahale olanaklarının sınırlılığı tahmin edilebilir. Bu konuda yazarın daha önceki bir çalışmasında da mevzuatın sınırlandırıcı yanıyla dile getirilmiştir:

3308 sayılı yasanın 21. maddesine (6764 sayılı yasanın 43’ncü maddesiyle genişletilen yeni şekli) göre, “İşletmelerde mesleki eğitim, staj ve tamamlayıcı eğitim gören öğrenciler, işyerlerinin şartlarına ve çalışma düzenine uymak zorundadırlar”. Öğrencilerin, beceri eğitimine katıldıkları işyerleri koşullarına uymalarının zorunluluğu her düzenlemede yer almakla birlikte, işyerlerinin kendilerini bir eğitim yeri/eğitim kurumu olarak düzenlemeleri konusunda “iş pedagojisi eğitimi almış” bir usta öğreticiye sahip

olmaları dışında bir ölçüt ve detaylı be-timleme söz konusu değildir. Bu “işyerlerinin şartlarına ve çalışma düzenine uyma” beklentisi, meslek liselerinin yönetici ve öğretmenleri ile işyerleri yönetici ve çalışanlarının öğrencilerin kişisel özelliklerine yeterince yüksek bir duyarlılık göstermemeleri durumunda, öğrencilerin kendi bedensel gelişimlerine uygun olmayabilecek çalışma ortamlarında, “meslek hastalıkları ve iş kazaları”na davetiye anlamına gelebilir. (Aksoy, 2017, s.78-79)

Meslek liseleri öğrencilerinin yaşadıkları önemli bir sorun da “kimlik” sorunudur. Öğrencilerin, kendilerini bekleyen geleceğin niteliğine dair düşünceleri, kimliklerini oluşturan bir değişken olmaktadır. Toplumsal cinsiyet rolleri etrafında sınırlandırılmış, geleceğe dair, kendileri için yüksek derecede profesyonel/mesleki bir statü umut edilmeyen, ancak “bir işe girme” umudunu koruyan bir toplulukla karşı karşıya olduğumuz söylenebilir (Eren Deniz, 2014). Yazarın yaptığı informal görüşmelerde, meslek liseleri öğretmen ve yöneticilerinin belirttiği görüşler çoğunlukla bu yönde olmuştur. Öğrencilerin içinde buldukları “mesleki habitus”, okul ve işyerleri onları “gelecekleri” konusunda sınırlandırmakta, tek boyutlu, kaderci ve eleştirel olmayan bir çevre ile birleşince, içinde buldukları politik söyleme bağlı olarak daha yoğun bir “muhafazakârlık ve milliyetçilik” için destekleyici olabilmektedir.

Bununla birlikte, meslek liseleri öğrencilerinin herşeyi olduğu gibi kabul ettiklerini ve tam bir itaat kültürü ve kimliği geliştirdiklerini söylemek de doğru olmayacaktır. İngiltere’de Paul Willis’in (2016) gerçekleştirdiği araştırmada görüldüğü gibi, Türkiye’deki meslek liselerindeki öğrenciler de okul kuralları ve sistemin kendilerinden beklediklerini aynen gerçekleştirme konusunda is-

tekli değildir (Kayahan Karakul, 2016). Meslek lisesi öğrencileri, sembolik de olsa, direnme gösterebilecekleri pek çok alanı kullanmakta ve gösterdikleri bu tepkilerle bir tür meydan okumayı ve meslek okulu kültürünün kendilerini içerme biçimlerine atfettikleri değeri dile getirmektedir. (Willis, 2016; Apple, 2012) Meslek lisesi öğrencilerinin okulla bağlarının ya da bağlanmamalarının okunabileceği alanlardan biri de okula devam durumları olabilir. Mazeretsiz 20 gün ve mazeretli 10 gün olmak üzere toplam 30 gün devamsızlığın mümkün olduğu sistemde, öğrencilerin bu devamsızlık sürelerini en yüksek düzeyde kullanma eğiliminde oldukları hatta yarımşar gün devamsızlıkla okul dışında kalma sürelerini uzatma yoluna gittikleri belirtilmiştir. Devamsızlık durumu, beceri eğitimi aşamasında değilken dahi, meslek liseli öğrencilerin yaşadığı ve kısmen de ailelerine yaşattığı sorunlardan biri olarak dile getirilmektedir. Bunlar ötesinde, üniversite sınavlarında kronik “başarısızlık” yaşanması, Meslek Yüksek Okullarına sınavsız geçişlerini sağlayan düzenlemenin kaldırılması, toplumsal cinsiyet rollerine dayalı mesleki yetiştirmenin okul adlarındaki biçimsel düzenlemelerden etkilenmeden sürmesi gibi pek çok konuda güncel sorunları olan bir eğitim alanından söz ediyoruz.

### Sonuç

Günümüzde Türkiye’de yürürlükte olan eğitim anlayışı; yalnızca en zekilerin ve en çalışkanların ya da sosyo ekonomik seviyesi belli bir düzeyde olanların akademik eğitim ve yükseköğretim olanaklarından yararlanabilmesinin; geride kalan bireylerin ise dini, mesleki, teknik ya da yaygın eğitimden geçerek kısa yoldan iş yaşamına girmesinin ve “ekonominin” ihtiyaçlarını karşılamasının hem bireyler hem de ülke için iyi bir yaklaşım olduğu söylemine daya-

nır. “Yeniden üretimi” bu yaklaşım “eğitim hakkı”na ya da “eşitlik”, “adalet”, “özgürleşme”, “insanlaşma” gibi temel insanlık değerlerine dayanmaz, açık ya da gizli olarak toplumsal eşitsizlik ve adaletsizlikleri yeniden üretir. Bu anlayışın tezahürüyle, başta yasaları yapan politikacılar olmak üzere, yoksul ve gelecek beklentisi düşük öğrencileri mesleki ortaöğretime yönelten rehber öğretmenler, “beceri eğitimi” uygulamasını pedagojik bir olanak olarak sunmak yerine ticari bir fırsat olarak değerlendiren işverenler ve bu öğrencilerin yaşadıkları deneyimleri yakından izleyerek görünür kılmayan ve ayrımcılığın bir ögesi olmayı kabul eden eğitimciler gibi pek çok toplumsal grup meslek liseleri öğrencilerinin karşılaştığı sorunlar konusunda kolektif bir sorumluluğa sahiptir. İkili eğitim modelini başlangıçta dile getiren ve iyi niyetlerinden kuşku duymadığım eğitim bilimcilerin de zaman içinde mesleki eğitim meselesinin “sınıf meselesi”ne evrilmesi konusunda da yakın bir izlemeye katılması ve eğitim hakkından uzaklaşan mesleki eğitim ve diğer eğitim tür ve düzeylerinin mevcut işleyişinin eleştirisine katılmaları bu konudaki sorunların azaltılmasına katkıda bulunabilir. Bütünlüksüz ve çocuk işçiliğinin devlet eliyle sürdürülmesinin bir yolu olan mevcut mesleki eğitim modelinin kapatılması, eşitlikçi, özgürlükçü ve bütünlüklü bir eğitim ve yetiştirmeye ilişkin taleplerin gerçekleştirilmesi, burada dile getirilen sorunların giderilmesinin ilk adımları arasında olabilir.

### Kaynakça

- Aksoy H.H. (2012). Piyasa Memnuniyetinin Yeni Aracı: Kesintili, Dini, Mesleki ve Okul Dışında Eğitim. *Eğitim Bilim Toplum*; 10(40), ss.9-24.

- Aksoy H.H. (2013). Türkiye’de Mesleki ve Teknik Ortaöğretimin Eleştirel Bir Analizi. *Mülkiye Dergisi*; 37(2), ss. 53-73.
- Aksoy, H. H. (2017). Meslek Liseleri Öğrencilerinin İşletmelerde Beceri Eğitimi. *Mesleki Sağlık ve Güvenlik Dergisi*. Ekim 2016-Mart 2017, Sayı 62-63, ss. 74-82.
- Akyüz E. (2000). *Ulusal ve Uluslararası Hukukta Çocuğun Haklarının ve Güvenliğinin Korunması*. Ankara. MEB Yayınları.
- Apple M. W. (2012) *Eğitim ve İktidar*. Çev. Ergin Bulut. İstanbul, Kalcedon Yayınları.
- Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi. BM Genel Kurulunda 20 Kasım 1989 tarihinde kabul edilmiş ve 2 Eylül 1990 tarihinde yürürlüğe girmiştir.
- Çıracılık ve Meslek Eğitimi Kanunu. 05.06. 1986 tarih ve 3308 Sayılı Kanun. *Resmi Gazete*. 19 Haziran 1986.
- Eren Deniz, E. (2014). “Kız Meslek Lisesi Öğrencilerinin Toplumsal Cinsiyet Rol ve Kimliklerinin İnşasına Yol Açan Süreçlerin Analizi: Ankara İli Mamak İlçesi Anadolu Meslek ve Kız Lisesi” A.Ü.Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara.
- İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. 30.03.2012 tarih ve 6287 Sayılı Kanun.
- Kara, B. (2017). Çocuk İşçilerin Nörolojik Sorunları. *Mesleki Sağlık ve Güvenlik Dergisi*. Ekim 2016-Mart 2017, Sayı 62-63, ss.56-64.
- Kayahan Karakul A. (2016). Student Resistance Culture against School Values: An Ethnographic Research. *Journal for Critical Education Policy Studies*. 14(1): 17-43.
- Küçükler, E. (2012). Türkiye’de Kalkınma Planları Kapsamında Yapılan Eğitim Planlarının Analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), ss. 9-26.
- Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat Ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname İle Bazı Kanun Ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. 2 Aralık 2016 Tarih ve 6764 Sayılı Kanun.
- Postman, N. (1995). *Çocukluğun Yokoluşu*. Çev. K. İnal. Ankara, İmge Yayınları.
- Şişmanlar, Ş. G. (2017). İstismar ve İhmal Bağlamında Çocuk İşçiliği ve Ruh Sağlığı. *Mesleki Sağlık ve Güvenlik Dergisi*. Ekim 2016-Mart 2017, Sayı 62-63, ss. 47-55.
- Tunçcan Ongan, N. (2017). Kapitalizm ve Çocuk Emeği . *Mesleki Sağlık ve Güvenlik Dergisi*. Ekim 2016-Mart 2017, Sayı 62-63, ss.4-10.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) (2014). *İş Kazaları ve İşe Bağlı Sağlık Problemleri. Araştırma Sonuçları 2013*. Ankara. TÜİK.
- Willis, P. (2016). *İşçiliği Öğrenmek. Sınıf, İşçilik ve Eğitim: İşçi Çocukları Nasıl İşçi Oluyor?* Ankara, Heretik Yayınları.

# İSLAMCI İDEOLOJİNİN KISKACINDAKİ FELSEFE: YENİ ORTAÖĞRETİM FELSEFE PROGRAMININ ELEŞTİRİSİ

Hasan Aydın<sup>1</sup>

haydin@omu.edu.tr

**M**illi Eğitim Bakanlığı, 2005'den bu yana ilköğretim ve ortaöğretim müfredatında sık sık değişiklik yapmaktadır. Bu değişikliklerden felsefe dersi öğretim programı da payına düşeni almaktadır. En son değişiklik, 2018 yılına aittir, ancak program incelemede olduğu için sanırım MEB eleştiriler doğrultusunda bazı düzeltmeler yapılmaya devam etmektedir. Programda yapılan değişikliklerle küresel ve ulusal düzlemde meydana gelen hem bilimsel, teknik ve pedagojik gelişmeler hem de insan anlayışında yaşandığı ileri sürülen dönüşümlerle ilişkilendirilerek meşrulaştırılmaya çalışıldığı anlaşılmaktadır. Örneğin felsefe dersi müfredat değişikliğinin gerekçesi olarak, 'bilim ve teknolojide yaşanan hızlı değişim, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları, öğrenme öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler bireylerden beklenen rolleri de doğrudan etkilediği,

bu değişimin bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan vb. niteliklerdeki bir bireyi tanımladığı'<sup>1</sup> söylenmektedir. Bu gerekçelere bağlı olarak yapılan değişiklik sürecinde, 'farklı ülkelerin son yıllarda benzer gerekçelerle yenilenip güncellenen öğretim programları incelendiği, yurt içinde ve yurt dışında eğitim öğretim ve programlar üzerine yapılan akademik çalışmalar tarandığı, başta Anayasamız olmak üzere ilgili mevzuat, kalkınma planları, hükümet programları, şûra kararları, siyasi partilerin programları, sivil toplum kuruluşları ve sivil araştırma kurumları tarafından hazırlanan raporlar vb. dokümanların analiz edildiği, Millî Eğitim Bakanlığı programlar ve öğretim materyalleri da-

<sup>1</sup> Bkz. TC Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Felsefe Dersi (10 ve 11. Sınıflar) Öğretim Programı, s. 4.

<sup>1</sup> Doç. Dr., OMÜ Fen Edebiyat Fakültesi

ire başkanlıkları tarafından geliştirilen anketler aracılığıyla öğretmen ve yöneticilerin programlar ve haftalık ders çizelgelerine yönelik görüşlerinin toplandığı, illerden gelen her bir branşla ilgili zümre raporları incelendiği, branşlara yönelik açık uçlu sorulardan oluşan ve elektronik ortamda erişime açılan anket verilerinin derlendiği, eğitim fakülte-  
rimizin branşlar ölçeğinde hazırladıkları raporlar incelendiği, bütün görüş, öneri, eleştiri ve beklentiler, Milli Eğitim Bakanlığının ilgili birimlerinden uzman personel, öğretmen ve akademisyenlerden oluşan çalışma gruplarınca değerlendirildiği<sup>2</sup> ileri sürülmektedir. Yeni yapılanmaya göre, 10. sınıfta Felsefeye Giriş niteliğinde konulara yer verildiği<sup>3</sup>, 11. sınıfta ise, bir felsefe tarihi nosyonu geliştirilmeye çalışıldığı görülüyor.<sup>4</sup> Bu nosyonun amacı olarak da şunlar ileri sürülüyor:

“Felsefe dersi öğretim programı ile öğrencilerin; insan, bilgi ve yaşanılan dünya ile ilgili sorular sormalarını, sorulara ilişkin düşünme ve akıl yürütmeye dayalı cevaplar arayarak oluşturdukları düşüncelerini sözlü ve yazılı bir şekilde ifade edip, tutarlı, temellendirilmiş ve güncel hayatla ilişkilendirilmiş bir şekilde düşüncelerini sağlamak ve felsefenin temel alanları ile soruları hakkında edinilecek bilgilerden hareketle, düşünce tarihi örnekleri üzerinden felsefi düşünceye, tarihsel ve bütüncül bir bakış açısı geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Programda, felsefi düşünce dönemlerinin temel özellikleri, örnek filozoflar ve felsefi metinler değerlendirilirken dönemin koşullarının göz önünde bulundurulması ve bunların çağımız koşulları ve güncel içerikleri ile ilişkilendirilerek yorumlanması esas alınmaktadır. Varlık, bilgi ve değere dair temel sorular üzerinden felsefi düşünmeye

ve felsefenin diğer bilimlerle ve güncel sorunlarla ilişkilerine değinilmektedir. Öğrencilerin düşünmeye, araştırmaya, tartışmaya ve fikirler oluşturmaya, eylemlerinde insani-toplumsal, etik-ahlaki sorumluluk taşımaya ve siyasi-estetik duyarlılık göstermeye teşvik edilmeleri hedeflenmektedir.”<sup>5</sup>

Programda, “girişimcilik” gibi neoliberal ekonomiyi önceleyen bazı giydirmeler bulunmakla birlikte, ileri sürülen kazanımlara katılmamak olanaksızdır. Ancak ana sorun bu kazanımların nasıl bir içerikle ortaya konulacağıdır. Bu içeriğin aslında ipuçları programın kendisinde bulunmaktadır. Bu bakımdan, program hala taslak aşamasında olduğu ve geliştirme süreci devam ettiği için, kimi eleştirilerimi paylaşmak istiyorum. Eleştirilerimin, büyük ölçüde, programda örtük olan ideolojiyi, ayrımcılığı ve tarafgirliği deşifre etme üzerine kurulu olduğunu belirtmek isterim. Kuşkusuz programı bu açılardan yapı sökümüne uğratmak, satır aralarını göstermeyi, gösterilenin altındaki gösterilmeyeni bulgulamayı hedeflemekte, programı bir tür tersten okumayı gerektirmektedir.

1. Program taslağının geneli incelendiğinde, ilkçağ dışında, filozof seçiminde genelde taraflı davranıldığı kanısına kapılmamak işten bile değildir. Örneğin 10. Sınıftaki, felsefeye giriş olarak görülecek derste, sadece “Platon, Aristoteles, Kindî, Fârâbî, İbn Sînâ, I. Kant, K. Jaspers, Hilmi Ziya Ülken ve Takiyettin Mengüşoğlu'nun”<sup>6</sup> isimlerine yer verilmektedir. 11. Sınıftaki felsefe tarihi odaklı programda ise, MÖ 6. yüzyıl-MS 2. yüzyıl aralığında, Thales, Anaksimandros, Anaksimenes, Anaksagoras, Herakleitos, Parmenides, Empedokles ve Demokritos Epiktetos,

2 Bkz. TC Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Felsefe Dersi (10 ve 11. Sınıflar) Öğretim Programı, s.10-11.

3 Bkz. TC Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Felsefe Dersi (10 ve 11. Sınıflar) Öğretim Programı, s. 17-22

4 Bkz. TC Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Felsefe Dersi (10 ve 11. Sınıflar) Öğretim Programı, s. 23-27.

5 TC Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Felsefe Dersi (10 ve 11. Sınıflar) Öğretim Programı, s.12.

6 Bkz. TC Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Felsefe Dersi (10 ve 11. Sınıflar) Öğretim Programı, s. 18-22.

Pratogaras, Gorgias, Sokrates, Diogenes, Lukianos, Ksenofanes ve Aristoteles;<sup>7</sup> MS 2. yüzyıl-MS 15. aralığında, St. Augustinus, Fârâbî, İbn Sînâ, Gazâlî, İbn Rüşd , Mevlânâ, Yûnus Emre ve Hacı Bektâş Velî<sup>8</sup>; 15. yüzyıl-17. yüzyıl aralığında, N. Kopernik, G. Galileo, F. Bacon ve I. Newton, R. F. Bacon, Descartes, B. Spinoza, T. Hobbes<sup>9</sup>; 18. yüzyıl -19. yüzyıl aralığında, J. Locke, I. Kant, F. Hegel, J. J. Rousseau<sup>10</sup>; 20. yüzyılda ise, F. Nietzsche, H. Bergson, J. P. Sartre, T. Kuhn, K. Popper<sup>11</sup> gibi düşünürlerin adlarına yer verilmektedir. Bu seçmeci tavır, materyalist, yapısalcı, post yapısalcı ve pozitivist düşünürlerin yok sayılmasına ve idealist ve rasyonalist geleneğin öncelenmesine yol açmıştır. İnsan programı inceleyince, materyalizmin ilkçağda Demokritos'la başlayıp bittiğini düşünmektedir. Çünkü programda Epikuros, Lucretius, Pierre Gassendi, Paul Henri Baron d'Holbach, Ludwig Feuerbach, Karl Marx gibi kişilerin adı hiç geçmemektedir. Yani bu programı inceleyen kişiler, materyalizmin felsefe tarihindeki gelişimini görememektedir. Aynı haksızlığın, yapısalcılık, post yapısalcı ve pozitivist düşünürler için de geçerli olduğu görülmektedir. Oysa yapısalcılık, post yapısalcı ve pozitivist düşünürlerden söz edilmeksizin 20. yüzyıl felsefesini ve bilimini anlamaya olanak yoktur. İnsan, program yapıcısının, felsefe tarihinin bir sorunlar tarihi olduğunu ve bu sorunların epistemoloji söz konusu olduğunda rasyonalizm-empirizm-şüphecilik; ontoloji söz konusu olduğunda, idealizm-materyalizm; değerler söz konusu olduğunda öznelcilik-nesnelcilik karşıtlığında yürüdüğü-

7 Bkz. TC Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Felsefe Dersi (10 ve 11. Sınıflar) Öğretim Programı, s. 23.

8 Bkz. TC Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Felsefe Dersi (10 ve 11. Sınıflar) Öğretim Programı, s.24.

9 Bkz. TC Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Felsefe Dersi (10 ve 11. Sınıflar) Öğretim Programı, s.25.

10 Bkz. TC Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Felsefe Dersi (10 ve 11. Sınıflar) Öğretim Programı, s.26.

11 Bkz. TC Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Felsefe Dersi (10 ve 11. Sınıflar) Öğretim Programı, s. 27.

nü; yine felsefe tarihinde her daim bu karşıtlığı aşmaya çalışan özgün çabaların bulunduğunu göremediği ya da daha hafif bir deyişle görse de öğrencilere göstermek istemediği düşüncesine kapılmaktadır. Oysa felsefe diyalektik temelde gelişen bir düşüncedir; empirist-rasyonalist-septik; materyalist-idealist düşünürler diyalektiğini görmeden, bu karşıtlıklardan uzaklaşmaya yönelen yapısalcı, post yapısalcı ve pozitivist düşünürleri kavramadan felsefenin doğasını anlamak zordur. En azından felsefeye tarihsel açıdan yaklaşan 11. sınıftaki programda, tarafsız bir biçimde akımlar ve temsilcileri ve aralarındaki diyalektik sezdirilmeliydi. Fakat programda böyle bir çabaya rastlanmamaktadır. Felsefenin diyalektik karakterini göstermek aslında öğrencilerin, aynı konuya ilişkin farklı ve alternatif bakış açılarını görmeleri, karşılaştırmaları ve eleştirmeleri ve kendi özgün görüşlerini geliştirmeleri, ya da kendi görüşlerini eleştiri süzgecinden geçirmeleri bakımından oldukça işlevseldir. Programın bu tek yanlı yapısı mutlaka giderilmelidir.

2. Ortaçağ Hristiyan kültüründe felsefenin serüveni ele alınırken, sadece, St. Augustinus'un adına yer verilmesi şaşırtıcıdır.<sup>12</sup> Ortaçağ Hristiyan kültüründe felsefesinin serüveni, apalojistik ve skolastik dönem kavramsallaştırması adı altında, seçili örnek düşünürler ışığında verilebilirdi. Yine Platonculuk ve Aristotelesçilik ışığında Hristiyanlığı yorumlayan gelenek seçili filozoflarca örneklendirilebilirdi. Daha da önemlisi, ortaçağı çökerten tümeller tartışmasının programda görülememesidir. Oysa bu ortaçağının merkezi sorunudur; bu tartışma ekseninde adcılık, kavramcılık, gerçekçilik örnek filozoflar ışığında gösterilmeliydi. Program yapıcısı, Or-

12 Bkz. TC Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Felsefe Dersi (10 ve 11. Sınıflar) Öğretim Programı, s. 24.

taçağ Hristiyan kültüründe hiç felsefenin bulunmadığı gibi bir izlenim doğurmaya çalışmaktadır ki, bu nesnellik bakımından kabul edilecek bir şey değildir. Sanki ortaçağda Hıristiyan kültüründe hiç felsefe yoktu, İslam dünyasından yapılan çevirilerle felsefe doğdu iması verilmeye çalışılmaktadır. Bunlar verilmeyince, doğal olarak öğrencinin Rönesans, reform ve aydınlanma hareketlerinin nesnel zeminini, ardağını görmesine olanak kalmamaktadır. Bu, program açısından büyük bir kusurdur.

3. Ortaçağda İslam felsefesinin serüveninin Meşşalik ve Meşşaliği eleştiren Gazzali odaklı işlendiği anlaşılmaktadır. Burada, Farabi, İbn Sina, Gazzali ve İbn Rüşd'ün adı geçmektedir. Oysa bu da gerçeği yansıtmamaktadır. İslam dünyasında, kurulu dinleri eleştiren Naturalist, Aristotelesci (Meşşailer), Platoncu (İşrakiler), bağımız filozoflar söz konusudur. Program yapıcısı İslam kültüründe din eleştirisi yapan Ebu Bekir Razi gibi filozofları yok saydığı gibi (öğrencilerin İslam dünyasında din eleştirisi yapan filozfların bulunduğu görülmesini engellemek isteniyor olabilir), Suhreverdi, Molla Sadra gibi Şii eğilimli İşrakileri ve Ebul Berakat el-Bağdadi, İbn Haldun gibi bağımsız filozof ve düşünürleri de yok saymıştır. Bakış açısı büyük ölçüde meşşai ve Gazzali perspektiflidir. Oysa doğrusu aralarında diyalektik olan bu akımları ve seçili örnek düşünürler üzerinden göstermektir. Program yapıcısının, ortaçağ İslam kültüründe (4 filozof), Hristiyan kültüründen (1 filozof) daha filozofa yer vermesi, dinsel taraflılığının; Şii kökenli filozofları görmezden gelmesi ise Sünni bakış açısının bir yansıması olarak yorumlanmaya müsaittir. Oysa bir öğretim programı nesnel ve tarafsız olmalı; çoğulculuğu yansıtmalıdır. Bu arada, felsefeci olmayan Mevlânâ,

Yûnus Emre ve Hacı Bektâş Velî<sup>13</sup> gibi isimlerin felsefe programına sokuşturulmasını anlamak mümkün değildir. Herhalde program yapıcısı, şiirle felsefeyi, akılsallıkla ya da rasyonel argüman geliştirmeyele mistisizmi, iç görüyü ve sezgiyi birbirine karıştırmaktadır.

4. İlkçağ, ortaçağ, yeniçağ, yakınçağ belirgin özelliklerine göre sınıflandırılmış tarihi dönem adlarının programdan kaldırıldığı görülmektedir.<sup>14</sup> Bu konuya değinen Ünal Özmen şöyle diyor:

“Tarih, sosyal bilgiler ve felsefe derslerinde sık kullanılan bu kavramlar, bazı derslerde ünitelerin adıdır. Milli Eğitim Bakanlığı ‘Avrupa merkezli olduğu için’ bu kavramları öğretim programlarından çıkardı. Revize edilen programlara baktığımda 11. sınıf felsefe dersi ünite adlarının değiştirildiğini gördüm. İlkçağ Felsefesi: MÖ 6. Yüzyıl-MS 2. Yüzyıl/ Ortaçağ Felsefesi: MS 2. Yüzyıl 15. Yüzyıl/ Rönesans ve 17. Yüzyıl Felsefesi: MS 15. Yüzyıl-17. Yüzyıl/18. Yüzyıl Aydınlanma Felsefesi: MS 18. Yüzyıl, 19. Yüzyıl Felsefesi/Çağdaş Felsefe: 20. Yüzyıl Felsefesi. MEB’in öğretim programı revizyonundan nasibini alan sadece “çağ”lar olmamış; Rönesans, Aydınlanma, Çağdaş gibi dönem adlandırmaları da güme gitmiş. Belli ki MEB’i rahatsız eden, düşünce tarihindeki paradigma değişimini ifade eden kavramsallaştırmalar olmuş. Tarihi çağlar, akademiye uyum sağlayamadığı gerekçesiyle tarih derslerinden çıkartılmadı. Fakat lise felsefe derslerine bu denli nezaketli yaklaşılmadı. Ders ve konu adları liselerle aynı olan üniversiteler şimdi ne yapacak. Mesela akademik tanıtım formunda uzmanlık alanı İlkçağ ve Ortaçağ felsefesi yazan Felsefe Hocası Doç. Dr. Hasan Aydın bu yaştan, bunca okumadan sonra uzmanlık alanını değiştirecek mi?”<sup>15</sup>

13 Bkz. TC Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Felsefe Dersi (10 ve 11. Sınıflar) Öğretim Programı, s. 24.

14 Bkz. TC Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Felsefe Dersi (10 ve 11. Sınıflar) Öğretim Programı, s. 24-27.

15 Ünal Özmen, Burası Tayyip’in Yeri mi?, Birgün

Ünal Özmen'in de belirttiği gibi dünyada evrensel kabul görmüş, daha da önemlisi diğer ders kitaplarında korunan İlkçağ, Ortaçağ ve Rönesans, Modern Çağ, Aydınlanma vb. gibi ayrımlarla oynanması şaşırtıcıdır. Kuşkusuz felsefe tarihi bir bütündür; fakat belli dönemlerde yaşanan kilit olaylar ve değişimler felsefenin de değişip dönüşmesine yol açmıştır. Bu açıdan program yapıcısı, İlkçağ, Ortaçağ, Modernçağ vb. gibi ayrımları kaldırsa da yüzyıllarla ifade edilen başka bir ölçüt kullanmıştır. Ölçüt ilk bakışta daha nesnel gibi görülebilir. Ancak MÖ 6. yüzyıl-MS. 2. yüzyıl, MS 2. yüzyıl-MS 15. yüzyıl, 15. yüzyıl-17. yüzyıl ayrımları hangi ölçütle yapılmıştır? Felsefe tarihi okuyan herkes bilir ki burada içkin olan ayırım, sırasıyla İlkçağ, Ortaçağ ve Rönesanstır. Batı geleneğinde, İlkçağın ne zaman başlayıp ne zaman bittiği, yine Ortaçağın ne zaman başlayıp ne zaman sona erdiği konuları tartışmalıdır. Sanırım en temel tartışmalardan birisi de, ortaçağ adlandırmasının değer yüküllüğü sanısı üzerine kuruludur. Bir diğer iddia ise İslam'da bir ortaçağın olmadığıdır. Belki de program yapıcısı, ortaçağ karanlık bir çağ olarak nitelendiği için, çağlara ayırma düşüncesinden vazgeçmiş olabilir. Oysa ortaçağ, Avrupa tarihinin geleneksel ve şematik olarak üç bölüme ayrılmasından ortada kalan çağa verilen bir isimdir. Bu bakımdan hiç de değer yüklü de değildir. Öte yandan bir İslam ortaçağı olmadığından da söz edilemez; eğer ortaçağ, felsefenin tek tanrılı bir kültür ortamındaki serüvenine işaret ediyor ve felsefenin din adına şu ya da bu yolda kullanıldığına gönderme yapıyorsa, ki öyledir, İslam filozofları da ortaçağ felsefe kültürünün bir parçasıdır. Eğer çağlara ayırma düşüncesi, ilerlemeci bir tarih tezine dayandırıldığı gerekçesiyle programdan çıkarılmışsa bu daha vahim bir durumdur; insanlığın

Gazetesi, 09.02.2018.

kültürel ve düşünsel evrimini hiçe sayıyor anlamına gelmektedir.

5. Program, İlkçağ, Ortaçağ, Yeniçağ gibi ayrımları kaldırsa da, bu bakış açısını tutarlı bir biçimde koruyamamakta, MS. 2-15 yüzyıllar aralığında Hristiyan ve İslam felsefesi sözcüklerini kullanmaktadır. Hristiyan felsefesi ve İslam felsefesi değişleri bilim literatüründe yaygın olarak kullanılsa da bura da kastedilenin daha çok ortaçağ Hristiyan ve İslam kültüründe doğup gelişen felsefeleri ifade etmektedir. Eğer bununla salt din temelinde yapılan felsefe kastediliyorsa, bu Farabi, İbn Sina, İbn Rüşd, O. William, R. Bacon gibi filozofları anlamamak olur. Onlar sadece din felsefesi yapmadılar, ilkçağdan devraldıkları felsefi mirastan yola çıkarak, mantık, fizik, metafizik vb. alanların felsefesini de yaptılar. Felsefelerini dinle uzlaştırmaya çalıştılar ancak kendilerine teolog, mütekelim, fakih, mutasavvıf olarak değil filozof olarak takdim ettiler. Yine Ortaçağ İslam dünyasında İbn Cebriol, İbn Meymun gibi Yahudi filozoflar da yetişti ve bunlar da literatürde İslam felsefesinin bir parçası olarak görülürler. Yine Ebu Bekir Razi, İbn er-Ravendi, Serahsi gibi din eleştirisi yapan filozoflar da ortaçağ İslam felsefesinin bir parçasıdır. Dolayısıyla program yapıcısının, dönemlendirmede güttüğü nesnellik kaygısını, din adlarını kullanırken de gütmemesi beklenirdi. Oysa bu konuda bir tutarlılık gözlenmemektedir. Program yapıcısı, Ortaçağ kavramsallaştırmasını kaldırıncaya doğal bir biçimde Hristiyan ve İslam felsefesi kavramsallaştırmasına yönelmek zorunda kalmış gibi görünüyor. Şimdi, eğer Hristiyanlık ve İslam'la bir kültür ortamı kastediliyorsa, Hristiyanlık ve İslam ortadan kalkmadığına göre modern filozoflara da yetiştiği ortamdan yola çıkarak Hristiyan ve İslam felsefesi demek meşru hale gelmektedir.



Oysa bu bakış açısı sakattır. Dine saygılı yaklaşan İbn Sina'nın tersine bir din ve İslam eleştirmeni olan Ebu Bekir Razi de İslam kültüründe felsefe yapmıştır, aynı şekilde Yeniçağa ait olmasına rağmen Descartes, F. W. Nietzsche vb. de Hristiyan kültür atmosferinde felsefe yapmışlardır. Oysa ne İbn Sina ne Farabi kendisini İslam felsefecisi olarak görür ne de Descartes kendisini Hristiyan felsefecisi olarak olurlar. Nitekim Farabi ve İbn Sina gibi filozofların, dinin yerel, felsefenin evrensel bir etkinlik olduğunu savundukları, kendilerine filozof dedikleri görülür.

6. Programda dikkat çeken bir diğer husus da, Yunanlıların felsefenin oluşumundaki özgün katkılarının gözlenmesidir. Nitekim kazanımlardan birisi şöyledir:

“Sümer, Mezopotamya, Mısır, Çin, Hint ve İran medeniyetlerinde varlık, bilgi ve değer anlayışlarının felsefenin doğuşundaki etkilerine değinilir.”<sup>16</sup>

Bu kazanım ilk bakışta garipsenmeyebilir; ancak iki büyük yanlış anlamaya yol açacak niteliktedir. İlki, bilimle felsefe karıştırılmaktadır. Yunanlılarda bilim ve felsefe ayrımının olmadığını söyleyenler olmakla birlikte, Herodot gibi kimi tarihçilerin tanıklığına bakılırsa, astronomi, matematik gibi alanlarda Yunanlılarda bir uzmanlaşmanın bulunduğu sezilmektedir. Buna karşı çıkılsa bile Sümer ve Mısır gibi toplumların Yunanlıları daha çok matematik ve astronomi gibi alanlarda etkiledikleri ileri sürülebilir. Kaldı ki Yunanlılar, söz konusu toplumlarda dağınık ve sistem-siz olan bu sahadaki bilgileri edinince onlara teorik temeller sağlamışlar, formüle etmişlerdir. Çin kültürünün Yunan felsefesinin doğuşuna etkilerinden söz eden bir düşünceyle şuana değin karşı-

laşmadığımı belirtmek isterim. Bir Hint etkisi gündeme getirilebilir ama bu felsefenin doğuşundan çok sonralarıdır. Yunan felsefesinin Sümer, Mısır ve Hint kültüründen türetilme çabası çok eskiden beri tartışılan bir konudur ve kesin bir sonuca bağlanmamıştır. Ortaçağda Yunanlıların felsefeyi doğulu peygamberlerden çaldıkları bile ileri sürülmüştür; ancak bunlar afaki sözlerdir.<sup>17</sup> Yunan felsefesini söz konusu kaynaklardan türetmek için Herakleitos'un logos; Demokritos'un atom, Platonun idealar, mimesis, anımsama öğretisi ve siyaset teorisi, Aristoteles'in madde-form dualizmini, yetiler psikolojisini, dört neden öğretisi vb. nin bu kültürlerde izlerini göstermek gerekir. Bu henüz başarılabilmiş bir şey değildir. İkincisi, Sümer, Mezopotamya, Mısır, Çin, Hint ve İran uygarlıklarında varlık, bilgi ve değer anlayışlarının felsefenin doğuşundaki etkileri gündeme getirilmekle, Yunan felsefesinin mitos'tan logos'a, kozmologi'den kozmoloji'ye geçiş yaptığı, evreni ve evrendeki olayları tanrılarla açıklama düşüncesinden kurtulmaya yöneldiği örtülmüş olmaktadır. Bu aslında düşüncede gelişimin olduğunu ve gelişen zaman içinde rasyonalitenin öncelendiği düşüncesini saklamak ya da en hafif deyişle gizlemek anlamına gelmektedir. Bunların hiçbirisi kabul edilemez.

7. Programlarda, H. Z. Ülken, T. Mengüşoğlu, N. Topçu gibi modern dönem düşünürlerimize yer verilmesi sevindiricidir. Her ne kadar Nurettin Topçu'nun diğer ikisiyle karşılaştırıldığında daha ideolojik bir bakışının olduğunu ve felsefi yeterliliğinin eksik olduğunu düşünsem de modern dönem düşünürlerimize yer verilmesi, öğrencilerimize filozoflarımızın bulunduğunu göstermek

16 Bkz. TC Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Felsefe Dersi (10 ve 11. Sınıflar) Öğretim Programı, s.17.

17 Bkz. Hasan Aydın, İskenderiye Yahudiliğindeki Kökleri Işığında Ortaçağ Hristiyan ve İslam Düşüncesinde *Felsefenin Kökeni Sorunu*, *Felsefe Dünyası Dergisi*, sayı: 60, 2014/2, s. 65-114.

bakımından çok anlamlıdır. Burada da iki eksiklik görüyorum: İlki, neden sayı bu denli azdır? Neden Nermi Uygur, Uluğ Nutku, Cemal Yıldırım, Hüseyin Batuhan vb. yer almamaktadır? İkinci ise yaşayan filozoflarımıza neden hiç yer verilmemektedir?

8. Felsefe programında hiç kadın filozofa yer verilmemesi de düşündürücüdür. İlk bakışta şöhretli kadın filozofun bulunmadığı düşünülebilir. Oysa bu yargı hiç de doğru değildir. Kadın filozoflarla ilgili felsefe tarihi yapıtları bulunduğu gibi<sup>18</sup>, Türkiye’de Bedia Akarsu, İonna Kuçuradi, Betül Çotuksöken vb. kadın filozoflarımız da bulunmaktadır. Öğrencilerin içinde sadece erkekler değil kızlar da bulunduğundan, onlara hiç kadın filozofun bulunmadığı gibi cinsiyetçi bir imada bulunmak ne ölçüde doğrudur? Bu eksikliğin de mutlaka giderilmesi gerekmektedir.

Programı katı bir eleştiriye tabi tuttuğum, hakkında hiç pozitif bir yargıda bulunmadığım gibi bir düşünce doğabilir. Bu doğru değildir; çünkü eleştirmedığımız hususları olumladığımız açıktır. Ancak olumlu öğeler içerse de programın ne felsefenin neliği hakkında sağlıklı bir düşünce geliştirmeye olanak tanıdığını ne felsefe ile felsefe olmayanın ayırmaya dönük bir ölçüt önerdiğini ne de bir bütün olarak felsefe tarihini ve bu tarihteki düşünce diyalektiğini yansıttığını söylemek mümkündür. Daha da vahim olanı, ideolojik ve cinsiyetçi bakışın filozof seçiminde içkin olmasıdır. Program geliştirilmesinde bu türden sorunlarla karşılaşılması, büyük ölçüde program geliştiren grubun ideoloji gözeterek homojen olarak yapılandırılmasından kaynaklanmaktadır. Oysa felsefenin doğası hiçbir ideolojiye sıkış-

tırılmayacak kadar çoğulcudur. Eleştirel, yaratıcı, refleksif ve analitik düşünmeyi önceleyen felsefenin, bir ideoloji ya da ideolojilerin hizmetine sokulması kabul edilemez. Tek yanlı, yani sadece idealist geleneğe yaslanılarak tanıtılması ise hiç kabul edilemez; bu dediğim gibi felsefenin doğasına aykırıdır. Tek yanlı İslamcı ve ideolojik kurguyla sunulan bir felsefe programından, nasıl eleştirel düşünen, sorgulayan, yeni düşünceler geliştiren, yaratıcı bireyler yetiştireceğiz? Türkiye artık, bu kısır tartışmaları aşmalıdır; bunun yolu da eğitimi nesnel, bilimsel, eleştirel bir temelde yapılandırmaktan geçmektedir. Bunun için karşıt argümanlar üzerine kurulu ve argüman geliştirmeyi isteklendiren bir felsefe programının olmazsa olmazıdır.

**Felsefe programında hiç kadın filozofa yer verilmemesi de düşündürücüdür. İlk bakışta şöhretli kadın filozofun bulunmadığı düşünülebilir. Oysa bu yargı hiç de doğru değildir. Kadın filozoflarla ilgili felsefe tarihi yapıtları bulunduğu gibi , Türkiye’de Bedia Akarsu, İonna Kuçuradi, Betül Çotuksöken vb. kadın filozoflarımız da bulunmaktadır. Öğrencilerin içinde sadece erkekler değil kızlar da bulunduğundan, onlara hiç kadın filozofun bulunmadığı gibi cinsiyetçi bir imada bulunmak ne ölçüde doğrudur? Bu eksikliğin de mutlaka giderilmesi gerekmektedir.**

<sup>18</sup> Bunlardan birkaç tanesini anımsatmak gerekirse; I. Glaichauf, Kadın Filozoflar Tarihi; M. Rullmann, Kadın Filozoflar (Antikçağ’dan Aydınlamaya Kadar); Arslam Kaynardağ, Kadın Felsefecilerimiz.

# 20 OCAK'TA GÜNCELLENEN ÖĞRETİM PROGRAMLARI

Mustafa Solak<sup>1</sup>

solak81@outlook.com

**M**EB müfredatı gözden geçirerek 20 Ocak'ta yayınladı. Taslak halindeki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi programı son halini aldı. Bu kapsamda Temmuz 2017'de yayınlanan müfredatta yapılan önemli değişiklikleri ele alacağız.

Öncelikle şunu bir kez daha belirtmeliyiz ki; insanlık karşıtı, kadın karşıtı, milleti dinsel hatta mezhepsel temelde ayrıştıran, Atatürk'e "darbeci" imasında bulunan bir müfredatla karşı karşıyayız.

## **Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ve İmam Hatip Meslek Lisesi Meslek Dersleri öğretim programlarından laiklik çıkarıldı**

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programının Temmuz ayındaki taslağında laikliğe sadece 12. sınıf "Haklar ve Özgürlükler" ünitesinde değiniliyordu. Ancak yeni değişiklikle bu da çıkarıldı. Öğretim programının son halinde laiklik

kavramına hiç yer verilmezken, sekülerizm kavramı ise 11. sınıfta ele alınıyor. Sekülerizmden 11. sınıfta "İnançla İlgili Meseleler" ünitesinde şöyle bahsediliyor:

"İnançla ilgili yaklaşımlardan deizm, teizm, materyalizm, pozitivism, sekülerizm agnostisizm, ateizm ve nihilizme yer verilir."<sup>1</sup>

## **Laiklik, inanç problemi, tehdit ve tehlike görülüyor**

Anadolu İmam Hatip Meslek Lisesi, meslek dersleri öğretim programlarında da Atatürk ilkelerinden biri olduğu için laiklik yerine sekülerizm demeyi tercih ediyorlar. Laiklik kelimesi programlarda geçmiyor. Aslında laikliği daha dayatmacı görmekle beraber öğretim programını hazırlayanlar açısın-

<sup>1</sup> Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar), s.28.; <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=319> adresinden programı indirebilirsiniz.

<sup>1</sup> Tarihçi-Yazar

dan sekülerizm de bir “mesele”. Kelam dersi öğretim programında “Kelam İlimi ve Güncel Meseleler” ünitesinde laikliğin yerine kullanılmak istedikleri sekülerizm, deizm, politeizm, agnostisizm, pozitivizm, ateizm, nihilizm, satanizm, tenasüh ve reenkarnasyon, kötülük problemi, sahte peygamberlik ile birlikte sayılarak “mesele” olarak kalmaya devam ediyor. Laiklik ise kamu otoritesinin (devletin) dayatması olarak değerlendiriliyor:

“Sekülerizm, modernleşme süreçleri içinde gerçekleşen bir tür kendiliğinden gelişmeye gönderme yapmaktadır. Laiklik ise toplumu sekülerleştirmeyi amaçlayan bir kamu otoritesinin, belli bir laik toplum telâkkisi veya tasarımı hayata geçirmek amacıyla, insanlara ve insan topluluklarına dayatmada bulunmaktadır.”<sup>2</sup>

Yine bu ders kitabında laiklik, Batı'nın fikir ve inanç problemi, İslam için “tehdit ve tehlike” sayılmaktadır. Öğretim programlarındaki genel yaklaşım, laikliğin dinin karşısında konumlanan bir ilke olduğudur.

### **Laik insanlar hedefler gösteriliyor**

Laik insanlar siyasî ve toplumsal hayat düzenlenirken Allah'ı, vahyi, kutsalı dikkate almadığı için hedef gösterilmektedir:

“Seküler olduğunu söyleyen insanlar her ne kadar ateist olmadıklarını ve bir yaratıcıya inandıklarını belirtse de bu âdeta Tanrı'yı göklerde kabul edip, yeryüzüne indirmemek ve Tanrı'ya “sen bizim işlerimize karışma” demekle aynı kapağı çıkmaktadır. Bir yönüyle de bu uygulama dini vicdanlara hapsetmenin, salt inanca indirgemenin, siyasette, hukukta, sanatta, ekonomide dine yer vermemenin bir başka şeklidir. Laiklikte de sekülerizmde de siyasî ve toplumsal hayat düzenlenirken Allah'ı, vahyi, kutsalı dikkate almamak esastır. Bu yönü-

2 U. Murat Kılavuz, Nihat Morgül, Veli Karatas, Eba Müslim Yaşaroğlu, Ed. Ahmet Saim Kılavuz, Anadolu İmam Hatip Liseleri Kelam, T.C. MEB Yayınları, Ankara, 2017, s.96.

le ortak bir paydada birleşen her iki anlayışta da fark sadece uygulamadır. Sekülerizm dini, devletin yanına alırken, laiklik karşısına almaktadır. Sekülerizmde din ve devlet ayrı ayrı yapılandırılırken laiklikte devlet, dini tamamen kendi kontrolü altına almak istemektedir. Ama gündelik hayatta ve yaşam biçiminin tercihinde ikisi de dini büyük ölçüde devre dışı bırakmaktadır.”<sup>3</sup>

### **İmam Hatip Meslek Lisesi meslek dersleri öğretim programında Alevilik yok**

Din derslerinin hiçbirinde Alevilikten ayrı bir başlık olarak bahsedilmemiştir. Alevilik ve Bektaşilik, yeni müfredatta 7'nci sınıfta “İslam Düşüncesinde Yorumlar” ünitesinde işlenecektir. Dolayısıyla Alevilik MEB tarafından bir mezhep olarak değil, yorum olarak görülmektedir.

Ortaokul 5. sınıf ve lise 9. sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programında Alevi inancına ait Muharrem Orucu ve Aşure ritüelleri anlatıldığı halde, Anadolu İmam Hatip Meslek Lisesi öğretim programlarında bu konulara yer verilmemiştir. Anlaşıyor ki imam hatip lisesi müfredatı daha mezhepçi temelde düzenlenmiştir.

Ülkemizde neredeyse hiç görülmeyen Hinduzizm, Yahudilik, Mecusilik, Budizm, Sihizm, Konfüçyanizm, Taoizm, Zeydilik inançlarına yer verilmiş, Caferilik mezhep olarak kabul edilmiştir. Ama Aleviliğe yer yoktur.

### **Alevi katliamına onay veren Ebu's-Suud anlatılacak**

Dahası Tefsir dersinde Alevi katliamına onay veren şeyhülislam Ebu's-Suud Efendi'nin Arapça tefsirine de değinilecekmiş. İlgili cümle şöyle:

“Türkçe tefsir çalışmaları. Ayrıca yazan Türk müfessirler ve eserlerine (İmam Maturidi, Zemahşeri, Ebu's-Suud Efendi ve İsmail Hakkı Bursevî) de kısaca değinilecektir.”<sup>4</sup>

3 Age, s.97.

4 Anadolu İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretim Programları, 2018, s.31.

Alevi yurttaşlarımızı üzecek, kızdıracak bu hatadan bir an önce dönülmeli ve bu isim müfredattan çıkarılmalıdır.

### Atatürk yok sayıldı

134 sayfalık Anadolu İmam Hatip Meslek Lisesi ve 4. sınıftan 12. sınıfa kadar okutulan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin öğretim programlarında Atatürk kelimesi bir kez bile geçmiyor. Oysa Atatürk döneminde Elmalılı Muhammed Hamdi Yazır'a TBMM kararıyla tefsir ve 12 ciltlik Buhari tercüme ve şerhi yaptırılmıştır. Atatürk de dine ilişkin yaklaşımını şöyle anlatır:

“Kuran’ı Kerim’in Türkçeye çevrilmesini buyurdum. Bu da ilk kez olarak Türkçeye çevriliyor. Muhammed’in hayatına ait bir kitabın çevrilmesi için de emir verdim. Halk yinelenmekte olan bir şeyin var olduğunu ve din ileri gelenlerinin derdi ancak kendi karınlarını doyurup, başka bir işlerinin olmadığını bilsinler.”<sup>5</sup>

### Sosyal Bilgiler dersinde Atatürk ilkeleri yok

4, 5, 6, 7. sınıflarda okutulan Sosyal Bilgiler dersi “Öğretim Programı’nın Genel Amaçları” başlıklı kısmında Atatürk ilke ve inkılaplarının, Türkiye Cumhuriyeti’nin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerinden bahsedilmektedir ama programda Atatürk ilkelerine yer verilmemiştir.

2016-2017 eğitim ve öğretim yılında okutulan 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında Atatürk ilkeleri “Çağdaşlaşan Türkiye” ve “Yeni Türk Devletinin Temelleri” başlıklarında 7 sayfada anlatılırken, bugün bu kısım da tamamen çıkarılmıştır.

2017 yılı Temmuz ayındaki Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programında yer alan “Şeyh Sait İsyanı, Takrir-i Sükûn Kanunu, İstiklal Mahkemeleri ve Kubilay Olayı farklı bakış açısı ve kaynaklardan yola çıkarak ele alınır. Mustafa Kemal’e suikast girişimine değinilir”

<sup>5</sup> Mustafa Solak, **Laikliği Doğru Anlamak**, 2. Baskı, Kaynak Yayınları, İstanbul, 2017, s.83.

ifadesi çıkarılmıştır. Sadece İstiklal Mahkemeleri kalmıştır.<sup>6</sup> Anlaşıyor ki çeşitli dernek, sendika ve aydınların tepkisi MEB’e geri adım attırdı.

“II. Dünya Savaşı Sonrasında Türkiye ve Dünya” ünitesinden “1945 Çiftçiye Topraklandırma Kanunu (Toprak Reformu) üzerinde durulur” ifadesi ise tamamen çıkarılmıştır.

### Ulusal bayramlar “değerler” arasında sayılmadı

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programının taslak halinde 6. sınıfın “Değerlerimiz” ünitesinde “Bayramlarımız ve Önemli Günlerimiz” başlığı altında ulusal bayramlarımıza yer verilmemişti. “Temel Değerlerimiz” ünitesi olarak düzenlenen nihai halinde ise dini bayramlar, vatan, millet, bayrak kavramlarına yer verilmiş ama ulusal bayramlar temel değerlerimiz arasında sayılmamıştır. “Dini bayramlar, önemli gün ve geceler” başlığında da ulusal bayramlar, önemli günlerden görülmemiştir.<sup>7</sup>

### Gaza, fetih, ganimet anlayışının ürünü: Cihat

Taslak öğretim programı askıya çıkarıldığında tartışma yaratan “cihat” konusunun bazı sınıflardan kaldırılması MEB’in geri adım attığına yorumlansa da aslında geri adım atıldığı yok. Sadece 6. ve 9. sınıfta yer verilen cihat konusu, 11. sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programına alındı. Dahası Anadolu İmam Hatip Meslek Lisesi öğretim programlarında da cihat var. Yine Fıkıh dersinin “İbadât” ünitesinde de cihat anlatılacak.

Ancak cihat konusuyla birlikte savaş, vatan savunmasıyla sınırlı olarak ele alınmıyor, İslam’ın yayılması için verilen savaş da cihat kapsamına alınıyor. Bu savaş bazı hoşgörülü din yorumcularının anladığı gibi güzel ahlakı öğretmek, nefsi terbiye etmeye yönelik cihat

<sup>6</sup> MEB Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Öğretim Programı, 2018, s.23.

<sup>7</sup> Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (İlköğretim 4 ve Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar), s.30.

anlayışıyla sınırlandırılmamıştır. Artık vatan savunması temelindeki haklı savaş ile yayılmacı nitelikteki haksız savaş arasında ayırım yapılmıyor ve İslam dinini yayacak her savaş, haklı-haksız olduğuna bakılmaksızın cihat uğrunda savaş olarak kabul edilecektir.

Fıkıh dersinin “İbadât” ünitesinde cihatla ilgili temel kavram ve hükümlerin açıklanacağı kazanımdan önceki programda yer alan cizye, haraç, fey, ganimet, esir kavramları kaldırıldı ama öşür kavramı eklendi.

Fıkıh kitabında gaza ve fetih kavramları şu şekilde yer alıyor:

“Allah (c.c) yolunda savaşmayı ifade etmek üzere cihad kavramının yanında gazâ ve fetih kavramları da kullanılmıştır. Gazâ, din için yapılan savaş anlamında kullanılmıştır. Fetih, ülke ve şehirleri i’la-yi kelimetullah amacıyla İslamiyete açma anlamında kullanılmıştır...”

Gayrimüslimlerden savaş yoluyla elde edilen mallar, esirler ve araziler ganimet olarak kabul edilmektedir. “Artık elde ettiğiniz ganimetlerden helal ve temiz olarak yiyin. Allah’tan korkun. Şüphesiz Allah bağışlayan, merhamet edendir.” Ganimetin beşte biri beytülmalaya ayrılır, geri kalan kısım savaşa katılanlar arasında taksim edilir. Fey, ganimetten daha geniş bir kavram olup savaş yapılmaksızın gayrimüslimlerden alınan malları ifade etmektedir. İslam devletinin gayrimüslim tebaadan aldığı cizye, harac ve ticaret vergileri için de fey kavramı kullanılmaktadır. Cizye, gayrimüslimlerden canlarını, mallarını korumak ve inançlarını özgürce yaşamalarına karşılık olarak çalışabilir durumda olan erkeklerden alınan baş vergisidir. Harac ise, gayrimüslimlerden alınan, miktarı şartlara göre belirlenen toprak vergisidir.”<sup>8</sup>

Vatan savunmasında gaza, fetih, ganimet elde etme yoktur. Oysa burada

8 Orhan Çeker, Saffet Köse, Abdullah Kahraman, Servet Bayındır, İbrahim Yılmaz, Recep Özdirek, Adnan Memduhoğlu, Hasan Serhat Yeter, Editör: Recep Özdirek, Fıkıh, MEB Yayınları, Ankara, 2017, s.173-174.

vatan savunması değil, fetihçilik, ganimetin nasıl paylaşılacağı, esirlere uluslararası hukukun dışına çıkılarak uygulama yapılabileceği anlatılmaya çalışılmıştır.

4. ve 6. sınıflarda Sosyal Bilgiler dersinde demokrasinin önemi “15 Temmuz Demokrasi ve Millî Birlik Günü” ele alınarak anlatılmıştır. Ülkenin bağımsızlığı ile bireysel özgürlük arasındaki ilişki açıklanırken 15 Temmuz Demokrasi ve Millî Birlik Günü’nün bireysel özgürlüğe ve ülkenin bağımsızlığına katkısı üzerinde durulacağı belirtilmektedir.<sup>9</sup>

“Hitabet ve Mesleki Uygulama” derisi öğretim programında da cihat, “Din Hizmetleri ve İletişim” ve “Dinî Merasimlerde Hitabet ve Dua” ünitelerinde değinilecek kavramlar arasındadır.<sup>10</sup> Örneğin “Dinî Merasimlerde Hitabet ve Dua” ünitesinde şöyle yazılmaktadır:

“Asker Uğurlama Merasimi” konusunda cihad, şehitlik ve gazilik konularına değinilecek ve 15 Temmuz’a atıf yapılacaktır.”<sup>11</sup>

### **Darbelere, savaşlara karşı teyakkuz aracı: Salâ**

Bu dersin “Din Hizmetlerinde Cami Musikisi” ünitesinde önceki programdan farklı olarak Salâ’nın teyakkuz aracı olarak değerlendirileceği 15 Temmuz darbe girişiminden örnekle anlatılmıştır:

“Salânın özellikle 15 Temmuz’da olduğu gibi ilan ve teyakkuz durumlarındaki uygulama örneklerine yer verilecektir.”<sup>12</sup>

Anlaşıyor ki savaş, darbe girişimi ya da iktidarların kendilerine aykırı gördükleri toplumsal hareketlere karşı da Salâ okunabilir. Açıktır ki bu durum, dinin hükümetlerin elinde araç haline gelmesine neden olur.

### **İslam Ceza Hukuku: Kısas, diyet, tazir cezaları**

9 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar) 2018, s.16, 22.

10 Anadolu İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretim Programları, 2018, s.81, 85.

11 Age, s.85.

12 Age, s.84.

Fıkıh dersi “Muamelat ve Ukubat” ünitesinde “İslam Ceza Hukuku: Ukûbât” konusunda “suç, ceza, had, tazir, kısas, diyet, kazif kavramları verilecek; had ve tazir cezaları ile ilgili ayrıntılara girilmeyecek; İslam ceza hukukundaki yaptırımlar, illet ve hikmet boyutuyla ele alınacak; adalet, beraet-i zimmet, suçun şahsiliği, suç ceza dengesi gibi temel ilkelere değinilecek” imiş.<sup>13</sup> Fıkıh ders kitabında bu hususlar ayrıntılı olarak anlatılıyor.

### **Dinin sosyal ve ekonomik hayatı düzenlemesi arzulanıyor**

Sadece İslami ceza hukuku alanında kalmıyor, Medeni hukukun değiştirilmesi talebinin hatta İslami ekonominin de ipuçları veriliyor. Fıkıh dersi “Muamelat ve Ukubat” ünitesinde nikah, boşanma, evlenme, miras, Mülkiyet Hukuku, akitler, karz, faiz, borsa, sigorta, enflasyon, hileli satışlar, karaborsacılık, yapay olarak fiyatlarla oynama vb konularda “İslam’ın gözettiği esaslar” müfredata eklendi.”<sup>14</sup>

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programının son şeklinin taslak halindekinden bir farkı da ekonomiye ilişkin. Son şekilde ekonominin din tarafından düzenlenmesi öne çıkıyor. Taslakta dinin ekonomiyi belirlemesi açıkça zikredilmiyordu. 10. sınıf “Din ve Hayat” ünitesinde “İslam dininin ekonomik hayatla ilgili ilkelerini yorumlar”<sup>15</sup> ifadesiyle dinin, ekonomik hayatta da belirleyici olması gerektiği vurgulanıyor. Benzer ifade 8. sınıf “Din ve Hayat” ünitesinde “İslam dininin temel inanç, ibadet ve ahlaki esasları bireysel, sosyal ve iktisadi hayatla ilişkilendirilerek verilir”<sup>16</sup> cümlesiyle programda yer aldı.

12. sınıf “Güncel Dini Meseleler” başlığında da “İktisadi Hayatla İlgili Meseleler” başlığı yer almaktadır. Bu başlıkta

13 Age, s.23.

14 Aynı yer.

15 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar), s.22.

16 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (ilköğretim 4 ve Ortaokul 5, 6,7 ve 8. Sınıflar), s.38.

İslam’ın mülkiyet anlayışı da anlatılacakmış.<sup>17</sup>

8. sınıf “Zekat ve Sadaka” ünitesinde taslaktan farklı olarak “öşür” de yer almakta.<sup>18</sup> Bilindiği üzere öşür Müslümanlardan alınan toprak vergisi. Vergilendirmenin din farklılığına göre düzenlenmesi talebi mi var acaba?

### **Dinin sağlığa ilişkin görüşleri ele alınacak**

8. sınıf “Zekat ve Sadaka” ünitesinde “Gıda Maddeleri ve Bağımlılıkla İlgili Meseleler”, “Sağlık ve Tıpla İlgili Meseleler” de ele alınmıştır. Sigara, alkol uyuşturucu dışında yenilmesi ve içilmesi haram gıdalara örnek verilecekmiş. Sağlıkla ilgili olarak “otopsi, ötenazi, organ nakli, kan bağıışı, haram maddelerle ilgili tedavi ve intihar konularına ayrıntıya girilmeden öğrenci seviyesi dikkate alınarak anlatılır” denmektedir.<sup>19</sup>

### **Mecelle getirilmek isteniyor**

Fıkıh dersinde öyle bir konu var ki fıkıhın günümüzde de kanunlaştırılması isteğini ima ediyor. Konunun adı “Fıkıhın Kanunlaştırılması”. Fıkıh tarihinde kanunlaştırma çalışmalarının açıklandığı kazanımda “Mecelle başta olmak üzere günümüze kadar İslam dünyasında yapılan kanunlaştırma çalışmalarına örnekler verilecektir”<sup>20</sup> ifadesiyle günümüze kadar gelen kanunlaştırma çabalarından bahsedilerek “fıkıh modern yasaların yerine mi ikame edilmek isteniyor?” sorusunu akla getiriyor.

### **Cin ve şeytanlı anlatım**

Akaid dersi “Meleklerle İman” ünitesinde cin ve şeytanların yaratılış gayesine, melek ve cinlerin ontolojik olarak farklı varlıklar olusuna, cinlerin de insanlar gibi

17 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (ortaöğretim 9, 10, 11 ve 12. Sınıflar), s.33.

18 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı (ilköğretim 4 ve Ortaokul 5, 6,7 ve 8. Sınıflar), s.37.

19 Age, s.34.

20 Anadolu İmam Hatip Lisesi Meslek Dersleri Öğretim Programları, 2018, s.20

teklife muhatap olduklarına değinilecek.<sup>21</sup>

## II. Abdülhamid üzerinden Başkanlık vurgusu

11. sınıfta II. Abdülhamit övücülüğü ya-pılarak ulusalçı, laik tarihçiliğe karşı alternatif İslamcı tarih kurgusu pekiştirilmeye çalışılmaktadır. İslamcı tarih alternatifini, “1876-1913 arasında gerçekleştirilen darbelerin Osmanlı siyasi hayatı üzerindeki etkilerini değerlendirir” ifadesiyle yerleştirilmeye çalışılmaktadır. Bu etkilerin neler olduğu noktasında şunlar belirtilmektedir:

“a) 1876, 1909 ve 1913 darbelerinin aktörlerine, iç ve dış sebeplerine, gerçekleştirilme şekillerine ve sosyo-politik sonuçlarına değinilir.

b) Devletin siyasi düzenini sekteye uğratan darbeler döneminde yaşanan toprak kayıplarına (Sırbistan, Bulgaristan, Girit, Bosna-Hersek, Arnavutluk) değinilir.”<sup>22</sup>

Anlaşılabacağı üzere, II. Abdülhamid darbelerine direnen ve devleti bir arada tutan kişilik olarak öne çıkarılmaktadır. 15 Temmuz darbesinden sonra Cumhurbaşkanı Erdoğan’ın da darbelerine karşı devleti yaşatan lider olarak öne çıkarılması ve II. Abdülhamid ile benzerlik kurulması çarpıcıdır.

### 1. ve 2. Meşrutiyet darbe sayılıyor

11. sınıfta 1. ve 2. Meşrutiyet’i ilan ettiren, seçimleri yaptırtan, Meclis’i açtırtan halk hareketlerine ise “darbe” imasında bulunmaktadır:

“1876-1913 arasında gerçekleştirilen darbelerin Osmanlı siyasi hayatı üzerindeki etkilerini değerlendirir.

a) 1876, 1909 ve 1913 darbelerinin aktörlerine, iç ve dış sebeplerine, gerçekleştirilme şekillerine ve sosyo-politik sonuçlarına değinilir.”<sup>23</sup>

Buna göre 1. (1876) ve 2. Meşrutiyet (1908) “darbe” sayılmaktadır. 1909 ta-

rihi, Hareket Ordusu’nun gerici isyanı bastırıp II. Abdülhamid’i tahtan indirdiği tarihtir. Bu ordunun kumandanı Mahmut Şevket Paşa, kurmay başkanı da yüzbaşı Mustafa Kemal Atatürk’tür. Bu durumda müfredatta belirtilen 1909 yılında II. Abdülhamid’i tahttan indiren ordunun içinde yer alan Mustafa Kemal Atatürk de “darbeci” sayılmaktadır.

### Haziran Ayaklanması iç ve dış güçlerin bir oyunu muş!

Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi öğretim programı “Küreselleşen Dünya” ünitesinde 1990 sonrası Türkiye’de meydana gelen siyasi, ekonomik, sosyokültürel ve bilimsel gelişmelerin açıklandığı kazanımda, iki ay boyunca ülkemizin gündemini belirleyen; çağdaş, laik, emekten yana ve Cumhuriyet ilkeleriyle hareket eden 2013 Haziran direnişi, iç ve dış güçlerin bir oyunu olarak yansıtılmıştır:

“2013 gezi parkı olaylarının arkasında yer alan iç ve dış güçlerin amaç ve hedefleri ile bu olayların Türkiye’ye etkileri üzerinde durulur.”<sup>24</sup>

### Ertuğrul Fırkateyni üzerinden II. Abdülhamid övücülüğü ve tarihin istismarı

1980’li yıllarda Japonya ile önemli bir ilişkimiz olmadığı halde 80’li yıllarda Türkiye’deki iç ve dış gelişmelerin açıklandığı “Yumuşama Dönemi ve Sonrası” ünitesinde Türk-Japon ilişkilerinden bahsedilmektedir:

“Ertuğrul Fırkateyni ile başlayan Türk-Japon ilişkilerinin günümüze kadar olan gelişimi ele alınır.”<sup>25</sup>

Kayda değer bir ilişki olmadığı halde Japonya’ya bu ilginin sebebi nedir?

Japonya, 1880 yılında İstanbul’la ticari amaçlı bir heyet göndermişti. II. Abdülhamid de buna karşılık Ertuğrul Fırkateyni’nin okul gemisi olarak Japonya’ya gönderilmesini emretmiştir. Ertuğrul Fırkateyni’nin Japonya’ya gönderilmesinin amacı, II. Abdülhamid’in, Osmanlı

21 Age, s.63.

22 Age, s.41.

23 Age, s.41.

24 Age, s.36.

25 Age, s.27.



sancağını, Kızıldeniz, Hint Okyanusu ve Japon sularında dalgalandırarak Müslüman halkların Osmanlı İmparatorluğu'na olan sempatisini Batı'ya gösterme amacına yöneliktir. Dolayısıyla 1980'leri ilgilendirmeyen bir olay üzerinden Türk-Japon ilişkilerine vurgu yapmak, hükümetin Müslüman ülkeler üzerinde etkili olma ve İslamcı tarih alternatifini yerleştirme amacına yöneliktir.

### İsmet İnönü ders kitabından çıkarıldı

Müfredatta, 2. Dünya Savaşı'nda Türkiye'nin izlediği dış politika ve savaş sırasında Türkiye'de meydana gelen siyasi, ekonomik gelişmeler” bölümünden, ‘İsmet İnönü’ başlığı kaldırıldı. Daha önceki müfredatta “İnönü-Churchill Görüşmesi: İkinci Dünya Savaşı sırasında Adana'da yapılan görüşme ve bu görüşmenin etkileri araştırılır” ve “İsmet İnönü ile ilgili biyografi çalışması yapılır” yazılıydı.<sup>26</sup>

Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi müfredatında da Kurtuluş Savaşı, Lozan Antlaşması ve 2. Dünya Savaşı konuları olmasına rağmen İsmet İnönü'nün adı sadece cumhurbaşkanlığına seçilmesi ve diğer milli mücadele önderleri arasında geçti.

### Özet

Özet olarak güncellenen müfredatın önemli noktalarını belirtirsek;

1) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi ile imam hatip meslek dersleri (10 ders) öğretim programında Atatürk'e hiçbir sınıfta tek bir sözcükle dahi yer verilmemiştir. Atatürk ve din ile ilgili üniteler kaldırılmıştır.

2) Öğretim programında laiklik kavramına yer verilmemiştir. Hatta sekülerizm kavramı ile laiklik bir sorun, manevi yozlaşma, tanrıyı inkar eden akımlar, batının inanç problemi olarak gösterilmektedir. (Bu konuda “Laikliği Doğru Anlamak” kitabıma bakılabilir.)

### 3) Cihat anlatılacak, cihatla bağlantılı

26 T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ortaöğretim Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi Dersi Öğretim Programı, MEB Yayınları, Ankara, 2012, s.19.

olan öşür kavramı da anlatılacak. “Fıkıh” ders kitabında cihat kapsamında gaza, fetih, ganimet, öşür, haraç, cizye kavramlarının anlatıldığını göz önünde bulundurursak, cihadın vatan savunması ve nefse karşı mücadele kapsamında anlatılmayacağını kolayca görebiliriz.

4) Erkeğe çok eşlilik, boş ol sözüyle boşanma, babanın üvey kızının anasıyla birlikte, üvey kızıyla da evlenebilmesi, kadının kıyamet alameti olduğu, kız çocuklarının buluş yaşında evlenilebileceğine dair ifadeler ders kitaplarına girdi.

5) Doğumdan ölüme, ekonomiden, spora modern yasalar değil şeriat yasalarının hükümleri ders kitaplarına ve müfredata girdi.

6) Müfredatta ve ders kitaplarında Atatürk'ün «darbeci» olduğunun ima edilmesi, Atatürk ilkelerinin çıkarılması, İstiklal Mahkemeleri'nin kuruluşunun farklı bakış açılarıyla verileceği” cümlesi, Atatürk ve Cumhuriyet karşıtı ifadelerin dile getirilebilecek olmasına yönelik kaygıları artırıyor.

7) Müfredatta 1876, 1908 ile Meclisin açılması “darbe” olarak gösteriliyor.

8) Lise 1 Tarih ders kitabı ayetlerden örneklerle yazıldı.

### Müfredatı geri çektirelim

Milletin birliği, toplumun huzuru için müfredatı geri çektirelim. Bu amaçla;

a) Bir eğitim platformu kurmalıyız veya mevcut eğitim platformu içinde milli devleti, Atatürk ilkelerini, laikliği, insanlık ve kadın onurunu savunan bir mücadele hattını izlemeliyiz.

b) Dernek, sendika, meslek kuruluşları ve partilerle yüz yüze görüşerek, müfredatın geri çekilmesi için imza kampanyaları düzenleyebiliriz.

c) Okul-aile birliklerini, veli derneklerini eğitim ve müfredat konusunda bilgilendirmeli ve desteklerini almalıyız.

NOT: Müfredat ve ders kitaplarındaki milli devlet, insanlık onuru, kadın ve Atatürk karşıtlığına dair ifadeleri şubat ayında çıkacak “Gayrimillî Eğitim” kitabımda geniş olarak okuyabilirsiniz.

# SINIFTA “SINIF” İLE YÜZLEŞMEK<sup>1</sup>

bell hooks

Çeviri: Gamze Eşdur

Sınıf, Amerika’da nadiren konuşulan bir sorundur ve sınıf farklılıkları gerçeği hakkında eğitim ortamlarından daha sessiz bir yer yoktur. Derslikler başta olmak üzere, sınıfsal farklar önemli ölçüde yok sayılmaktadır. İlkokuldan itibaren, dersliklerden içeriye adımımızı atarken hepimiz çalışma ve öğrenme arzusunun bizi eşit kılacağı demokratik, özgür bir alana girdiğimize inandırılırız. Sınıfsal farkların bilincinde olarak girsek dahi, çoğumuz bilginin adil bir şekilde ve eşit oranlarda verileceğine inanırız. Öğrencilerin ve öğretimin elemanlarının aynı sınıfsal kökeni paylaşmadığının kabul edildiği nadir durumlarda bile temel varsayım, hepimizin ileri gitmeye ve başarı merdivenlerinde en yükseğe çıkmaya eşit derecede kararlı olduğumuzdur. Çoğumuz en tepeye ulaşamayacak olsak da en alt ile en üst basamağın arasına, ortada bir yere ulaşacağımızı içten içe biliriz.

Maddi açıdan ayrıcalıklı bir geçmişe sahip olmayan, işçi sınıfından gelen biri olarak üniversiteye güçlü bir sınıf bilinciyle girdim. Stanford Üniversitesine kabul aldığım zaman, aile içinde gündeme gelen ilk soru masraflarımı nasıl karşılayacağımıydı. Ailem burs kazandığımı ve kredi alabileceğimi biliyordu; ancak

ulaşım, kıyafet ve kitap masraflarımı nasıl karşılayacağımı bilmek istiyorlardı. Bu kaygıları göz önünde bulundurarak Stanford’a gittiğimde sınıfsal ayrımın esasen maddiyat temelli olduğunu düşünüyordum. Ancak sınıfın para meselesinden daha fazlası olduğunu; değerleri, tutumları, sosyal ilişkileri, bilginin alınıp verilme tarzına dair eğilimleri şekillendirdiğini anlamam oldukça kısa sürdü. Akademideki sınıfsal ayrım ile ilgili aynı farkındalıklar, editörlüğünü Jake Ryan ve Charles Sackrey’in yaptıkları *Strangers in Paradise* adlı derlemede de işçi sınıfı kökenli akademisyenler tarafından tekrar tekrar dile getirilir.

Üniversite yıllarım boyunca sınıf sorununun konuşulamayacağına, sınıfta pedagojik süreci (ve toplumsal görgü kurallarını) şekillendiren burjuva sınıfı önyargılarının hiçbir eleştirisinin yapılamayacağına dair adı konulmamış bir fikir birliği vardı. Davranışlarımızı yönetecek kurallar kimse tarafından doğrudan belirtilmemiş olsa da örneklerle öğretiliyor ve ödül sistemi ile pekiştiriliyordu. En çok ödüllendirilen şey otoriteye itaat ve sessizlik olduğu için öğrenciler, bunun sınıf içindeki uygun davranış biçimi olduğunu öğrenmişlerdi. Ses yüksekliği, öfke, duygusal pat-

<sup>1</sup> Bu yazı, yazarın *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom* (1994, Routledge) adlı kitabındaki “Confronting Class in the Classroom” başlıklı bölümün çevirisidir.

**Stanford'a gittiğim-  
de sınıfsal ayrımın  
esasen maddiyat  
temelli olduğunu  
düşünüyordum.  
Ancak sınıfın para  
meselesinden daha  
fazlası olduğunu;  
değerleri, tutumları,  
sosyal ilişkileri, bil-  
ginin alınıp verilme  
tarzına dair eğilim-  
leri şekillendirdiğini  
anlamam oldukça  
kısa sürdü.**

lamalar ve hatta teklifsiz bir kahkaha kadar masum bir şey bile kabul edilemez bir davranış, sınıf sosyal düzeninde edebe aykırı bir bozulma olarak adedilirdi. Bu özellikler aynı zamanda alt sınıf üyesi olmakla da ilişkilendirilirdi. Ayrıcalıklı bir sınıftan gelmeyen herhangi biri için üst sınıfa ait davranışları benimsemek kişinin ilerlemesine fayda sağlayabilirdi. Halen de öğrencilerin kabul görebilmeleri için burjuva değerlerini özümsemeleri elzemdir.

Sınıftaki burjuva değerleri, görüş ayrılıklarını önleyerek muhalefet ve çatışma ihtimalini engelleyen bir bariyer yaratır. Öğrenciler genellikle, kendilerine düzeni korumalarını öğreten sınıfsal değerleri her ne pahasına olursa olsun kabul ederek susturulurlar. Düzeni koruma takıntısı, saygınlığını yitirme ve öğretim görevlileri ile akranları tarafından hakkında iyi düşünülmeceği korkularıyla birleşince yapıcı diyalog olasılığı zayıflar. Öğrenciler “demokratik” sınıf ortamına “ifade özgürlüğü” hakları olduğunu düşünerek girseler de birçoğu bu hakkı kullanma konusunda -özellikle de bu hakkı kullanmak popüler olmayan, ortamın tabiatına aykırı düşüncelerin, fikirlerin, duyguların sesi olmak anlamına geliyorsa- kendilerini rahat hissetmezler. Bu sansür süreci, burjuva değerlerinin sınıf içi sosyal davranışları belirlemede aşırı derecede rol almasının ve demokratik fikir alışverişini zayıflatmasının sadece bir yoludur. Karl Anderson, Stranger in Paradise kitabının “Outsiders” başlıklı bölümünde kendi deneyimleri ile ilgili şunları söyler:

Kendimi içinde bulunduğum lisansüstü eğitim kurumuna, öğretme ve öğrenmeden ziyade güç ve hiyerarşi hükmediyordu. “Bilgi” bir üstünlük sağlama aracıydı ve kimse bu gerçeği gizlemiyordu. ... Kesinlikle öğrenmiş olduğum tek şey, ifade ve düşünce özgürlüğünün ayrılmazlığı idi. Hocalar tartışmak veya cevap vermek

istemedikleri zaman bana ve arkadaşlarımdan bazılarına konuşma ve “alakasız” görülen sorular sorma şansı verilmezdi.

Akademide ayrıcalıklı sınıfların değerlerini ve varsayımlarını sorgusuz sualsiz kabul etmek istemeyen öğrenciler susturulma ve baş belası addedilme durumu ile karşı karşıya kalırlar.

Çağdaş üniversite ortamlarındaki sansürle ilgili muhafazakâr tartışmalar, yapıcı diyalog eksikliğinin - zorla susturulmanın- meşru bilgiyi sorgulama ve tahakküm ilişkilerini eleştirme çabalarının ve burjuva sınıfı önyargılarını alt üst etme girişimlerinin bir ürünü olduğunu ileri sürer. Maddi olarak ayrıcalıklı sınıflardan gelenlerin tutum ve değerlerinin, taraflı pedagojik stratejiler yoluyla herkese dayatılma şekli hakkında neredeyse hiç tartışma yoktur. Konunun seçimine ve fikirlerin paylaşılma biçimine yansıtılan bu önyargıların açıkça belirtilmesine gerek yoktur. Karl Anderson bir makalesinde susturulmanın “orta-sınıf hayatın en baskıcı yönü” olduğunu belirtir. Yazısını şöyle devam ettirir:

Bu, var olan her gücü gerçekten onaylamadıkları sürece çenelerini kapatan insanlar üzerinde gelişir. Liberaller tarafından çok sevilen serbest “fikir” pazarı, petrol ya da otomobil piyasasında olması hayal edilen kadar büyük bir fantezidir. Aslında bu fantezi daha tehlikelidir; çünkü daha fazla ikiyüzlülük ve sinizm üretir. Öğretmenler sınıf içinde söylenenleri kontrol edebildikleri gibi, sahip oldukları antenler aracılığıyla sınıf dışında söylenenlerden de hangilerinin ödüllendirileceğini, hangilerinin cezalandırılacağını kontrol edebilirler.

Burjuva değerlerinin dayattığı sessizlik, sınıf içinde herkesçe kabul görür.

Eleştirel pedagoji ilkelerini benimseyen öğretim üyeleri dahi (çoğu beyaz erkektir) sınıflarını sadece burjuva ahlakını pekiştirir bir biçimde yönetirler. Sınıflarda öğretilen konular, hocanın hegemonyayı eleştiren ve farklılık, ırk,

sınıf, cinsiyet politikaları anlayışını vurgulayan aydın bakış açısı farkındalığını yansıtsa da sınıf dinamikleri her zaman ki gibi basmakalıp olmaya devam eder. Dönemin feminist hareketi akademide varlığını ilk hissettirdiği zaman, hem alışlagelmiş sınıf dinamiklerine yönelik eleştirisi, hem de alternatif pedagojik stratejiler yaratma girişimi vardı. Fakat, feminist akademisyenler Kadın Çalışmaları'nı yöneticilerin ve öğrencilerin saygı duyacağı bir disiplin haline getirmeye çalıştıkça bakış açılarında bir kayma oldu.

Anlamalı bir biçimde, feminist sınıflar üniversite içerisinde sınıfsal farkları kabul etme girişimine rastladığım ilk yerlerdi. Odak noktaları genelde sınıfsal farkların derslik ortamında değil de daha büyük topluluklarda yapılandırılma biçimiydi. Ancak ataerki toplumda toplumsal cinsiyet ayrıcalığına odaklanmak, kadınların ekonomik olarak mahrum edilmelerini ve bu yüzden de yoksul veya işçi sınıfından olma ihtimallerini kabul etmek anlamına geliyordu. Feminist sınıflar çoğu zaman, maddi olarak dezavantajlı durumda olan öğrencilerin (çoğunlukla kadın) konumları dolayısıyla bu sınıfın ağızından konuştukları tek yerdi; bir yandan sınıfın toplumsal statümüz üzerindeki etkisini kabul ediyor bir yandan da feminist düşüncenin sınıfsal önyargılarını eleştiriyorduk.

Üniversite ortamına ilk girdiğimde, kendimi bu yeni çevreye yabancı hissettim. Birçok arkadaşım ve hocam gibi, en başta bu hislerimin ırksal ve kültürel köken farklılıklarından kaynaklandığını düşündüm. Ancak zaman geçtikte, bu yabancılaşmanın kısmen sınıf farkının yansıması olduğu iyice belirginleşti. Stanford'da bana arkadaşlarım ve öğretmenlerim tarafından sık sık burslu olup olmadığım sorulurdu. Bu sorunun altında yatan ima, maddi yardım almanın bir insanı, bir şekilde "küçülttüğü"

idi. Sınıf farklılıklarına dair bilincimi yoğunlaştıran sadece bu deneyim değildi; aynı zamanda biz işçi sınıfı kökenlileri bir kenara ayırmakla kalmayıp, bir de etkili bir şekilde tartışmaların ve sosyal aktivitelerin de dışında bırakan maddi olarak ayrıcalıklı sınıfa ait (genelde orta sınıfın tecrübe ettiği) deneyimlerin evrensel bir norm olarak sürekli hatırlatılmasıydı. Yabancılaşma duygusundan kaçınabilmek için işçi sınıfı kökenli öğrenciler ana akıma asimile olabilir, konuşma kalıplarını ve referans noktalarını değiştirebilir, kendilerinin maddi olarak ayrıcalıklı bir sınıfa ait olmadıklarını açığa çıkarabilecek herhangi bir alışkanlıklarını bırakabilirlerdi.

Kuşkusuz, üniversiteye diplomamın sınıf atlamama yardımcı olacağını düşünerek girdim. Fakat, bunu sadece maddi açıdan düşünmüştüm. Daha önceleri sınıfın, birinin ekonomik durumundan çok daha fazlası olduğunu, değerleri, bakış açısını ve ilgileri şekillendirdiğini fark etmemiştim. Yoksul veya işçi sınıfı kökeninden gelen herhangi bir öğrencinin bu kökenle ilişkili bütün değer ve alışkanlıklardan isteyerek vazgeçeceği varsayılırdı. Farklı ırk ve etnik kökenlerden gelen bizler, yerel kültürümüzün hiçbir boyutunun elit ortamlarda dile getirilmeyeceğini öğrenmiştik. Özellikle de yöresel dil ya da İngilizce olmayan bir anadil söz konusuysa, bu durum daha belirgindi. Ayrıcalıklı sınıf ideallerine ve onlara has üslaplara riayet etmeyen bir biçimde konuşmak konusunda ısrar etmek, kişiyi daima "davetsiz misafir" konumuna getirirdi.

İstenmeyen sınıf kökenlerinden gelen insanların kendi geçmişlerinin izlerinden vazgeçmeleri yönündeki talepler ruhsal kargaşa yaratır. Biz, bugünkü birçok öğrenci gibi, sınıfsal köklerimize ihanet etmeye teşvik ediliyorduk. Asimile olmayı seçtiğimiz takdirde ödüllendirilir, bizi biz yapan, çoğu zaman aykırı görünen yönlerimizi korumayı

seçersek yabancılaştırılırdık. Bazılarımız abartılı tavırlara ve açıkça burjuva normlarının dışında kabul edilen davranışlara tutunarak isyan etti. Hem öğrencilik yıllarımda hem de şimdi bir öğretim üyesi olarak, “istenmeyen” sınıflardan gelen öğrencilerin akademide başarılı olmak için gereken davranışlar ile evde, aileleri ve arkadaşlarıyla beraberken gösterdikleri davranışlar arasındaki uçurum yüzünden çalışmalarını tamamlayamayacak hale geldiklerini gördüm.

Ders verdiğim öğrenciler arasında, sınıf sorunu hakkında en çok konuşan yoksul ve işçi sınıfı kökenli öğrenciler genellikle Afro-Amerikalıdır. Evde “anlaşma” becerilerini korurken üniversite ortamlarında kabul gören beyaz, orta-sınıf davranışlarına ayak uydurmaya çalıştıkları zaman deneyimledikleri gerginlik ve stresle alakalı öfkeyi, kızgınlığı, üzüntüyü ifade ederler. Kendi deneyimlerimden yola çıkarak başa çıkma stratejilerimi paylaşıp, öğrencileri deneyimler arasında seçim yapmaları gerektiği kanısını reddetmeye teşvik ediyorum. Farklı iki dünya içinde rahatça yaşayabileceklerine inanmalı; fakat aynı zamanda her alanı rahat bir yer haline getirmeliler. Sınırları aşmak için yaratıcı çözümler bulmalı. Girdikleri burjuva ortamlarını değiştirebilecek kapasiteye sahip olduklarına inanmalı. Çoğu zaman maddi olarak ayrıcalıklı geçmişleri olmayan öğrenciler pasif konumu üstleniyor, kendi iradelerine karşı hareket edilebilmişçesine kurban gibi davranıyorlar. En nihayetinde onlara dayatılan normları ya kabul etmek ya da reddetmek zorunda hissediyorlar. Bu iki koşuldan birini seçme zorunluluğu onları hayal kırıklığı ve başarısızlığa itiyor.

Akademideki işçi sınıfı kökenli bizler, kendi failligimizi, pedagojik süreçte aktif katılımcı olmak için kendi kapasitemizi kabul ettiğimiz zaman güçleniriz. Bu süreç ne basittir ne de kolay.

Birinin bir şey kazanmak için başka bir şeyden vazgeçmek zorunda olduğunu öne süren kapitalist anlayışı kuvvetlendirmeyen bir varoluşsal bütünlük vizyonunu benimsemek cesaret ister. *Class Mobility and Internalized Conflict* isimli kitaplarının giriş kısmında Ryan ve Sackrey, okuyucularına “akademik çalışma sürecinin esasen işçi sınıfına düşman olduğunu ve akademisyenlerin çoğunlukla farklı bir kültür dünyasında, farklı şekillerle işçi sınıfı hayatına düşman bir biçimde yaşadıklarını” hatırlatır. Yine de biz işçi sınıfı kökenli sınıf düşmanlığının bilgilenmemizi, diploma edinmemizi, üniversite eğitiminin tatmin edici kısımlarının tadını almamızı engellemesine izin veremeyiz. Sınıf düşmanlığı, işçi sınıfı kökenli öğrencilerin ve öğretim üyelerinin “aykırı” ve “davetsiz misafir” oldukları düşüncesini pekiştirecek şekilde değil de zaten var olan yapıyı bozup, ona meydan okuyacak yapıcılıkta kullanılabilir.

Stanford’da ilk Kadın Çalışmaları dersime girdiğimde beyaz öğretim görevlileri maddi olarak ayrıcalıklı beyaz kadın deneyimlerini “kadın” konusunda norm haline getirerek konuşuyorlardı. Bu önyargılı varsayım karşı çıkmak benim için hem kişisel hem de entelektüel dürüstlük meselesiydi. Karşı çıkarak siyah ve/veya tüm etnik gruplardan işçi sınıfı kadınların silinmesine suç ortaklığı yapmayı reddettim. Şahsen, sınıfta sadece iyi feminist davranışları hakkında konuşarak oturamazdım; bu tam bir kayıp olurdu. Kazancım ise, beni cesaretlendiren ve daha iyi bir eğitim alma konusundaki çabalarımı destekleyen ailemdeki, o topluluktaki yoksul ve işçi sınıfı kadınların deneyimlerini onurlandırıyor oluşumdu. Müdahalem candan kabul görmese de eleştirel düşünme ve diyalogik alışveriş için bir bağlam yarattı.

Öğrencilerin, pedagojik süreci şekillendiren burjuva önyargılarını, özellikle epistemolojik perspektiften (bilginin

paylaşıldığı noktalardan) eleştirmeye yönelik herhangi bir girişimleri, pek çok durumda hiç şüphesiz olumsuz ve yıkıcı olarak görülür. İlk feminist sınıfların radikal ya da liberal doğaları göz önüne alındığında, bu ortamların da birçok düşünce tarzına kapalı olduğunu görmek benim için şok ediciydi. Bu bağlamda ataerkiyi eleştirmek kabul edilirken, sınıf meselelerinin üstüne gitmek -özellikle de suçluluk hissi uyandırmayan yollarla- kabul edilir değildi. Afro-Amerikan akademisyenler ve beyaz olmayan öğretim elemanları genellikle, farklı disiplinlerden gelmelerine ve sınıf kökeni açısından çeşitlilik göstermelerine rağmen sınıf meseleleriyle yüzleşmeye hevesli değillerdi. Irk, cinsiyet ve sınıfın tanınması için göstermelik çabalar daha kabul edilebilir hale geldiğinde bile birçok akademisyen ve öğrenci, sınıf meselesini basit bir biçimde ele alıyorlardı. Elbette, anlamlı eleştiri ve değişim ihtimalinin bulunduğu ana alan, önyargılı bilimsel çalışmalar, yani maddi olarak ayrıcalıklı kişilerin düşünce ve deneyimlerini norm olarak alan çalışma alanları ile ilişkiliydi.

Son yıllarda, ilerici akademik çevrelerde sınıf farklılığı bilincinin artması, eleştirel ve feminist pedagoji çalışan öğrenci ve öğretim üyelerinin akademide sınıf meselelerine dikkat çekebileceği bir alan yaratma fırsatı bulması anlamına gelmektedir. Yine de kendimizi sunma biçimimizin yanı sıra pedagojik sürecimizin orta-sınıf normlarına göre şekillendirilme biçimini sorgulamaya hevesli değilseniz, mevcut durumu zorlayan herhangi bir müdahale söz konusu olamaz. Benim sınıf farkındalığım, maddi olarak ayrıcalıklı olmayan pozisyonlarda kalan sevdiğime yakın olmayı sürdürme çabalarım sayesinde gittikçe kuvvetlendi. Bu, kurulu düzende çatlaklar yaratan, burjuva hegemonyasına meydan okuyan öğrenme biçimlerini teşvik eden pedagojik stratejileri uygulamamda bana yardımcı oldu.

Bu stratejilerden biri, sınıflarda herkesin sesinin duyulabileceği, varlıklarının tanınıp değer verileceği öğrenme toplulukları yaratmaya verdiğim önem olmuştur. Strangers in Paradise kitabının “Balancing Class Locations” bölümünde Jane Ellen Wilson, kendi sesini vurgulamanın onu nasıl güçlendirdiğini şöyle paylaşır:

Sadece kendi geçmişimi, kendi kökenimi kabullendiğimde ve bunu bütün dünya bağlamında gördüğümde gerçek sesi mi bulmaya başladım. Ve anladım ki, bu benim kendi sesim olduğu için önceden belirlenmiş hiçbir şey ona uymayacak. Anladım ki, işin bundan sonra yapılması gereken kısmı benim ve başkalarının seslerini bir araya getirerek arka plan gürültüsünden uzak endişelerimizi uzunca bir şarkının parçaları olarak dile getirebildiğimiz bir alan yaratmaktır.

Bizler, akademide sınıf meselesi çalışan ya da işçi sınıfı kökenli akademisyenler olarak kendi bakış açılarımızı paylaştığımızda maddi olarak imtiyazlı olanların düşünce, tutum ve davranışlarına odaklanma eğilimini yıkıyoruz. Feminist ve eleştirel pedagoji “ses çıkarmak” konusunu gerçekten vurgulayan iki alternatif eğitim paradigmasıdır. Bu odak noktası, tam da ırk, cinsiyet ve sınıf ayrıcalığının bazı öğrencileri diğerlerinden daha çok güçlendirdiği, bazı seslere diğerlerinden daha çok “otorite” verdiği açık olduğu için merkez olarak ortaya çıktı.

Burada bireylerin ses çıkarmalarına dair sığ bir anlayış ile, yani herkesin sözünü söylemesi için eşit süre verilmesi ve herkesin sözünün eş derecede değerli görülmesi ile seslerin demokratikliğinin sağlanacağına dair yanlış anlayış (genelde feminist sınıflarda uygulanan model) ile, her bir sesin biricikliğinin tanınmasına ve herkesin varlığının fark edilip değer göreceğini bildiği, herkesin konuşma özgürlüğü olduğu için herkesin sesinin duyulabileceği ortamlar yaratma arzusunun karmaşıklığı arasında

bir ayırım yapmak gerekir Bu, dersin konusuyla ne kadar alakasız olursa olsun her şeyin söylenebileceği ya da her şeye önem verileceği anlamına gelmiyor. Bu, herkes bir fikri dile getirmek için eşit zamana sahip olduğunda anlamlı bir şeyin ortaya çıkacağı anlamına da gelmiyor. Girdiğim sınıflarda öğrencilere kısa paragraflar yazdırıp sesli okuturum ki hepimizin eşsiz bakış açılarını duyma ve durup karşdakini dinleme fırsatımız olabilsin. Fiziksel bir deneyim olarak her şahsi sesi duymak, dikkatle dinlemek bile beraber öğrenme kapasitemizi kuvvetlendirir. Bir öğrenci o andan itibaren bir daha söz almasa bile varlığı diğerlerince tanınmış olur.

Birbirinin sesini, bireysel düşünceleri duymak ve duyulanları kişisel deneyimlerle bağdaştırmak aslında birbirimizin daha çok farkına varmamızı sağlar. Bu toplu katılım ve diyalog anı, öğrencilerin ve hocaların birbirlerine saygı duyduğu, birbirlerini gördükleri ve tanıdıkları ve öğrencilerin hocalarıyla konuşmaktan fazlasını yaptıkları anlamına gelir. Sınıfta bireylerin deneyimlerini ve itiraflar içeren anlatılarını paylaşmaları, kolektif bir öğrenme ortamı yaratmaya yardımcı olur. Bu anlatı anları genellikle, ortak bir sınıfsal kökeni ve perspektifi paylaştığımız varsayımının bozulduğu alanlardır. Öğrenciler, herkesin ortak sınıfsal kökeni paylaşmadığı fikrine açık olabilirken, hâlâ maddi olarak imtiyazlı grup değerlerinin sınıfın normu olmasını bekleyebilirler.

Bazı öğrenciler, sınıf farkı bilinci sınıfta değişikliklere sebep olursa tehdit edilmiş hissedebilirler. Günümüz öğrencileri hep benzer şekilde, Gap ve Benetton gibi mağazalardan giyiniyor; bu da eski nesil öğrencilerin deneyimlediği sınıf farkı belirteçlerini ortadan kaldırıyor. Genç öğrenciler, sınıf ve sınıf farkının toplumumuzdaki etkisini inkâr etmeye daha isteklidirler. Fark ettim ki üst ve orta sınıf kökenli öğrenciler, sınıfta ateşli bir tartışma olması durumunda rahatsız oluyorlar. Birçoğu, yüksek sesli konuş-

maları veya söz kesmeyi kaba ve tehditkâr davranışlarla eşit tutar. Fakat biz işçi sınıfı kökenliler tartışma yoğun tepkiler uyandırdığı takdirde daha derin ve zengin olduğunu hissederiz. Öğrenciler sınıf içinde, birinin sözü kesildiğinde genelde rahatsız olurlar. Ama aynı rahatsızlığı sınıfın dışında yaşamazlar. Faydalı bir şekilde söz kesme ve koldan sapmayı içerebilecek hararetli tartışmaların nasıl yürütüleceğini çok azımız öğrenmiştir; sınıf içinde düzeni sürdürme konusunda en çok gayretli olan genelde hocadır. Eğitimimiz bizi güçsüzleştirip orta-sınıf değerlerine dayalı tek bir etkileşim yolu ile baş etmek için bizi sosyalleştirdiyse, öğretim üyelerinden de öğrencileri farklı deneyim, bakış açısı, davranış veya tarzları kucaklayacak şekilde güçlendirmeleri beklenemez.

Birçok ilerici akademisyen derste çalışılan materyal aracılığıyla sınıf önyargılarını sorgulamak konusunda rahatken, bu önyargıların dersin gidişatını nasıl şekillendirdiğini ve pedagojik süreci nasıl değiştirdiğinin sorgulanması sırasında aynı rahatlığı gösteremez. Bir üniversite hocası ve feminist olarak ilk dersime girdiğimde, otoriteyi, sınıf elitizmini ve diğer tahakküm biçimlerini sürdürecektir bir şekilde kullanmaktan korktum. Sahip olduğum gücü suiistimal etmekten korktuğum için öğrencilerle benim aramda herhangi bir güç farkı bulunmuyormuş gibi davrandım. Fakat, bu bir hataydı. Bununla birlikte, ancak kendimdeki “güç” korkusunu sorgulamaya başladığımda -bu korku benim sınıfsal güç baskısı, istismar ve gücü olmayana üstünlük kurma şekillerini sık sık gördüğüm kendi sınıf kökenim ile alakalıydı- gücün kendisinin olumsuz olmadığını anladım. Bu, birinin güçle ne yaptığına bağlıydı. Mesleki gücümü yapıcı bir şekilde kullanma yolları yaratmak benim elimdeydi çünkü baskıcı hiyerarşileri kuvvetlendirmek ve

korumak için güç kullanımını onaylayan kurumsal yapılarda görev yapıyordum.

Sınıfta kontrolü kaybetme korkusu genelde öğretim elemanlarını bireysel olarak iktidarın yıkıcı bir şekilde kullanıldığı geleneksel öğretim modeline sürükler. İşte bu korku sabit bir düzen fikrini sürdürme amacıyla hocaların mutlak otoriteye sahip olmaları gerektiği anlayışla burjuva adaplarına kolektif bir yatırım yapılmasına sebep olur. Ne yazık ki bu kontrolü kaybetme korkusu, hocanın pedagojik sürecini öylesine şekillendirir ki sınıf meselelerinin yapıcı bir biçimde ele alınmasını engelleyen bir bariyer oluşturur.

Bazen, öğretim elemanlarının sınıf meselelerini ele almasını isteyen öğrenciler maddi olarak ayrıcalıksız bireylerin ilgi odağı olmasını, böylece hiyerarşik yapının yıkılmasından ziyade tersine dönmelerini dilerler. Bir dönem, işçi sınıfı kökenli birçok siyahi kadın öğrenci Afro-Amerikan Kadın Yazarlar hakkında verdiğim derse katıldılar. Öğretim elemanı olmamın getirdiği gücü kullanarak imtiyazlı beyaz öğrencilerin seslerini yapıcı olmayan bir şekilde dışarıda bırakacağımı, böylece onların da dışlanmış olmanın ne hissettirdiğini deneyimleyeceklerini umarak bu derse geldiler. Bu siyahi öğrencilerden bazıları, herkes için alan yaratılan bu pedagojiye herkesi dahil etme girişimlerime kararlı bir şekilde direndi. Birçok siyahi öğrenci yeni terimler ya da bakış açıları öğrenmenin onları aşına oldukları sosyal ilişkilere yabancılaştırmasından korktu. Bu korkular ilerici pedagojik süreçte nadiren ele alındığından, bu gibi endişe hisseden öğrenciler sınıfta düşmanca, yabancılaşmış, derse katılmayı reddederek otururlar. Benim derslerimde “doğal olarak” yabancılaşmış hissetmeyeceğini düşünen öğrencilerle sık sık karşılaşıyorum. Bu rahatlığın, “evde olma” hissini bir kısmı diğer derslerde olduğu kadar çaba sarf etmek zorunda kalmayacaklarını hissetmelerinden kay-

naklanıyor. Bu öğrenciler, benim derslerimde alternatif pedagojiyi bulmayı beklemiyor, diğer derslerin çoğunda hissedebilecekleri olumsuz gerilimler sonrası bu derste sadece biraz “dinlenmeyi” bekliyorlar. Bu gerginlikleri gidermek de benim görevim.

Nüfus istatistiklerine bakılacak olursa akademinin bundan böyle çeşitli sınıflardan öğrencilerle dolu olacağını ve her zamankinden daha çok yoksul ve işçi sınıfı kökenli öğrencinin üniversitelerde yer bulabileceğini varsayabiliriz. Bu değişim, öğretim elemanlarının sınıfsal konumlarına yansımacaktır. Ben, gün geçtikçe daha az işçi sınıfı kökenli akademisyenle karşılaşıyorum. Bizim akademideki yokluğumuz kuşkusuz, sınıf politikaları ve çatışmasının toplumumuzda kimlerin lisans üstü derecesi alacağını şekillendirme biçimiyle ilgilidir. Her halükârda, yapıcı bir şekilde sınıf meseleleriyle yüzleşmek sadece biz yoksul ve işçi sınıfı kökenli öğretim elemanları için değil; hepimiz için bir zorunluluktur. Akademik ortamların sınıf hiyerarşisini üretmek için yapılandırılmasını eleştiren Jake Ryan ve Charles Sackrey “öğretim elemanının politik ya da ideolojik çizgisi ne olursa olsun, ders içeriği Marksist, anarşist, nihilist ne olursa olsun, kapitalizmin kültürel ve sınıfsal ilişkilerinin yeniden üretilmesine katkıda bulunduğunu” vurgular. Bu kasvetli iddiaya rağmen, “uyumlanmayı reddeden entelektüellerin araştırma ve yayın yoluyla geleneksel öğretilerde bir miktar kırılmaya neden olabileceklerini, benzer fikir ve gayelerle öğrencileri besleyebileceklerini veya üniversite kaynaklarının bir kısmını işçilerin ve daha aşağıda yer alanların yararına sunabileceklerini” kabul ederler. Tüm öğrencileri kapsama gayreti içinde olan her öğretim elemanı, sınıf meselelerinin yapıcı bir biçimde üstüne gidilmesinin önemini kabul eder. Bu, herkes için demokratik eğitim idealinin gerçekleştirilebilmesi için sınıf uygulamalarımızı yaratıcı, bir şekilde değiştirme fırsatını kabul etmemiz anlamına gelir.



# EĞİTİMDE DİNSELLEŞMEYE KARŞI LAİK VE CİNSİYET EŞİTLİĞİNDEN YANA BİR EĞİTİM<sup>1</sup>

Ayça Günaydın / Esra Aşan  
gunaydinayca@gmail.com

Türkiye’de eğitim her daim gündemde olan bir tartışma konusu oldu. Eğitimin amacının ve işlevinin ne olduğu, gelecek nesillerin hangi bilgileri nasıl, hangi yöntemlerle edineceği, nasıl bir toplum tahayyül edildiği ve o topluma faydalı olmak için bireylerin hangi değerleri sahipleneceği gibi sorulara her siyasi iktidar kendi ihtiyaçları doğrultusunda yanıtlar oluşturmaya çalıştı. Adına “yeni” denilen bugünün Türkiye’sinde de toplumsal değişimlerin hızla hayata geçirilebilmesi için eğitim alanında baş döndüren değişimlere imza atılıyor. Eğitim politikaları; müfredattan öğretilen değerlere, okul içi kültürden kıyafet ve davranış biçimlerine, kurumların yapısından kurum içi ilişkilere kadar yeniden biçim kazanıyor. Uzun bir süredir eğitimde derinleşen bir neoliberalleşme ve dinselleşme hareketine; kadın-erkek eşitliğine şüpheyle bakan, eleştirel ve akılcı yaklaşımları saf dışı bırakan bir düşünce sistemiyle eğitimin şekillendirilişine tanıklık ediyoruz.

Eğitimsistemininbüyükbirpazarolarakiş görmesi şeklinde tanımlayabileceğimiz eğitimde neoliberalleşme süreci, herkes için erişilebilir ve ücretsiz olması

beklenen eğitiminin piyasalaştırılması ve sistem içinde halihazırda var olan eşitsizliklerin iyice derinleşmesi anlamına da geliyor. Bu konu devletin eğitim politikalarının oldukça önemli bir parçası olmakla birlikte bu yazının konusu dışında tutulmuştur. Yazıda esas olarak laik ve cinsiyet eşitliğinden yana bir eğitim yaklaşımının tartışmaya açması gereken eğitimde İslamileşme konusu ele alınacaktır. Kapitalizmin, dinin, cinsiyetçiliğin ve milliyetçiliğin iş birliğiyle şekillenen bugünün eğitimi itaatkâr, devletine, milletine ve ailesine biat eden, ‘dindar nesiller’ yetiştirmeyi hedefliyor. Bu, yalnızca din eğitiminin ön plana çıkması ya da imam hatip okullarının sayısının artırılması anlamına gelmiyor, eğitim sistemi İslami referanslar ön planda tutularak yeniden şekillendiriliyor. Bu yazı eğitim alanında yaşanan bu değişimi ve hedeflenen ‘dindar nesillerin’ eğitimdeki hangi araçlar ve uygulamalar üzerinden şekillendirildiğini ele alırken yaratılan kültürel iklimin etkileri hakkında bir tartışma açmayı amaçlıyor ve bilimsel bilgiyi, eleştirel düşünceyi merkeze alan, bireylerin daha özgür olacağı,

<sup>1</sup> Bu yazının ilk hali Kültür ve Siyasette Feminist Yaklaşımlar ([www.feministyaklasimlar.org](http://www.feministyaklasimlar.org)) dergisinin Haziran 2017 tarihli 31-32. sayısında yayınlanmıştır.

cinsiyet eşitliğine, çeşitliliğe ve saygıya dayalı bir eğitim anlayışının olanakları üzerinde duruyor.

### Eğitimin İslamileştirilmesi

Türkiye’de din eğitiminin nasıl verileceği Cumhuriyet’in kuruluşundan beri uzun bir tartışma konusu oldu. Eğitimin İslamileştirilmesi son yıllarda AKP iktidarlarıyla ilişkili olarak ele alınsa da bu dönüşümün, 1940’lardan itibaren Cumhuriyet rejiminin muhafazakâr bir restorasyona tabi tutulmasıyla birlikte başladığı söylenebilir.<sup>1</sup> Günümüzde ise özellikle AKP hükümetinin üçüncü iktidar döneminde uyguladığı eğitim politikaları eğitimin İslamileşmesi konusunda bir dönüm noktası oldu. Bu mesele özellikle 2012-2013 öğretim dönemiyle 4+4+4 eğitim sistemine geçiş ve 2014 yılında düzenlenen 19. Millî Eğitim Şûrası tartışmaları ile daha yakıcı bir hâl aldı.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Türkiye’de 1940’lardan itibaren rejim, komünizm tehlikesi karşısında dini değerlere ve dini referanslara dayanarak kendini yenilemeye başlar. “Türk çocuklarına dini ve millî bir şuur vermek için” eğitimde dine yer açılmasıyla gençlerin komünist fikirlerden etkilenmesi engellenmeye çalışılır. 1947 yılında yapılan CHP Kurultayı sonrasındaki uygulamalar Cumhuriyet eğitiminin İslamileşmesinde bir dönüm noktası olarak görülebilir. Bu kurultayın ardından ilkokul programlarına seçmeli din dersleri konur, MEB’den izin almak koşuluyla “din bilgisi dershaneleri” açılmasına izin verilir. 1950’de ilkokullarda din dersleri seçmeli olmakla birlikte eğitim programının parçası hâline gelir. Ancak çocuklarının din dersi almasını isteyenlerin değil istemeyenlerin dilekçe vermesi gerekmektedir. 1956’da ortaokullara, 1967 yılında lise 1 ve 2. sınıflara din dersleri konmasına karar verilir. CHP-MSP Koalisyon hükümeti döneminde 1973 yılında din derslerinin okutulduğu bütün sınıflara zorunlu ahlak bilgisi eğitimi de eklenir. 12 Eylül darbesinin ardından 1982 Anayasasıyla zorunlu din dersleri anayasal bir statüye kavuşturulur. İlkokul 4. ve 5. sınıflarla, ortaokullarda iki saat, lise ve dengi okullarda ise bir saat Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi verilir. Bu derslerin tüm dinler hakkında bilgi vermesi beklenirken dersler İslam dini üzerine yoğunlaşır, hatta bunların uygulamalı din eğitimine dönüştüğü söylenebilir. 1983 yılında imam hatip lisesi mezunlarının istedikleri yüksekokullara gitmelerine izin verilir. (Bkz. Fatih Yaşlı, “Cumhuriyetin Uzun İntiharı”, AKP, Cemaat ve Sünni-Ulus: Yeni Türkiye Üzerine Tezler, 2. Baskı, İstanbul: Yordam Kitap, Nisan 2015.)

<sup>2</sup> 2014 yılında düzenlenen 19. Millî Eğitim Şûrası’nda din derslerinin okülöncesı eğitimde, ilköğretimde ise 1. sınıftan itibaren zorunlu hâle gelmesi ve karma eğitimin kaldırılması konuları gündeme geldi. Şûra’da ilkokul 1, 2 ve 3. sınıflara Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin çoğulcu bir anlayışa yer vererek konulmasına; ortaokulda değerler eğitimine etkin bir şekilde yer verilmesine karar verildi. Liselerde ise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi iki saate çıkarıldı. Kutlu Doğum Haftası, Muharrem Ayı ve Aşure Günü, Belirli Gün ve Haftalar kapsamına alındı.

Eğitimde 4+4+4 uygulamasıyla birlikte pek çok devlet okulu, öğrencilerin ilk dört yılı tamamladıktan sonra, 9-10 yaşlarında geçebileceği imam-hatip okuluna dönüştürüldü. Eğitim-Sen’in 2015-2016 Eğitim-Öğretim İstatistikleri raporuna göre 2003 yılında 450 olan imam hatip lisesi sayısı, 2015-2016 öğretim yılında 1149 olmuştur. Bu okullarda okuyan öğrenci sayısı ise 555.878’e ulaşmıştır. Bu rakama açıköğretim imam hatip okullarında okuyan öğrenciler de eklendiğinde bugün yaklaşık 1 milyon öğrencinin imam hatip okullarına gittiği görülmektedir.<sup>3</sup> İmam hatip okullarındaki artışın yanı sıra, başta Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi olmak üzere seçmeli olarak sunulan Kur’an-ı Kerim, Hz. Muhammed’in Hayatı ve Temel Dini Bilgiler gibi dersler din, vicdan ve inanç hürriyeti bağlamında tartışılmaya devam ediliyor. İlkokul, ortaokul ve liselerde 4. ve 12. sınıflar arasında okutulması zorunlu olan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri Sünni Müslüman inancını esas alarak hazırlanmış durumda. Bu da beraberinde pek çok ayrımcı uygulamayı getiriyor. Mevcut uygulamada nüfus cüzdanlarında “Hıristiyan” ya da “Musevi” yazan öğrenciler bir dilekçe eşliğinde nüfus cüzdanlarının fotokopisini sunarak bu derslerden muaf olabilirken, diğer mezheplere mensup ya da Ateist öğrencilerin dersi alması zorunlu. Dersten muaf olanların ise bu derslerin yerine katılabilecekleri başka bir etkinlik olmadığı için bu dersler

Anadolu Otelcilik ve Turizm Meslek Liselerinin öğretim programları ve ders çizelgelerinden «Alkollü İçki ve Kokteyl Hazırlama» dersinin kaldırılmasına, 10. sınıftan itibaren staj amacıyla tesis ve kurumlara gönderilen öğrencilerin alkollü içki servisi yapılan ya da alkollü içecek hazırlanan bölümlerde staj faaliyeti yapmalarının kaldırılmasına karar verildi. <http://www.meb.gov.tr/19-mill-egitim-srasi-sona-erdi/haber/7594/tr>

<sup>3</sup> «13 Yılda 1,5 Milyon İmam Hatipli Yarattılar.» <http://www.birgun.net/haber-detay/13-yilda-1-5-milyon-imam-hatipli-yarattilar-112709.html>

Eğitim Sen, “2015-2016 Eğitim-Öğretim İstatistikleri: Eğitimde Ticarileşme ve Dinselleşmenin Temel Göstergeleri” raporu için bkz. <http://egitimsen.org.tr/wp-content/uploads/2016/03/E%C4%9Fitimde-Temel-G%C3%B6stergeler-enson.pdf>

esnasında kantinde, kütüphanede ya da bahçede bulunmaları, inançlarının farklılığını deşifre ederek ayrımcılığa da uğramalarına yol açabiliyor.<sup>4</sup> Ayrıca özellikle liseye geçiş sınavlarında yer alan din soruları katsayı problemleri nedeniyle gayrimüslim öğrencilerin mağduriyetine sebep olmuş ve basında çokça tartışılmıştı.<sup>5</sup>

Eğitim alanındaki diğer bir değişiklik de okullarda kutlanan bayramlar, özel günler ve etkinliklerle ilgiliydi. 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı, 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı, 19 Mayıs Gençlik ve Spor Bayramı gibi bayramların stadyum etkinlikleri iptal edildi. Uzun yıllar militarist propagandanın araçları hâline gelen bu kutlamalar seküler kesimlerin geniş bir kısmının da önem atfettiği kutlamalardı. Her ne kadar militarizmin okullardaki beden bulmuş hâli olarak bu tarz bayram kutlamaları çoktandır eleştiriye tabi tutuluyordusa da yapılan değişikliklerin militarizmle bir hesaplaşma içermediğini söylemek -bu kutlamaların yerini alan törenlerdeki militarist öğeler düşünülünce- yerinde olacaktır. Özellikle okulöncesi çocukların müsamere ve kutlamalarında şehitlik, cihat mesajları sıklıkla haber oluyor. Kayseri’de geçtiğimiz yıl düzenlenen 23 Nisan kutlamalarında anaokulu öğrencilerine temsili 15 Temmuz darbesi sahnelemesi yaptırılması ve öğrencilerden birine şehit rolü verilmesi de bunun örneklerinden biri.<sup>6</sup> Benzer şekilde Çanakkale şehitlerini anma törenleri şehitlik, İslam hatta kimi yerlerde cihat fikriyle birlikte ele alınıyor.<sup>7</sup> Geçtiğimiz yıl basına çokça

4 Bu konuda ayrıntılı bir raporlama için bkz. Eğitimde Çoğulculuk ve İnanç Özgürlüğü <http://podem.org.tr/wp-content/uploads/Egitimde-Cogulculuk-ve-Inanc-Ozgurlugu.pdf>

5 Gayrimüslim öğrencilerin katsayı hesaplamasında yaşadığı mağduriyet konusunda eğitimci ve velilerin görüşleri için bkz. <http://www.agos.com.tr/tr/yazi/6096/veliler-cocuklarinin-hakkini-ariyor>

6 «23 Nisan gösterisinde anaokulu öğrencisini şehit yaptılar eline oyuncak silah verdiler.» [http://www.cumhuriyet.com.tr/haber/turkiye/726646/23\\_Nisan\\_gosterisinde\\_anaokulu\\_ogrencisini\\_sehit\\_yaptilar\\_eline\\_oyuncak\\_silah\\_verdiler.html](http://www.cumhuriyet.com.tr/haber/turkiye/726646/23_Nisan_gosterisinde_anaokulu_ogrencisini_sehit_yaptilar_eline_oyuncak_silah_verdiler.html)

7 «Vaaz: Çanakkale Zaferi ve Şehitlik»: <http://bedirhaber.com/haber/vaaz-canakkale-zaferi-ve-sehitlik-21115.html>

yansıyan bir diğer haber de ilkökul öğrencilerine idam ipi verip fotoğrafını sosyal medyada paylaşan öğretmenin haberi idi. Tepkilerin ardından açığa alınan öğretmenin paylaştığı sınıf fotoğrafının arka planında yer alan ‘şehitler köşesi’ de ayrıca dikkat çekiciydi.<sup>8</sup>

Okulöncesi eğitimde değerler eğitimi için önerilen konular da ‘sabır’, ‘bir hayat gerçeği: ölüm ve ötesi’, ‘inancın bireysel ve toplumsal hayatımızdaki yeri’, ‘Ramazan ayı ve oruç’, ‘peygamber sevgisi’ gibi başlıklardan oluşuyor.<sup>9</sup> Çoğu okulda bilgi yarışmaları olarak Siyer-i Nebi yarışmaları düzenleniyor.<sup>10</sup> Bu yarışmalara her seviyeden öğrenci velileriyle birlikte katılırken kazananlar, altınla ödüllendiriliyor ya da umreye götürülüyor. Ayrıca MEB ve Diyanet ortaklığının son yıllarda giderek arttığını görmek mümkün. MEB-Diyanet ortaklığı ile düzenlenen, 4-6 yaş arası çocuklara hizmet veren Kuran kursları bu ortaklığın en son örneklerinden birisi.<sup>11</sup> Basına ‘sıbyan mektepleri’ olarak da yansıyan bu uygulama, çocukların henüz soyut düşünme kabiliyetinin gelişmediği bir dönemde verilen bir eğitim olması itibarıyla içerik ve yöntem açısından oldukça dikkatli ele alınması gereken bir mesele. Bu çağdaki çocuklara nasıl bir pedagojik formasyonda, nasıl bir ortamda ve kimler tarafından eğitim verildiğinin etraflıca

8 «Öğretmen, öğrencilere yağlı urgan ile poz verdirdi.» <http://www.hurriyet.com.tr/ogretmen-ogrencilere-yagli-urgan-ile-poz-verdirdi-40305352>

9 «MEB’in Yeni ‘Değerler’ Eğitiminin İçeriği Belli Oldu»: <http://www.egitimajansi.com/haber/mebin-yeni-degerler-egitiminin-icerigi-belli-oldu-haberi-36003h.html>

MEB protokolleri ile gerçekleşen ve 2017 yılında Peygamber Sevdalıları Platformu’nun altincısını düzenlediği Siyer-i Nebi yarışmaları Hz. Muhammed’in hayatının öğrenilmesini konu alıyor. Detaylı bilgi için bkz.: <http://www.dinihaberler.com.tr/haber/54248/umre-odullu-siyer-i-nebi-yarismasi-2017.html>

10 MEB protokolleri ile gerçekleşen ve 2017 yılında Peygamber Sevdalıları Platformu’nun altincısını düzenlediği Siyer-i Nebi yarışmaları Hz. Muhammed’in hayatının öğrenilmesini konu alıyor. Detaylı bilgi için bkz.: <http://www.dinihaberler.com.tr/haber/54248/umre-odullu-siyer-i-nebi-yarismasi-2017.html>

11 «4-6 yaş grubuna İslami eğitim kursları ‘Sıbyan mektebi’ tartışması başlattı.» <http://t24.com.tr/haber/4-6-yas-grubuna-islami-egitim-kurslari-sibyan-mektebi-tartismasi-baslatti,341894>

tartışılması gerekiyor. Misyonunu toplumun yaşam kalitesini artırmak ve ülkenin sürdürülebilir gelişimine hizmet etmek olarak tanımlayan ve bu doğrultuda bilim ve teknoloji alanında yenilikçi çalışmaları destekleyen TÜBİTAK'ın son yıllarda ödüllendirdiği projeler de dönemin ruhunu es geçmiyor. Örneğin 2016 yılında “EKG önlüğü ile mahremiyeti korumak”, “Cuma namazının sosyalleşmeye ve toplumsallaşmaya etkisi”, “Nijer'deki Osmanlı Soyu” gibi projeler dereceye girmiş durumda.<sup>12</sup> Tüm bunlarla beraber eğitimde dini etkinlik bütçesinin de 2017 itibarıyla ciddi anlamda bir artış gösterdiği görünüyor.<sup>13</sup> Böylece Millî Eğitim Bakanlığı'nın önceliğinin, tüm diğer altyapı, kadro ve müfredat, eğitime erişim ve eşitlik meseleleri bir kenarda beklerken, eğitimde İslamlaşma olduğunu anlamış oluyoruz.

Eğitimin İslamlaşması ile ilgili sıraladığımız bu örneklerle MEB'e bağlı okullardaki kılık kıyafet yönetmeliğiyle ilgili değişiklikleri de ekleyebiliriz. Bu yönetmeliğe göre 5. sınıftan itibaren ortaokul ve liselerdeki öğrencilerin başörtüsü takması serbest bırakıldı. Kanun ilk dört yıllık dönemi ve okulöncesi dönemi kapsamasa da bunun uygulamada işlemediği, okulöncesi dönemde ve ilkokullarda kız öğrencilerin başörtüsü taktığına dair meseleler kamuoyuna yansdı. Feminist kesimler arasında ciddi bir tartışma yaratan bu konuya yazının ilerleyen bölümlerinde değineceğiz.

Eğitim alanında üzerinde durulması gereken önemli bir konu da dini tarikatların bu alandaki örgütlenmesi. Süleymancılara 1940'lardan beri Kuran kursları aracılığıyla örgütlenmekte olduğu ve bugün de bu kurslar ve yurtlar

üzerinde önemli nüfuzları bulunduğu belirtiliyor.<sup>14</sup> Eğitim alanında uzun yıllar en güçlü cemaat olan Gülen Cemaati'nin ise 40 yıldan fazla bir süredir eğitim kurumları içinde örgütlenmesi teşvik edilmişti. Cemaat'e ait dershaneler, yurtlar, ışık evleri, özel okullar, üniversiteler ve bunun yurtdışına uzanan ağırları cemaatin dindar, “altın nesli” yetiştirdiği mekânlardı. Özellikle yoksul kesimlerden seçilen çocuklar cemaat elinde eğitilerek devlet bürokrasisi içine yerleştirilmekteydi. AKP iktidarlarının 2002-2013 yılları arasındaki dönemde eğitim alanı ağırlıklı olarak Gülen Cemaati ve milliyetçi kadrolar tarafından yönetiliyordu. Ancak 2013'ten sonra AKP ve cemaat ilişkilerinin kopması ve Gülen Cemaati'nin Fethullahçı Terör Örgütü'ne (FETÖ) dönüşmesiyle birlikte eğitim alanı diğer İslami cemaatler ve çeşitli vakıflar üzerinden yeniden örgütlenmeye çalışıldı. TÜRGEV, Ensar Vakfı, Hayrat Vakfı, İlim Yayma Cemiyeti, İHH eğitim alanında daha etkin roller almaya başladı. Bu vakıfların eğitimde nasıl bir boşluğu doldurduğu ve ne tür işlevler üstlendiği ayrı bir yazının konusu olması gereken önemli bir mesele. Ancak eğitim kurumlarında yaşanan ve basına da yansıyan kimi vakalar bize gösteriyor ki eğitim alanında yer alan her türlü vakıf ve organizasyonun MEB'in ciddi bir denetiminden geçmesi gerekir. Özellikle Adana Aladağ'da 11'i öğrenci, 12 kişinin hayatını kaybettiği yangın öğrencilere barınma hizmeti veren bir kurumun ciddi ihmallerinin de bulunduğunu açık etti. Söz konusu yurdun pek çok açıdan öğrencilerin ikametine uygun olmadığı sonrasındaki raporlarda dile getirildi.<sup>15</sup>

Bununla birlikte 15 Temmuz sonrasında eğitim alanı -ilköğretimden

12 TÜBİTAK'ta yıllara göre ödül alan projeler için bkz. <https://www.tubitak.gov.tr/tr/yarismalar/arastrirma-projeleri-yarismalari/icerik-odul-olan-projeler>

13 «MEB, Diyanet ortaklığı: Eğitimde Dini Etkinlik Bütçesi 5 Kat Arttı.»

<http://www.birgun.net/haber-detay/meb-diyanet-ortakligi-egitimde-dini-etkinlik-butcesi-5-kat-artti-161857.html>

14 Mustafa Aydın, «Süleymancılık», Modern Türkiye'de Siyasi Düşünce Cilt 6 / İslamcılık, İstanbul: İletişim Yayınları, 2005.

15 Yangın haberi ve rapor için bkz. <http://www.hurriyet.com.tr/aladag-yurt-yanigini-raporu-tamamlandi-sorumlular-belirlendi-40346008>

Bilirkişi raporu haberi için bkz. <http://www.cnnturk.com/video/turkiye/aladag-yurt-yaniginin-raporu-meclise-sunuldu>

üniversitelere kadar- sayıları yüz bini aşan eğitimcinin tasfiyesine tanıklık ediyor. Okullarda açılan bu kadro boşluğunun nasıl doldurulduğunu ise öğretmen sendikalarındaki son dönem sayısal verilere bakarak yorumlamak mümkün olabilir. 2002-2015 yılları arasında laik ve bilimsel eğitimden yana olan sendikalardaki üye sayısının 149 binden yalnızca 172 bine çıktığı görülüyor. İktidara yakın kesimlerin ve dindar kesimlerinin ciddi bir kısmının yer aldığı sendikaların üye sayısı ise 153 binden 560 bine ulaşmış. Örneğin Eğitim-Bir-Sen üye sayısını 18 binden 360 bine çıkarmış durumda.<sup>16</sup>

Yukarıda genel hatlarıyla sıraladığımız bu örnekler üzerinden eğitimin aydınlanmacı ve pozitivist yönünün tehdit altında olduğunu, bilimsel bilginin yerini dogmatik bilgiye bırakmaya başladığını söyleyebiliriz. Eğitim kurumlarındaki İslamlaşma müfredattan öğretilen değerlere ve bu değerleri taşıyan eğitimci profiline, okul içi ilişkilerden yurtlar, dernekler, vakıflar gibi çeşitli ağlara kadar itaatkâr dindar nesiller yetiştirmek amacıyla şekilleniyor. Farklı din ve inançların talep ve eleştirilerinin sistem içinde görünür olmaması ise tektip bir toplum tahayyülünün eğitim üzerinden hayata geçirilmeye çalışıldığını ve sistemin çeşitliliğe imkân tanımadığını gösteriyor.

Bu yazıyı hazırlarken İstanbul'da ilköğretimde ve lisede çalışan birkaç eğitimciyle görüşme imkânı bulduk. Kendilerine dindar nesiller yetiştirme projesinin çocuklar, gençler üzerine nasıl etkileri olduğunu sordüğümüzda aldığımız ortak yanıt dini meselelerin öğrenciler arasında ayrıştırıcı bir şekilde ele alındığıydı. Tek bir din anlayışıyla Sünni-Müslüman olarak yetiştirilen öğrenciler, aileleri başka inanca mensup arkadaşlarına karşı önyargılı ve dışlayıcı olmasa da küçük düşürücü tutumlar

alabiliyordu. Hatta görüştüğümüz öğretmenlerden biri velilerin de din konusundaki 'hoşgörüsüzlüğünün' mağduru olmuştu. Hatırlanacağı gibi yaklaşık iki yıl önce bir İŞİD cihatçısının İstanbul'da bir eğlence kulübünü kana buladığı yılbaşı gecesi öncesinde "Müslüman yılbaşı kutlamaz" denerek devlet destekli, laiklik karşıtı bir propaganda başlamıştı. Görüştüğümüz eğitimci yılbaşı yaklaşırken sınıfta öğrencilerle birlikte çam ağacı süslediklerini, ancak bunu Hıristiyanlığı yaymak olarak gören bazı velilerin kendisini Millî Eğitim Bakanlığı'na şikâyet ettiklerini, bu nedenle okul yönetimi ve bakanlıkla sıkıntı yaşadığını anlattı. Bu örnek, inanç özgürlüğünü ve inanç çeşitliliğini yok sayan uygulamaların veliler arasında bile ne kadar sıradanlaştığının basit bir örneği olarak görülebilir.

### Çoğulculuk İçin Laik Bir Eğitim

Okul, farklı kültürlere ve inançlara mensup kişilere saygının öğrenileceği mekânlardan biridir. Laiklik ilkesi özgürlükçü bir şekilde uygulandığında okullar, başka dinleri, inanç ve inançsızlık biçimlerini olumlu ya da olumsuz yargıda bulunmadan aktarma konusunda işlevli olabilir. Çocukların farklı inançları tanıması, onlara saygı duymayı öğrenmesi ve kendi inanç biçimlerini geliştirmeleri konusunda fikir edinmesine katkı sunabilir. Ne var ki bugün içinde bulunduğumuz ve eğitim kurumlarını baskılayan İslamlaşma böylesi bir anlayışı beraberinde getirmiyor. Aksine okullar toplumdaki ayrışmanın ve gerilimin derinleştiği alanlar olarak yeniden işlev kazanıyor. Bu ayrışma sonucunda da maddi durumu daha iyi olan seküler kesimler özel okulları bir alternatif olarak görürken pek çokları için zaten ücretsiz ve erişilebilir olması beklenen eğitim hizmetleri ağır bir maddi ve manevi yük olarak varlığını koruyor. Özetle, toplumsal, siyasal ve ekonomik fay hatları üzerine kurulu bölünmeler

<sup>16</sup> Rifat Okçabol, "Öğretmen Yetiştirmede Temel Güncel Bir Sorun", Eleştirel Pedagoji, Sayı 46-47, Eylül-Ekim 2016, sayfa 29-36.

eğitimde gittikçe derinleşiyor.

Eğitimde İslamlaşma konusunda kamuoyunda gündem olan diğer bir tartışma da ortaöğretim ve lise çağlarında öğrencilerin eğitim kurumlarında başörtüsü takmasına izin verilmesiydi. Bu konu kadın kurumları arasında da tartışılmaya devam ediliyor. Şüphesiz ki henüz yetişkin olmamış ilköğretim, ortaöğretim ve lise çağlarında öğrencilerin başörtüsü takması dikkatli bir şekilde ele alınması gereken bir konu. Çocuğun başörtüsünü baskı neticesinde mi taktığı, yoksa kendi inancını şekillendirirken bir arayış içinde mi olduğu; bu noktada devletin, okulun ve ailenin takdir yetkisinin olup olmadığı ya da sınırlarının ne olduğu çok boyutlu ve incelikli bir tartışma gerektirir. Ailelerin kendi dinlerini çocuklarına aktarma hakları olduğu kadar bunun çocukların haklarını gözeten sınırları da var. Örtünme meselesinde de kız çocuğunun örtünmeye zorlandığı bir baskının mı olduğu, yoksa çocuğun dinsel, manevi bir arayış içinde mi olduğunu anlamaya çalışmak oldukça önemli bir yerde duruyor. Özellikle kız çocuklarını başını örtmeye zorlama, okula göndermeme ya da küçük yaşta okuldan alma, evlenmeye zorlama gibi örnekler ülkemizde yaygın bir şekilde yaşanırken eğitim kurumlarından ailenin çocuk üzerinde kurduğu bu baskılara karşı çocukların haklarını savunması beklenir. Okul ortamında eğitimcilerin başörtüsü takan öğrencilere yönelik herhangi bir olumlu ya da olumsuz yargı belirtmeden yaklaşımları da önemli bir kriter olacaktır. Ancak bugün basına yansıyan bazı örneklerde bizzat eğitim kurumları içinde çocukların örtünmesinin teşvik edildiği görülüyor. Hâl böyleyken ilk ve ortaokul kurumlarında kıyafet düzenlemesine gidilmesi çocuğun dini yaklaşımını şekillendirmemek adına koruyucu bir uygulama olarak da ele alınabilir.<sup>17</sup>

17 Konuyu eğitimciler üzerinden düşündüğümüzde üzerinde durmamız gereken diğer bir nokta da eğitimde İslamlaşma dendiğinde ilk akla gelen konunun başörtüsü meselesi olduğudur. Özellikle eğitimcilerin dini sembolleri

## Çocukluk ve Ergenlikte Cinsellik ve Cinsiyet Eşitliği Eğitimi

İlköğretim, ortaokul ve liselerde söz konusu olan yaş grubu, aynı zamanda cinsel kimliğin de şekillendiği bir dönemden geçiyor. Öğrencilerin cinsel kimlikleri şekillenirken verilen eğitimin onlar üzerinde kalıcı bir etkisi olduğunu biliyoruz. Ahlak eğitimi de bunlardan biri ve ülkemizde ahlak eğitimi ağırlıklı olarak din dersleriyle birlikte veriliyor. Erkek egemen değerlerle şekillenen bu ahlak anlayışı kadınlara ve erkeklere ait cinsiyetçi davranış biçimlerini çocuk yaştan itibaren aşıyor. Temas ettiğimiz eğitimci bir velinin aktardığı bir anekdot oldukça çarpıcı. Kızının arkadaşı başını örtmeye ailesi tarafından nasıl ikna edildiğini arkadaşlarına şöyle açıklıyor: “Başımı kendimi korumak için örttüm. Regl olduktan sonra erkekler bana tecavüz teşebbüsünde bulunabilir. O nedenle başörtüsü takarsam bundan korunabilirim.” Bu hem örtünen çocuk için hem de bunu duyan onun yakın çevresindeki arkadaşları için travmatik bir durum. Eril şiddeti uygulayan faillelere söz söylenmezken kadınların hareketlerine, giydiklerine dikkat etmeleri kendilerine telkin ediliyor. Kadının tavırlarına dikkat etmesi daha küçük yaşta zihnine tecavüz korkusu işlenerek öğretiliyor. Bu gerekçeyi duyan ve başını örtmeyen kız çocukları da her an tecavüze uğrama tehdidini hissediyorlar. Onların velilerine de çocuklarının hissettiği bu korku ile baş edebilmek kalıyor.

Cinsel bilgiler ve cinsel sağlık eğitiminin çocuk yaşta verilmesi bu gibi travmaların yaşanmaması için hayati bir önemde. Oysa toplumda cinsellikle ilgili her mesele ahlakla ilişkili olarak ele alınırken cinsellik gençlerin kaçınması gereken tabu bir konu olarak görülüyor. Cinselliğini keşfetmekte olan

kullanımı oldukça çeşitlilik göstermektedir. Kadınlar üzerinden tartışılan bu konu hem kadınları dar bir alana sıkıştırmakta hem de seküler eğitim kurumları içinde dini örgütleyen erkekleri meselenin dışında tutmaktadır. Oysa pek çok erkek eğitimci kılık kıyafeti, sakalı, bıyığı ile dini inancının belirgin ifadelerini okul ortamına taşımaktadır.

çocuklara, eğitim programı içinde cinsel olgular konusunda sağlıklı bir bilgi verilmiyor. Sağlıklı bir cinsellik eğitimi ve cinsel şiddetten korunma eğitimi hem çocukların karşılaşacakları cinsel şiddetle baş edebilmelerini sağlayabilir hem de yaşlılarıyla sağlıklı ilişkiler kurabilmelerine imkân verebilir. Eğitim felsefesi üzerine de çalışmalar yürüten Bertrand Russell'ın vurguladığı gibi çocukların ergenlikten önce cinsellikle ilgili temel fizyolojik olguları basit bir şekilde öğrenmeleri onları cinsellikle ilgili hurafelerden ya da önyargılardan uzaklaştırabilir. Ergenlik döneminde gençlere karşılıklı rızada dışında hiçbir şeyin cinsel ilişkiyi meşrulaştıramayacağı öğretilir ve hiçbir şeyin bir insana diğeri üzerinde egemenlik kurma hakkı vermediği anlatılabilir. Kıskançlığın ve birini kendi malı gibi görmenin sevgiyi ve saygıyı öldürdüğü hissettirilebilir.<sup>18</sup>Bu dönemde yine öğrencilere farklı cinsel yönelimlerden bahsedilerek, cinsel çeşitliliğe saygılı bir yaklaşım geliştirmeleri sağlanabilir. Bu tarz bir eğitim, kız ve erkek çocuklarının, LGBTİ+ çocukların hem kendilerini hem birbirini tanımasını sağlarken ilişkilerinde saygı ilkesini hayata geçirmelerine de imkân verecektir.

Karşılıklı bir rıza söz konusuysa cinsel ilişki mahrem bir konudur ve bu ne okulu ne devleti ne de başka insanları ilgilendirir. Ancak rıza söz konusu değilse yaşanan cinsellik değil cinsel istismar, cinsel taciz ya da tecavüzdür. Ülkemizde çocukların cinsel istismarına ilişkin olarak son yıllarda basına yansıyan veriler oldukça çarpıcı. Üstelik ilkokuldan liseye kadar pek çok eğitim kurumunda çocukların eğitimciler, okul yöneticileri ya da okul görevlileri tarafından cinsel istismar, taciz ve tecavüz maruz kaldığına tanık oluyoruz. Hatırlanacağı gibi geçtiğimiz yıllarda Ensar Vakfı ve Karaman Anadolu İmam Hatip ve İmam Hatip Lisesi Mezunları ve Mensupları Derneği'ne ait yurtlarda

<sup>18</sup> Bertrand Russell, Neye İnaniyorum, İstanbul: bgst yayınları, 2015.

kalan çocukların uğradığı cinsel istismar açığa çıktığında dava hızlıca görülmüş ve fail, ömrünün yetmeyeceği 500 yıllık bir hapis cezasına çarptırılmıştı. Failin yargılanması kadar önemli olan diğeri bir konu da eğitim kurumlarının nasıl olup da bu suçlara zemin sunacak şekilde örgütlendiğiydi. Ancak eğitim kurumlarının çocukların güvenliğini koruyacak şekilde nasıl denetleneceği tartışılan bir konu olmadı. Yıllarca süren bu tecavüzlerin nasıl gerçekleştiğinin, bu olayları kimlerin bildiğinin, bunlara kimlerin göz yumduğunun üzeri örtülü kaldı. Geçtiğimiz yıl İzmir'de yaşları 6-11 arasında olan altı kız öğrencisini cinsel istismardan kurtaran öğretmen Saadet Özkan'ın mücadelesini bir kahramanlık öyküsü olarak okuduk<sup>19</sup> Saadet Öğretmen'in, olayı öğrencilerden öğrenmek için yaptığı oldukça basitti: Çocuklara iyi sevgi ve kötü sevginin ne olduğunu anlattıktan sonra çocuklar yaşadıkları korkunç olayları öğretmenleriyle paylaşmışlardı. Saadet Öğretmen'in istismarcı meslektaşıyla mücadelesi o kadar basit olmadı ama kararlı bir biçimde olayın peşini bırakmaması sonucu cinsel istismarcı yakalanabildi ve bu davranışıyla Saadet Öğretmen belki de topluma en büyük dersini verdi. Bu örnek bile eğitim kurumlarının ve onunla ilişkili kurumların bu tür cinsel suçlara karşı öğrencileri koruyacak bir donanımda olmalarının ne kadar hayati bir önemi olduğunu gösteriyor. Çünkü okullarda çocukların/ergenlerin cinsel şiddetten korunmaları sadece cesur eğitimcilerin üstleneceği bireysel bir sorumluluk değil, bütünlüklü bir kurumsal politikanın geliştirilmesiyle ilgili bir konu. Eğitim kurumlarında yaşananlar, cinsel şiddetin gerçekleşmemesi için alınacak tedbirlerin, uygulanacak denetimin aciliyetini devletin yüzüne vuruyor.

Devlet okullarındaki ağırlıklı işleyiş

<sup>19</sup> "Saadet Özkan: Değişimi Çocukları ve Kendimizi Eğiterek Gerçekleştireceğiz." <https://yesilgazete.org/blog/2017/04/26/saadet-ozkan-degisimi-cocuklari-ve-kendimizi-egiterek-gerceklestirecegiz/>

yukarıdaki örnekler üzerinden şekillenirken eğitim alanında toplumsal cinsiyet eşitliğini merkeze alan uygulamalar da görmek mümkün. Bunlardan biri Avrupa Birliği'yle birlikte MEB bünyesinde 2014-2016 yılları arasında yürütülen Eğitimde Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Projesi (ETCEP).<sup>20</sup> Projenin amacı "okullarda kız ve erkek çocuklar arasında toplumsal cinsiyet eşitliği ilkesini yaygınlaştırmak ve eğitim sisteminde eşitliğe ve toplumsal cinsiyete duyarlı yaklaşımın benimsenmesine katkıda bulunmak."<sup>21</sup> Proje boyunca öğrencilerin, eğitimcilerin, okul yönetiminin ve ailelerin cinsiyetçi önyargılarını sorgulaması ve cinsiyet ayrımcılığına karşı farkındalık geliştirmesi hedefleniyor. Okul içindeki mekânların, ders kitapları ve ders malzemelerinin cinsiyet eşitliğine aykırı unsurlar içermeyecek şekilde düzenlenmesine dikkat edilmiş ve diğer devlet okullarında da uygulanabilecek bir model geliştirilmeye çalışılıyor. İki yıl boyunca süren ETCEP projesi konusunda detaylı araştırma bulunmamakla birlikte basına olumlu yorumlar yansıdığı görülüyor. Cinsiyetçi önyargıları çocuklarla, eğitimciler ve ailelerle birlikte dönüştürmeye çalışan bu proje, iktidarın eğitim anlayışıyla temelden çelişmekte. Öncelikle eğitim alanında vurgulanan din anlayışı kadın-erkek eşitliğini değil cinsiyet rollerine uygun davranmayı merkezine alıyor. 'Toplumsal' dediğimiz cinsiyet rollerini değişmez kabul ederek kadınları ve erkekleri küçüklükten itibaren fitratına uygun yetiştirmeyi amaçlıyor. Dolayısıyla dindar nesiller yetiştirme isteği devrede olduğu sürece toplumsal cinsiyet eşitliğini merkeze alan ve cinsiyet ayrımcılığına karşı duyarlı nesiller yetiştirme projelerinin

devlet eğitimi içinde yaygınlaşmasının mümkün olmadığı görülebilir. Bu projeler, uluslararası siyasette Avrupa Birliği ile ilişkiler devam ettiği müddetçe belki de göstermelik olarak eğitim programında yer almış olsa da eğitimde cinsiyetçiliği tartışmaya açması bakımından önemli bir hizmet de sunuyor.

### Sonuç Olarak

Eğitim kurumlarının ayrışmanın değil saygının ve çeşitliliğin yeri olması; çocukların ve gençlerin yaratıcı yönünü açığa çıkarması, kendilerini keşfetmelerine imkân vererek bu yaratıcı yönü güçlendirmesi ve büyütmesi gerekir. Demokratik, özgürlükçü, laik, bilime, akla ve eleştirel düşünceye dayalı bir eğitim anlayışı herkesi kapsamayı ve toplumsal eşitsizlikleri en aza indirmeyi hedefler. Kimsenin dini inancı, ırkı, dili, cinsiyeti ve cinsel yöneliminden dolayı baskı görmediği, herkes için erişilebilir bir eğitim talebinde ısrarcı olmak bir arada yaşayabilmemizin olmazsa olmaz koşullarından birisi. Eğitim alanında yaşanan bu köklü değişikliklerin hem bireyin karakteri üzerindeki hem de toplumsal alandaki etkisini orta ve uzun vadede daha net göreceğiz. Gelecek nesillerin düşünce ve davranış biçimleri eğitim üzerinden şekillendirilirken yaşanacak tahribatı öngören kişilere ve kurumlara önemli sorumluluklar düşüyor. Eğitimcilerin, velilerin, sivil toplum kurumlarının, yerel her türlü örgütlenmenin ve tüm toplumsal kesimlerin bir araya gelerek özgürlükçü bir eğitime sahip çıkması, çocukların bugünü ve gelecekleri için mücadele etmesi bugün her zamankinden daha önemli.

<sup>20</sup> Projenin detayları <http://etcep.meb.gov.tr/> sayfasından görülebilir.

<sup>21</sup> Proje kapsamında on pilot il belirlenmiş ve proje Batman, Erzurum, İzmir, Karaman, Malatya, Mardin, Samsun, Sivas, Şanlıurfa ve Trabzon'da toplam 40 okulda uygulanmış durumda. Projenin uygulandığı il ve okullar için: <http://etcep.meb.gov.tr/#pilotiller>



# TÜRKİYE'DE OHAL VE KHK'LER SÜRECİNDE AKADEMİNİN EKONOMİ POLİTİĞİ

İrfan Mukul<sup>1</sup>

irfanmukul@hotmail.com

Günümüzde kapitalizm, dünya-  
mızın ekonomi politik sistemini  
savaş konjektürü olmadan sür-  
düremez görünmektedir; nedeni oldukça basittir. Çünkü kapitalizmin sermaye birikimi oyununu yönlendiren kuralların neler olduğunu biliyoruz. Kapitalizmin amacı, ekolojik, sosyal ya da jeopolitik sonuçlar ne olursa olsun büyümektir ve kapitalizm daima teknolojiye ve yaşam tarzlarındaki değişimlerle ilgilidir. *“İlerleme ya da büyüme olmadan varlığını sürdürebilmesi mümkün değildir. Bu özelliği onun; sermaye/sermaye ve sermaye/işçi mücadeleleri barındırmasına yol açmıştır. Her şeyden önce kapitalizm güvensizlik üretir, başka bir ifadeyle üretmek zorunda kalır. Hiçbir zaman istikrarlı değildir ve daima krizlere meyillidir. Kapitalist krizlerin meydana geliş ve sona eriş hikayeleri, Harvey'e göre, tarihimizi anlamak için esas teşkil etmektedir. Harvey, sermaye birikiminin kurallarını anlamak, tarihimizin ve coğrafyamızın neden bu biçimleri aldığına anlamaya yardımcı olduğunu söylemektedir”* (Harvey, 2011:155).

Kapitalist dünya sisteminin çeper ülke olarak önemli bir parçasını oluşturan

Türkiye'de olanları anlamak ve Harvey'in değişimiyle mekanın tarihi ile coğrafyasının aldığı biçimleri yorumlayabilmek için kapitalist sistemin günümüzde aldığı tutuma bakmak ve uygulama biçimlerini analiz etmek gerekmektedir. Bugün Türkiye ekonomisinin önündeki en önemli yapısal sorun, ulusal ekonomiyi yurtdışı sermaye girişlerine ve dış borçlanmaya bağımlı hale getiren mevcut makro ekonomik programdır. Türkiye ekonomisi yurtdışından sermaye girişleri olduğu sürece büyüyen, sermaye girişleri yavaşladığında küçülen bir ekonomidir.

Türkiye'de ekonominin çok büyük ölçüde uluslararası finans piyasalarından gelecek kısa dönemli sermaye akımlarına bağımlı olması, bu akımların ülke içindeki ve dışındaki birçok farklı etmeden etkilenmesi ekonominin gidişatına ilişkin belirsizlikleri arttırmaktadır. Bu etmenler arasında, ekonomik göstergelerdeki olumsuz gelişmeler yanında, özellikle Ortadoğu bölgesindeki giderek Türkiye'yi de içine alan siyasi istikrarsızlık önem kazanmaktadır. Gelişmeleri dikkatle izleyen finansal kredi kuruluşları ya da finans kapital, bütün

<sup>1</sup> Yrd. Doç.

bu olumsuzluklara karşın Türkiye'ye para girişini devam ettirmektedir. Çünkü alacaklarını almanın peşindedir, halen Türkiyeden 430 milyar dolar alacağı vardır. Tefeci edasıyla alacaklı olduğu müşterisinin batmaması için sürekli sıcak para aktarmak zorunda kalmaktadır. Bu yolla Türkiye'ye, son on onbeş yılda 650 milyar dolar sıcak para girişi olmuştur. Finans kapital bu süre içerisinde 172 milyar dolar gelir elde etmiştir ve gelir elde etmeye devam etmektedir.

Öte yandan Türkiye, 1989 yılında alınan sermaye hareketlerinin serbestleştirilmesi kararından sonra, iç tasarruflar ve ihracat gelirleri yerine, uluslararası finans piyasalarından gelecek fonlara ve piyasalardaki gelişmelere sıkı sıkıya bağlı kalmayı tercih etti. Bu tercihe bağlı olarak özellikle 2002-2007 döneminde gerçekleştirilen hızlı büyümenin arkasındaki en önemli faktör dünya para piyasalarında yaşanan kredi bolluğu idi. Aslında bu süreç merkez ülkelerin bir tercihi idi. Türkiye, bu kredilerin bir bölümünü ülkeye çekerek bu bolluktan en çok yararlanan ülkeler arasında yer aldı. Bu kredi akışı, 2008 krizinden bir ölçüde olumsuz etkilendikten kısa bir süre sonra yeniden başladı.

Dış borçlanmanın ve dış borç faiz ödemelerinin artması ve üstelik dış borç yapısının kısa vadeli borçlar şeklinde olmasının yanı sıra, Türkiye'ye kredi aktaran merkez ülkelerde faiz oranlarının artmaya başlaması, kısa dönem finansal akımlar açısından belirsizlikler yaratmaktadır. İç tasarruf ve ihracat gelirleri yerine tercih edilen ya da dayatılan bu sisteme, Türkiye'deki kamu mallarının haraç mezat satışıyla elde edilen (özelleştirilmeler yoluyla) 72 milyar dolar üzerindeki kaynağın ilavesi de yetmemiştir. Öte yandan dış açığın 2017'de bir önceki yıla göre % 37 artış kaydederek 76.7 milyara ulaşması (ihracat 157 milyar dolar, ithalatın 234 milyar dolar)

ve sanayi ve tarım üretiminde büyük düşüşlerin yaşanmasına, finans kapitalin sıcak para girişinin yavaşlaması eklenmiştir. Bağımlı bir yapıya bürünmüş görünen Türkiye ekonomisinin düzelmesi için yapılması gerekenler basit bir anlatımla şunlardır: *“Bu yapının kırılması için, merkez bankaları da dahil olmak üzere, tüm ekonomi birimleri yurtiçi tasarrufların üretken sermaye yatırımlarına dönüştürülmesi amacını güden kredi tahsisi, istihdam, teknolojik ilerleme ve kamu sektörü önceliğinde bir inovasyon ve sanayileşme atılımının öncü örgütleri olarak görevlendirilmelidir”* (Yeldan, 2017).

### **OHAL ve KHK Süreci**

Bununla birlikte *“böyle bir ekonomik sürece bağlı olarak Türkiye’de bugün iktidarda olan Siyasi İslam (Sİ) AKP’de temsil edilen egemen sınıfı 2000’lerde başlattığı ‘pasif devrim’ sürecinde başlangıçta kandırdığı güçlerin desteğini giderek kaybettiği görülmektedir. Kaybettikçe de toplumda ‘rıza’ alma kapasitesi zayıflamaktadır. Zayıfladıkça şiddetin dozu giderek artmaktadır. Nihayet Sİ’nin rıza alma kapasitesinin sınırları bunca yıllık iktidarını topluma dayattığı dönüşümlere dindarlığı bir kimlik sorununa dönüştürmesine karşın seçmenin yarısından fazlasının, nüfusun çoğunluğunun rızasını almayı başaramadı. Sİ, artık olağan koşullarda seçimleri kazanamayacağını anladı. Rıza alma kapasitesini genişletememe sorununu da gidererek, alınmış rızayı koruma sorununa dönüşmeye başladı. Alınmış rızayı koruyan maddi koşulları hızla tüketiyor. Onun için iktidar söylemini, şoven milliyetçilikle bezemeye çalışıyor”* (Yıldızoğlu, 2018).

Sözgelimi “rıza” alma süreçlerinin bir ayağı olan nüfus politikasının yürümediği görülüyor, nüfus artış oranı TÜİK verilerine göre 2016’da 13.5 iken, 2017’de 12,4 düşüyor. Bununla da kalmı-

yor Tayfun Atay'ın sözleriyle "Ama işte 'mızrak' çuvala sığmıyor. 'MESH' (medya, eğlence, şov) endüstrisinin; görsel kitle kültürünü; 'Mobil' çağının; android uygulamalar ve robot-insan aşamasının katasrofik küresel-postmodern dünyasını hafızlıkla, Siyer okumalarıyla, 'Kırk Hadis'le karşılamak gibi trajikomik bir tutum içindeler ve yaptıkları da en çok 'Kutsal'ı zarara sokuyor" (Atay, 2018). Bütün bunlara karşın Sİ, OHAL ve KHK'lerle elindeki şiddet araçlarını her alanda genişletiyor. Bu sürece Suriye üzerinde yürütülen politikaları da ilave etmek gerekiyor. Toplumsal hoşnutsuzluğun, direniş refleksinin her türlü dışa vurumunu, "kamu düzenini bozma" kapsamı altına alarak suça dönüştürüyor. "Pasif devrimini" ve totaliter devlet kurma sürecini dayatıyor. Dayandırdığı "hakikat rejimini", zaman ve mekanı denetleme araçlarını, günlük yaşamın kılcal damarlarına kadar girerek bir kimlik inşa sürecini hızlandırıyor. Bu sırada konuşulabilir alanın sınırlarını FETÖ ve terörizm kavramlarıyla, devlet büyüklerine, Türk halkına, dini değerlere ve savaş karşıtlarına hakaret suçlarıyla sistemli bir biçimde daraltıyor.

Gelgelelim ekonomik ve siyasi gelişmelere bağlı olarak Sİ'nin, iktidarını sürdürbilmesi için "olağanüstü halde" ısrarcı olması gerekiyor. Artık "normal koşullarda", "olağan koşullarda" yönetemiyorlar. Yukarıda saydığımız nedenlerden dolayı Sİ'nin yönetebilme yetenekleri aşındı, zira ülkeyi yönetemez hale geldiler. Bunun dışında normal koşullarda yapılacak bir seçimi kaybedeceklerini biliyorlar. O zaman, ne yapıp edip "olağanüstü hali" sürdürmek zorundalar. Zira, dış politikadan iç politikaya, ekonomiden siyasete, tarımdan sanayiye, eğitimden sağlığa tüm alanlarda tam bir iflas tablosudur yaşananlar. Fikret Başkaya'nın söylediği gibi "adı üstünde 'olağanüstü' ve bir süre sonra 'olağana', 'normale' dönüşü ima ediyor. İşte o kaçınılmaz sondan korkuyorlar ama 'korkunun ecele faydası yoktur' denmiştir. İnsanların 'nefes alamsını' engellemek

mümkün olmadığı gibi, baskıyı, terörle, zulümle özgürlükleri yok etmek de, özgürlük ve haysiyet bilincine sahip insanların mücadelesini etkisizleştirmek de mümkün değildir" (Başkaya, 2018).

Bununla birlikte Bertolt Brecht'in Mes-singkauf Diyologları'nda söylediği gibi: "Sesler ya da daha iyisi, kelimelerle kurulan dil muazzam bir özgürleşmedir; çünkü derdi olanın bir şeyler söylemeye başladığı anlamına gelir bu. Derdini, aldığı darbele ilişkin bir hikayeye katırtmaya, düpedüz yıkıcı olandan bir şeyler çekipçıkarmaya başlamış demektir nihayet. Gözlem devreye girmiştir" (Eagleton,2015:165). Türkiye'de OHAL ve KHK'ler sürecinde ekonomi ve siyasetin bir uzantısı olan ve kamusal alanın önemli bir ögesi durumundaki akademiye ilişkin gözlem yaptığımızda, durumun ekonomi ve siyasetten bağımsız ve farklı olmadığı görülmektedir.

### Akademinin Hali

Marks, Felsefenin Sefaleti adlı eserinde "Zaman her şey, insan hiçbir şeydir; insan olsa olsa zamanın enkazıdır." derken, yaşanan zamanın ruhunun, dönemin ekonomi politığının bütün kurumlarına sirayet ettiğini söyler. Zaman, Yaşar Kemal'in "O iyi insanlar, o güzel atlarına binip çekip gittiler. Demirin tuncuna, insanın piçine kaldık." dediği şeydir. Zamanın sanatsal yorumunun ötesine geçip, zamanın Türkiye'de akademi üzerindeki etkisine baktığımızda, çürümüşlüğün genelleştiği, çıkarıcılığın evrenselleştiği ve suskunluğun hakim olduğu bir durumla karşı karşıya kalırız. Ekonomi politığın kavramlarıyla konuşacak olursak, bu dönem, manevi veya maddi her şeyin pazarlanabilir bir değer haline geldiği, en gerçek değerinden değerlendirilmek üzere pazara getirildiği dönemdir. Hal böyle olunca asıl işlevi bilgi üreten ve üretilen bilgiyi toplumsal olana aktarması gereken akademi, "katı olan her şeyin buharlaştığı" bir ortamda buharlaşmıştır.

Gelgelelim, akademinin mevcut durumuna yakından baktığımızda şunları görüyoruz: 07 Şubat 2018'de yayınlanan ve KHK ile akademideki görevinden ihraç edilen Prof. Dr. İbrahim Kabaoğlu Cumhuriyet Gazetesi'nden Hilal Köse'ye verdiği mülakatta: *"Biz kazana-cağız, ben umutluyum, umutlu olalım."* diyerek bitiriyor. OHAL'in, FETÖ'cülerini ortaya çıkarmaktan çok, hükümet içinde ve devlette yer alan makam sahibi, hükümet yanlısı FETÖ'cülerini korumak için kullanıldığını söyleyen Kabaoğlu, *"Cumhurbaşkanı aç kalmamızın için ağaç kabuğu öngördü. Hayır ağaç kabuğu yemiyorum. Bir, senin katlettiğin ağacın kabuğunu yemem. İki, ben ağaç kesmem dedim. Ama daha önemlisi hiçbir şeyi yemeyip ölmeyi tercih ederim, böyle bir işleme maruz kalmaktansa. Benim için önemli olan adımın o listede olması. Kenen Evren demişti ya 'Asmayalım da besleyelim mi?' Daha dürüst-tü. Komisyona baktığınızda başvuruları sonuçlandırması yedi sekiz yılı bulacak. Ondan sonra mahkemeye gitme fırsatı bulacaksınız. Ölen ölecek, kalan kalacak. Çoluk çocuk perişan olacak. Sivil ölümden de vahim bir durum. Düşman hukukunun da kuralları var. Ona da benze-miyor. OHAL komisyonu, AKP ve külliye hükümetinin bir tür gaz odasına dönüş-müş durumda."* diyerek yaşadıklarını özetlemeye çalışıyor.

OHAL ve KHK'ler döneminde İzzettin Önder Hocamızın sözünü ettiği gibi "Üniversiteler devlet dairesi değildir." şiarı oldukça değer kaybetmiş; hatta üniversiteler özerklik bir yana, haklar ve özgürlükler alanında devlet dairele-rinin çok altında yer alan kurumlara dö-nüşmüştür. Akademinin bu durumuna gerçek bir itiraz ve bir direniş hikayesi Nuriye Gülmen ve Semih Özakça tara-fından yazıldı. Biri akademisyen diğeri öğretmen Gülmen ve Özakça, Ankara Yüksel Caddesi'ndeki İnsan Hakları Anıtı'nın önünde "işimizi geri istiyoruz" diyerek direniş başlattılar. Suskun aka-deminin sesi oldular. Direnişlerini açlık grevi ile devam ettiren ikili, onlarca gö-

zaltı, işkence ve aylarca süren tutuklu-luğa rağmen eylemlerine devam ettiler. Açlık grevlerinin 324. gününde açlık grevini sonlandırdılar. Mücadelelerinin bitmediğini ilan ettiler.

Açlık grevini sonlandırdıklarını açıkladıkları basın toplantısında Nuriye Gül-men şunları söyledi: *"Biz direnişimizi çok sevdi, çok seviyoruz. Her geçen gün daha da özgürleştiğimizi hissettik. Korktuk mu, korktuk. 9 Kasım 2016'da Yüksel'e çıktığımda bir yazı kaleme al-mıştım. 'Biz buradayız diye haykırmaz-sak, daha çok kurban vermeye devam edeceğiz. Direnenlerin dönüşenlerin ve teslim olmayanların hikâyesini bek-liyorlar. Geleceğin öğretmenleri dönüp baktıklarında geride bir boşluk olmasın diye, onurumuzu koruyalım diye çıkmıştı bu direniş. Direnişimiz onurumuzu kurtardı. OHAL'in karanlığını yardığı için direnişimizi seviyoruz. Tüm saldırılardan güçle çıktık. Bugün ilk günden daha güçlüyüz. Kocaman bir biz var bugün. Dün OHAL Komisyonu'nun hakkımız-da işe iademizle ilgili kararları tebliğ aldık. Yargı yoluna başvuracağız. Açlık grevimizi sonlandırıyoruz. Mücadele-miz bitmedi"*(Hürriyet.com.tr). Dünya mücadeleler ve direniş tarihinin önemli bir konağını oluşturan bu direniş, Slavoj Žižek'in Ahir Zamanlarda Yaşarken adlı çalışmasında Spartaküs ve yoldaşları için söylediği gibi *"Sonuç ne olursa olsun, onların başkaldırısı zaten başlı başına bir başarı sayılır."* halidir.

Öte yandan Siyasal İslamın dayattığı "hakikat rejimi"nin, zaman ve mekanı denetleme araçlarını, günlük yaşamın kılcal damarlarına kadar sokarak bir kimlik inşa sürecini hızlandırdığı bir ortamda, hiç kuşku yok ki akademiye kontrol ve denetim altına alması gerekecektir. Ancak bunun için mevcut durum üzerinden yapılması gerekenler vardır. Bunlardan birincisi, üniversite rektörlerinin seçiminin doğrudan Cumhurbaşkanına verilmesi; ikincisi, OHAL sürecinde KHK'lerle boşalan kadroların yerine "Doktor Öğretim Üyesi" (yar-

dımcı doçent kadroları kaldırılarak kadroları oluşturma yoluyla, yeni kadroların atama yetkisinin Cumhurbaşkanının atadığı rektörlere verilmesidir.

Öte yandan Yüksek Öğretim Kurumu'nun (YÖK) Cumhurbaşkanı Tayyip Erdoğan'ın talimatıyla alelacele hazırladığı ve yardımcı doçentliği şeklen kaldıran, atanmış rektörlerin akademisyen seçeceği yasa teklifi TBMM eğitim komisyonundan geçti. 07.02.2018 tarihli Cumhuriyet Gazetesi'nde "TBMM'de Doçentlik Gerilimi" başlığı ile verilen habere göre: *"Teklifle yeni akademisyenlerin rektörlük tarafından oluşturulacak birimlerin sadece görüşleri alınarak 4 yıl süreyle atanmasına ilişkin düzenlemeler kadrolaşma eleştirilerine neden oldu. Komisyonun HDP'li üyesi Mahmut Toğrul'un 'bir siyasi partinin genel başkanının atadığı rektörlerin akademisyen kadrolarını belirlemesi kabul edilemez' sözleri tartışma yarattı."* Bu haliyle KHK'lerle ihraç edilen akademisyenlerden boşalan kadroların nasıl doldurulacağı belli olmuş oldu.

Gelgelelim bütün bu yaşananlara karşın, *"bilim insanları, meslekleri sayesinde ulaştığımız bilgi ile bizi bekleyen faciaların önünü kesebilecek kişiler, susabilirler mi ya da susmaya hakları var mı? Ya da bu suskunluk yardım edilmesi gereken ve şu anda tehlikede olan insanlara karşı yerine getirilmesi gereken sorumluluklardan kaçma durumu değil midir? Eğer dünyamızı ciddi felaketlerin beklediği doğrusa, o halde bu kişilerin, yani bu felaketlerini önceden tahmin edebileceklerini düşünen ve bu felaketlerin gelişini görenlerin, bilim insanlarının, çokça sığındıkları bütün bahaneleri bir kenara atıp, gerçeği göstermek görevleri değil mi? Aslında müdahil bir bilgi, yani, mesul bir bilim üretmek için, bilimsellik ilkelerine göre, özerk bilim insanları olarak çalışmamız gerekir. Meşru olarak dahil olmuş, gerçek bir müdahil bilim insanı olmak için, bilgiye sarılmak gerekir. Ve bu bilgi sadece bilim cemaatinin kurallarına tabii olan bilimsel çalış-*

*ma ile edinilebilir"* (Palabıyık, 2011:121).

O halde bilimsellik ilkelerine göre, özerk bilim insanları olarak çalışmak ve meşru olarak dahil olmuş, gerçek bir müdahil bilim insanı olmak için, bilgiye sarılmakla birlikte, müdahil alanlarda yer almak gerekir. Kapitalizmin geldiği aşamanın bir sonucu olan akademinin bu halinin değişmesi; ancak toplumun bütün kesimlerini içine alan ortak toplumsal mücadelelerle gerçekleşecektir. Tarihimiz ve coğrafyamızda bütün bu olanlar karşısında akademinin direnç göstermemesi, hem gerçek bir örgütlülüğe sahip olmaması hem de var olan sınırlı toplumsal örgütlülüğün toplumsallaşmamasında gizlidir.

Harvey'in 2012 yılında ülkemizi ziyaret ettiği ve Bilgi Üniversitesi'nde verdiği konferansta söylediği gibi, tüm toplumsal sorunların çözümü kapitalizmle ortak mücadele edebilmekten geçiyor. Söz konusu konferansta Harvey şöyle demişti: *"Kapital yani sermaye nedir? Sorusunun yanıtını aramak gerekiyor başka bir ifadeyle problemi çözmek istiyorsak önce problemin ne olduğunu bilmek gerekiyor, o halde sermaye nedir? Sermaye para mıdır? Hayır, Marks'a göre para sermaye değildir. İş gücü sermaye midir? Marks yine hayır der çünkü para ile iş gücü değişimi pek çok toplumda binlerce yıldır zaten yapılmaktadır. Ticari üretim midir? Marks yine hayır der, çünkü ticari ürünler pazarlarda takas edilebilir. Marks'a göre kapitalizmde sermaye, servis değerinin üretimidir. Bu yüzden antikapitalist hareketin görevi 'servis değeri üretimi' durdurmak olmalıdır."* Türkiye'deki akademik çevrenin değer olarak ne ürettiğinin tartışmalı olması ya da "servis değeri üretimi"ni gerçekleştirmemesi, sorunun kaynağını oluşturmaktadır. Onun için OHAL ve KHK'lerin en büyük tahrifatı yaptığı akademi, sessizliğe gömülmüştür. Çünkü ortada "servis değeri üretim" yoktur.

Öte yandan akademinin ne yapması gerektiğini ders verir bir tavırla ortaya koyan üretim alanının temel taşı olan

metal işçileri, AKP'nin OHAL bahane edilerek inşa ettiği "grev yasağı rejiminden" haklarını alarak yüzlerinin aklarıyla çıktılar. Bu süreç tarihsel derslerle doludur. "Grev yasağı rejimi"nden, kârlarına kâr katan "sermaye" ve onun temsilcileri memnun gözükmemektedir. Örneğin, Türkiye Sanayi ve İş İnsanları Derneği'nin (TUSİAD), OHAL rejimine ait birtakım eleştiriler getiriyormuş gibi davranması gerçekçi değildir. TUSİAD, demokratik bir hak olan ve OHAL'le hiçbir ilişkisi olmayan "grev hakkı"nın işçiler tarafından kullanılmamasına hiçbir itirazda bulunmamıştır. Bütün bu olanlara karşın hakkını teslim etmek gerekir ki metal iş kolunda örgütlü işçilerin sendikası olan Birleşik Metal-İş, yaşanan süreci iyi yönetti. Birleşik Metal-İş'in varlığı ve izlediği toplu sözleşme politikası metal sektörünün tamamı için belirleyici oldu ve başarıya ulaştı. Süreç şöyle gelişti:

*"Metal sektöründe 2017 sözleşme görüşmeleri başladığında, taraf üç sendikadan biri olan Birleşik Metal-İş Sendikası her ortamda ve her fırsatta grev yasağını tanımayacağını açıkladı. Fabrikalarda işçiler de 'bıçak kemiğe dayandı' diyeek bu kararlılığı sahiplendiler. Uyuşmazlık aşamasından başlayarak ortaya koydukları eylemlerle grev yasağına boyun eymeyeceklerini ilan ettiler. Hükümetin grev yasağı geldikten sonra da Birleşik Metal-İş yaşğa rağmen daha önceden aldıkları karar çerçevesinde 2Şubat'ta greve başlayacaklarını duyurdu. Milli ve manevi argümanlarla süslenmiş 'kınalı kuzular savaşırken grev mi olurmuş' gibi savaş korkusuyla grev iradesini kırma girişimlerine aldırmandan kararının arkasında durdu. Egemenlerin istediği yerde hizaya girmedi, cesur bir tavır sergiledi. Hakkını teslim etmek gerekir ki Birleşik Metal-İş, süreci iyi yönetti. Birleşik Metal-İş 'in varlığı ve izlediği toplu sözleşme politikası metal sektörünün tamamı için belirleyici oldu... Sonunda fiili grev tehdidinin ciddiyetini kavrayan MESS işçilerin kırmızı çizgi olarak ilan ettiği 2yıllık sözleşme talebini kabul etti. Kazanılmış hakların korundu-*

*ğu ücret ve sosyal haklardada taslakta yer alan taleplerin büyük oranda karşılandığı bir sözleşme imzalandı" (Ayдын, 2018). Daha da önemli olan ikinci tarihî ders, OHAL koşullarına rağmen "servis değeri üretim" in durdurulma gerçekliği ile karşılaşan "sermaye" nin dize getirilmesidir.*

O halde sorulması gereken soru, akademide üretilen değerın yetersizliğine rağmen komik gerekçeler uydurularak akademik personel için ihraçlara neden gerek duyulmuştur? Bu soru; AKP'de temsil edilen egemen sınıfın oluşturmaya çalıştığı "rıza" süreçleri önündeki engellerin kaldırmaya çalışılmasıyla açıklanabilir. Bu amaçla akademi içerisinde oranları oldukça düşük ama belli ki etkisi yüksek olan "bilim savunucuları"nın ya da sistem karşıtlarının işlerine son verilmiştir. Burada da diyalektik süreç işlemektedir. *"Her olumsuz durum, kendi içinde olumlu geleceğini taşır."* İhraçlar sebebiyle boşalan akademik kadrolar "yeni doçentlik yasası" ile doldurulmaya çalışılmaktadır; ama henüz son söz söylenmemiştir.

## Sonuç

Marks'a göre değerın birikmesini ve üretilmesini sağlayan esas mekanizma, genişleyen yeniden üretim olsa da bunun ilk başta, mülksüzleştirmenin zorunlu koşullarını yaratmadan devam etmesi mümkün değildi. *"ki bu mülksüzleştirme de başlı başına, serveti doğrudan kapitalistlerin elinde toplayacak şekilde yeniden dağıtıyordu.* Üstelik eğitim gibi ortak mülk olan kaynakların metalaştırılması, üniversitelerin neoliberal korporatist kurumlara dönüştürülmesi (ki neyin nasıl öğretileceği üzerinde bunun korkunç etkileri vardır) önemli ideolojik ve siyasal sonuçlar doğurmuştur; aynı zamanda kar etme ve kara el koyma alanını genişletme mücadelesinde tek bir taşın bile altına bakmadan geçmeyen kapitalist dinamiğın hem göstergesi hem simgesidir" (Harvey,2012:328). Akademinin ülkemizde geldiği aşama, ortak mülk alanı olan bir

alanın (kamusal alan), servetin doğru-  
dan kapitalistlerin elinde toplanacak  
şekilde düzenlenmesi halidir.

Yaşadığımız tarihsel koşulların zorlu-  
ğunun, insanları umutsuzluğa taşıması  
doğal gibi gözükmektedir. Öte yandan  
insanlık tarihindeki en kanlı olayın, 18.  
Yüzyılda Çin’de gerçekleşen ve tahmi-  
nen 429 milyon kişinin ölümüyle so-  
nuçlanan An Lushan İsyanı ve iç savaşı  
olduğu iddia edilmektedir (Çin’in üçte  
ikisinin ve dünya nüfusunun altıda iki-  
sinin kaybı). Bununla yanına, dünyanın  
diğer zaman ve mekanlarında meydana  
gelen başka önemli felaketleri de ek-  
leyebiliriz. Bu durum bizi umutsuzluğa  
taşıyabilir. Kaldı ki günümüzde, dünya-  
da yaşayan insanların yaklaşık altıda bi-  
rinin direkt açlıkla karşı karşıya olmasını  
ve halen süren savaşları düşündüğü-  
müzde, gerçekten de umut telkin eden  
bir insanlık sicili değildir bu. Aslında, bu  
dehşet verici hengame salt insan doğa-  
sına atfedilecekse, durumumuzun nasıl  
olup da iyiye gidebileceğini anlamak  
güçleşir.

Oysa iyimser kişi umutsuzluğa düşmez  
belki ama umudu elzem kılan koşulları  
görmezden geldiğinde, gerçek umut-  
tan da habersiz bir hale gelir. O halde  
kötümserlik iyi bir şeydir. Walter Ben-  
jamin’in “kötümserliğin örgütlenmesi”  
kavramı ile söylediği tam da budur. Gel-  
gelelim Erik Erikson küçük çocukların  
gelişiminden bahsederken, “*varoluşun  
başlangıcına damgasını vuran karanlık  
dürtü ve tutkulara rağmen, hareketli  
isteklerin erişebilirliğine duyulan kalıcı  
inanç*” olarak tanımlar umudu. Çocuk  
kötücül güçlerin vereceği muhtemel  
zarara; ancak ona bakanların sevgisine  
duyduğu güven yoluyla karşı koyar. Bu  
söylem bile umutlu olmamız için yeterli  
gözükabilir.

Her halükarda, bunun insan doğasıyla  
ilgili bir mesele olduğu ortadadır. İn-  
sanlar böyle davranabiliyorsa, demek  
ki bu, doğalarından kaynaklanmaktadır  
ve bu gerçekten kötü haberdır. İyi ha-  
berse, bu doğanın hiçbir suretle sınır-

landırılmamış olmamasıdır. Zira tarihsel  
koşullarca, yani bugüne kadar büyük  
ölçüde lehimize işlememiş olan tarih-  
sel koşullarca şekillendirilen bir doğadır  
bu. “*Tarihin yaşayanların beynine bir ka-  
bus gibi ağırlığınca çöktüğünü*” söyler-  
ken Marks’ın da aklında bu vardır. Ya-  
şadığımız şimdi, bünyesinde her zaman  
kendinden çok geçmişi taşımaktadır  
ve geçmişin, bir kriz anında tüm ağır-  
lığıyla kendini dayatarak, özgürleşmiş  
bir gelecek umudunu ezmesi her za-  
man olasıdır.” Theodor Adorno’nun da  
dediği gibi: *Umutsuzluk karşısında so-  
rumlulukla icra edilebilecek tek felsefe,  
her şeyi kurtarılmanın bakış açısından  
görünecekleri biçimiyle düşünme çaba-  
sıdır. Nasılsa iyiye veya kötüye gidecek  
biçimde geri alınamayacaklarına göre,  
tüm eylemler ölümün erekliliğini taşıy  
bağrında*” (Eagleton, 2015:177).

#### Kaynakça

- Aydın, Z.** “Grev yasağı rejimiyle veda-  
laşma”, BirGün Pazar, 04. 02. 2018.
- Başkaya, F.** “İnsanların nefes alamsını  
da yasaklayabilir misiniz?”, BirGün Pa-  
zar, 28.02. 2018.
- Cumhuriyet Gazetesi**, 07.02.2018.
- Eagleton, T.** (2015) İyimser Olmayan  
Umut, Ayrıntı Yayınları, İstanbul.
- Harvey, D.** (2011) Sermayenin Mekanla-  
rı, Sel Yayıncılık, İstanbul.
- Harvey, D.** (2012) Marx’ın Kapital’i İçin  
Klavuz, Metis Yayınları, İstanbul.  
www.hurriyet.com.tr, 26.01.2018.
- Palabıyık, A.** (2011) Pierre Bourdieu  
Sosyolojisinde “Habitus”, “Sermaye” ve  
“Alan”, Liberal Düşünce, Yıl 16, Sayı 61-  
62, Kış-Bahar.
- Yeldan, E.** “Sol’un değerlerine sa-  
hip çıkmak”, Cumhuriyet Gazetesi,  
07.02.2018.
- Yıldızoğlu, E.** “Non Pasaran” BirGün  
Pazar, 14 .01 2018.

# WHIPLASH FİLMİ ÜZERİNDEN EĞİTİM FELSEFESİNE BİR BAKIŞ<sup>1</sup>

Bahadır BATTAL<sup>1</sup>

bhdrbttl@gmail.com

**G**enellikle modern zamanlara yakın felsefî akımların daha iyi olduğunu düşünmek gibi bir yatkınlığımız vardır. Örneğin konu eğitim bilimleri olduğunda idealist ve realist felsefelerden etkilenecek oluşturulmuş olan esasici veya daimici akımların yanlış olduğu, bunun yerine daha modern olan ilerlemeci, yeniden kurmacı akımlarına daha doğru yaklaşımlar olduğu düşünülür. Esasen bu doğru-yanlış illüzyonunu yaratan, tüm dünyada eğitimden beklentilerimizin sanayi devriminden bu yana oldukça değişmiş olmasıdır. Gerçekten de eşit ve parasız eğitim taleplerinin arttığı, eğitimde bilgi yayıcılık yerine bilgi üretiminin daha başat bir öneme sahip olduğu gün-

müz dünyasında esasıcılık veya daimicilik genel manada ihtiyaçlara cevap veremeyebilirken, modern yaklaşımlardan istediğimizi almak daha kolay olabilir. Geçmişin artık teorik anlamda antik diyebileceğimiz eğitim akımlarının yanlış önermeler içerdiğini söylemek pek de mümkün görmüyor. Onlar yalnızca olaya farklı noktalardan bakıyorlar. Önemli olan beklentilerimiz ışığında seçtiğimiz akım ve onu ne derece etkili olarak pratiğe dökülebildiğimizdir diyebiliriz.

Monarşi ile yönetilen bir ülkede yaşıyorsanız, mükemmel derecede eğitilmiş diyebileceğimiz küçük bir grubun varlığı ve hâkimiyeti sizin için yeterli ve istendik olabilir. Elit bir grubu seçip onların eğitimine odaklanarak geriye

<sup>1</sup> Dicle Üniversitesi Eğitim Yönetimi Yüksek Lisans Öğrencisi



kalanları umursamadan aristokrat bir eğitim kurabilirsiniz. Nitekim mükemmelle erişmek herkes için denendiğinde pek de mümkün olmayacaktır. Bu durumda avantaj olarak küçük bir grup olsa da elit bir eğitimden geçmiş insan topluluğuna ve mükemmelle ulaşma ihtimaliniz yükselirken, eğitim çağındaki geniş bir grubu da hiçe saymış olursunuz. Modern yaklaşımlarda ise bireycilik anlayışının gelişmesiyle beraber herkes için nitelikli eğitimi amaçlayan bir sistem kurup bunu başarabilirsiniz ancak bu kez de mükemmelle ulaşma noktasında problemlerle karşılaşacaksınız demektir. Elbette demokrasi çağında artık tamamıyla aristokrat bir eğitim istendik olmaktan çıkmıştır. Fakat eğitim akımlarını esasen birbirinden ayıran noktanın da bu bakış açısı olduğu kanaatindeyim. Grubun geneli için ortalama kalitede, kimsenin feda edilmediği bir yapı mı istiyorsunuz yoksa mükemmel grubu bulmak, seçkin bir topluluk yetiştirmek adına geniş bir kesimi feda etmekten mi yanasınız?

Klasik eğitim akımlarının, Antik Yunan'dan kalma ve en iyi uygulama alanlarının o dönem olduğunu biliyoruz. Sparta'da soylular dışındaki halk, eğitim görmezdi ve soylular da yalnızca asker olmak için eğitilir bu yolla mükemmel askerler yaratılırdı. <sup>2</sup> Aristo kadınların, Platon kölelerin eğitilmesine karşı çıkıyorlardı. <sup>3</sup> John Locke, Eğitim Üzerine Düşünceler kitabını İngiliz soyluları olan Gentry <sup>4</sup> sınıfının çocukları için kaleme almıştı. Modern zamanlara yaklaşıldığında Nietzsche eğitim kurumlarının sayılarının artışından şikâyet ediyordu:

*"Devlet bu kadar çok sayıda kültür kurumuna, kültür öğretmenlerine ne diye ihtiyaç duyuyor? Bu yaygınlaştırılmış halk kültürü ve halk aydınlanması ne diye? Çünkü hakiki Alman ruhundan nefret ediyor. Çünkü hakiki kültürün aristokrat doğasından korkuluyor. Çünkü tek tek*

*büyük bireylerin bu yüzden kendilerini sürgün etmesi isteniyor. Çok kişide kültür hevesi uyandırılıp besleniliyor. Çünkü büyük önderlerin sert ve sıkı disiplininden böylece kaçmak isteniyor. Kitleye, devletin kılavuzluğu ile kendi yolunu kendisinin bulacağı telkin ediliyor."*<sup>5</sup>

Modern zamanlarda ise eğitime bakışı değiştiren bir takım olaylar meydana geldi. Bunların arasında sanayi devrimini, bireycilik anlayışının yaygınlaşmasını ve monarşilerin yavaş yavaş yerini Cumhuriyet rejimleri ve demokrasilere bırakmasını sayabiliriz. Bütün bu değişimler artık feda edilecek tek bir ferdin dahi olmaması gerekliliğini karşımıza çıkardı. Fakat bunun anlamı mükemmel eğitime sahip küçük grubun da yok olması demektir. Nitekim Thomas Davidson, klasik eğitim görüşlerini savunan modern çağın yazarı olarak Greklerde Eğitim Düşüncesi kitabında Atinalıların aristokrat yaklaşımlarından vazgeçmesiyle kendi sonları getirdiklerini söyler:

*"Grote ve diğerlerinin kanaatine rağmen Atinalıların (eski dünyadaki anlamıyla) seçkinci yahut aristokrat oldukları için ve oldukları sürece büyük olduğu ve demokratlaşarak temel ideallerini terk etmeleriyle birlikte çöküşe geçtikleri kesinlikle doğrudur. (...) Bir kurum, üzerine kurulup inşa edildiği ilkeyi terk ettiğinde kaçınılmaz olarak çöker."*<sup>6</sup> \* \* \* \*

2014 yılından beri klasik eğitim akımları ile modern eğitim akımlarını karşılaştırmak ve daha iyi anlamak adına sinemadan kullanabileceğimiz son derece etkili bir aracımız var: Whiplash filmi. Damien Chazelle'in yönetmenliğini yaptığı film her ne kadar sinema sınıflaması içerisinde dram veya müzikal olarak sınıflansa da bir eğitimcinin gözünde harika bir eğitim bilimleri filmi olabiliyor. Damien Chazelle, ülkenin en iyi müzik okulu olan Schaffer Akademi'deki en iyi sınıfın, en iyi öğrencisinin, en iyi müzik

öğretmenini eğitim akımlarından yararlanarak anlatıyor. Fark edebileceğiniz gibi bu denli en iyi vurgusunun olduğu film mutlak mükemmelliğe ulaşmayı yani klasik eğitim akımlarını temele alıyor. Şimdi madde madde filmin, klasik eğitim akımlarına getirdiği örnekleri inceleyebiliriz.

Film çocukluğundan beri bateri çalan ve ülkenin en iyi müzik akademisine giren Andrew Neyman ile bu akademideki öğretmenlerden Terrence Fletcher'ın arasında geçen öğretmen-öğrenci ilişkisine, hırsa ve mükemmeli bulmaya odaklanır. Neyman, henüz 1. Sınıftayken Terrence tarafından okulun en iyi orkestrası olan Studio Band'e yedek baterist olarak seçilir ve kısa zamanda da baş müzisyen olur.

**Klasik eğitim akımlarının “en iyilere” odaklandığını, bu nedenle elitini yaratmak için “iyileri” keşfedip ortaya çıkardığını** söylemiştik. Whiplash'de de elit grup Terrence'in çalıştırdığı orkestra olan Studio Band'dir. Terrence tarafından Studio Band orkestrasına seçilmek tüm öğrenciler için Schaffer Akademi'de çıkılabilecek en üst seviyedir. Terrence buraya okuldaki en iyi öğrencileri seçer, onun için mükemmel müzisyen de bu grubun içinden çıkacak bir dahi olacaktır. Geriye kalan tüm öğrenciler ise Terrence için Antik Yunan'ın köleleri, Aristo'nun kadını, Sparta'nın asker olmayan yurttaşlarıdır. Neyman, Terrence tarafından Studio Band'e seçildiği ilk gün elit gruba dâhil olmanın ağırlığı ile karşılaşacaktır. Terrence, orkestradaki bir öğrencinin akordunun bozuk olduğunu fark eder ve kimin akordunun bozuk olduğunu sorar. Kim-seden ses çıkmayınca öğrencilerden birine yaklaşan Terrence, ona akordunun bozuk olup olmadığını sert bir biçimde sorar ve onaylayan öğrencisini hakaretler eşliğinde orkestrasından kovduktan sonra, akordu bozuk olan kişinin aslin-

da o olmadığını söyleyerek sınıfa şöyle der: *“Bu arada akordu bozuk olan Metz değildi, sendin Ericson, ama o bunu anlamadı. Bu da yeterince kötü bir şey.”* Bu yolla Terrence, elit içinden elit seçmelerine devam eden acımasız öğretmen tipi rolünü üstlenir.

Dersine ara verdiğinde koridorda çalışmakta olan yeni öğrencisi Neyman'ı motive etmek için onunla konuşur. Jo Jones'un, Charlie Parker'ı eğitirken onun kafasına zil fırlattığını ve bu sayede Bird lakaplı Charlie Parker gibi müt-hiş bir müzisyenin doğduğunu söyleyerek neden böyle davrandığı üzerine bir mesaj verir. Neyman, Terrence'in Charlie Parker'ı, elit gruptaki mükemmellik adayıdır. Tıpkı Jo Jones'un, öğrencisi Charlie Parker'ın kafasına zil fırlatması gibi o da bu konuşmanın ardından girilen ilk derste istediği tempoyu yakalayamayan Neyman'a sandalye fırlatır.

**Bilindiği üzere klasik eğitim yaklaşımlarının temelinde öğrencinin çok çalışması, amacına ulaşmak adına hayatından birçok fedakârlık yapması beklenir.** Whiplash filminde de girişte tek başına çalışmakta olan Neyman karşılar izleyiciyi. Nitekim bu çok çalışma vurgusu da film boyunca etkisini koruyacaktır. Terrence, Neyman'ı çalışırken görür ve bu azimli davranış ilgisini çeker, daha önce bir başka öğrencisi olan ve filmin ilerleyen sahnelerinde etkisini göreceğimiz Sean isimli öğrencisini de burada azimle çalışırken keşfetmiştir. Neyman'ı Studio Band orkestrasına dahil eden Terrence ona dersin sabah 6'da başladığını ve geç kalmaması gerektiğini söyler ve sabah derse gelen Neyman bir sürprizle karşılaşır: Ders saat 9'da başlayacaktır.

Film boyunca Neyman'ın asla yılmayan çalışma temposuna şahitlik ederiz. Elleri, parmakları kan içinde kalıncaya kadar çalışır. Cesareti asla kırılmaz, istediği

noktaya gelebilmek adına tüm fedakârlıkları yapmaya hazırdır ki fedakârlık bu çalışma temposunun altında yatan temel kavramdır. Neyman daha çok çalışabilmek adına yaşadığı yeri değiştirir, sevgilisini terk eder, babasının telefonlarına çıkmaz ve kan içinde kalıncaya dek bagetleri elinden bırakmaz.

**Klasik eğitim yaklaşımlarında öğrencilerden bir yeniden üretim faaliyeti beklenmez, çözümsüz sorunlar sınıf ortamında tartışılmaz. Tamamen nakilci ve özellikle ezbere de dayalı bir yaklaşımdır.** Filmin birçok sahnesinde bu konuya da vurgu yapıldığını görürüz. Sınıf için bir örnek, bir rol model olan Terrence çalışılan parçalardaki tüm ölçü yerlerini, notaları ezbere bilir. Nota kâğıtlarına bakmadan hangi ölçüde hata yapıldığını bulup ezberden söyleyerek baştan başlatır. Grupta yedek baterist olan Neyman'ı baş müzisyen Tanner'ın önüne geçiren şey de Neyman'ın Whiplash parçasının tamamını Tanner'ın aksine ezberlemiş olması olur.

Öğretmen merkezli olan bu eğitim yaklaşımlarında dolayısıyla öğretmene büyük bir rol biçilmiştir. **O, sınıf içerisinde şaşmaz bir otorite kaynağı, öğrenciler için bir örnek ve rol modeldir. Sınıfta demokratik bir anlayış hakim değildir.** Öğretmen klasik eğitim kuramlarında emredici ve son derece katı disiplin sahibidir. Whiplash filminde de belki de örneğine en sık rastlanır maddedir bu. Terrence asla değiştirmedığı siyah kıyafetleri, atletik vücut yapısı, her zaman boyalı kunduraları ile bir Antik Yunan karakterinin modern versiyonu gibidir. Bu haliyle rol model, örnek öğretmen tipini simgeler. Neyman'ın orkestraya girdiği ilk gün 9'da başlayan derse saat dokuzu gösterip saniye 12'yi vurduğu anda girer Terrence sınıfa. Bu olanaksız ayrıntı bize Terrence'in dikkatini ve disiplinini vurgular. Sınıfa girdiği anda tüm öğrenciler askeri bir disiplin duy-

gusuyla ayağa kalkar. Schaffer Akademi'nin bir müzik okulu olması, izleyicide disiplin davranışlarının daha şaşırtıcı karşılanmasına yol açmaktadır. Studio Band sınıfında her şey bir ritüele bağlıdır, belli noktalar açısından idealizm belli noklatalar açınsındansa realizm kesin bir biçimde hakimdir. Terrence'in orkestranın çalmaya başlaması veya durması için yaptığı hareketler ibadet disiplini içerisindeki bir askerî topluluğun komutanını andırır. Sınıfa girişi, ceketini ve şapkasını çıkarıp asması tamamıyla düzeni simgeler. Whiplash'te bu derse başlangıç hazırlıklarının tamamı askeri bir geçit töreni gibi kurgulanmıştır. Orkestranın prova çalışmaları esnasında kamera özellikle Terrence'in ritm hareketlerinin bire bir aynısını öğrencilerin de yapmasına odaklanır. Sanki bir orkestrayı değil de askerî bir bölüğü izler gibiyizdir.

**Klasik eğitim yaklaşımlarının öğretmenin yanında bir diğer rol modeli ise geçmişin kahramanlarıdır.** Özellikle realist felsefe aristokrat elitlerini yetiştirirken mevcut kültürün yeniden üretimi gerçekleştirilmeden eksiksiz aktarımına son derece önem verir. **Bu noktada kilit rol geçmişin kahramanlarına düşmektedir.** Filmde Neyman için de Jo Jones, Buddy Rich, Charlie -Bird- Parker gibi efsanevi müzisyenler oldukça önemlidir. Onları dinler, onlara özenir, videolarını izler, posterlerinin altında uyur. Onlarla motive olur, onlara benzetildiğinde mutlu hisseder. Yani geçmişin kahramanları ile yatıp onlarla kalkar. Nitekim, Terrence da Neyman ile ilk gün koridorda yaptığı motive edici konuşmada geçmiş müzisyenleri dinlemenin önemini vurgular.

Terrence eski gözdelelerinden olan Sean isimli öğrencisi filmde kilit bir noktayı temsil eder. Terrence, Sean'ın ölümünü haber aldığı ilk kez onun duygusal tarafına şahit oluruz. Daha öncede kon-

ser esnasında Terrence'in arkadaşının küçük kızıyla olan konuşmasını Neyman dikkatle izlemiştir. Bu iki sahne öğrencileri için Antik Yunan tanrısı olan Terrence'in insanî yönünü simgeler, sınıf içi davranışlarının aslında hep bir yöntem olarak kullanıldığını gösterir.

Ölüm haberini aldığı eski öğrencisi Sean her ne kadar kendisi sınıfa bunu açıklamasa da kendisinin neden olduğu bir olaylar dizisi neticesinde gerçekleşmiştir. Onun eski mükemmellik adaylarından Sean'ın öğrencilik zamanlarında Terrence ile geçirdiği vakit Sean da anksiyete nöbetlerine ve depresyona sebep olmuştur. Sean'ın ölüm haberini sınıfla paylaştığında ise geçmişte ona tüm yaptıklarına rağmen Sean da artık sınıf için rol model alınması gereken geçmişin kahramanlarından biri halini almıştır.

**Klasik eğitim yaklaşımlarının belki de en sert örneğini Spartalılar oluşturur. Onlar mükemmel askerleri eğitmek adına oldukça katı, sert bir sistem benimserler. Sağlıklı doğmayan çocukları öldürür, sağlıklı doğanları 7 yaşında ailelerinden alır ve zorlu bir eğitime tabii tutarlar. Bu eğitimler esnasında bazı çocuklar hayatını kaybeder.** Whiplash filminde sahnelerin büyük çoğunluğunu işgal eden Studio Band sınıfı da Sparta'nın savaş eğitimi sahası gibidir. Sürekli kan, gözyaşı...

Film Terrence'in öğrencileri yıldırma çabaları ile doludur. Tokatlar, küfreder, ağlatır, en hassas aile sorunları üzerinden hakaretlerde bulunur. Erkeklerle cinsel, kadınlarla cinsiyetçi yollarla alay eder. Çünkü kendisinin de filmin sonunda söyleyeceği gibi mükemmel olanın cesareti asla kırılmayacaktır. Yani Terrence hakaretleri ve yıldırma gayretleriyle eleme işlemine devam etmektedir.

Daha önce bahsettiğimiz bir sahnede Sean'ın ölümü sebebiyle Terrence'in

gözyaşı dökmesi gibi bir şokla karşılaşmamızla rağmen, Terrence hikayenin sonunda göz yaşların silip derse kaldığı yerden devam eder. Bu noktada mükemmelle ulaşmak adına ölümcül bir rekabet başlar. En iyi olan bulunana kadar aynı çalışma saatler boyunca sürdürülür. Sonunda herkes kan ter içinde kalmış, parmakları yarılmıştır fakat bir kazanan çıkmış, amaca ulaşılmıştır. Ayakta kalan tek bir asker Spartalı: Andrew Neyman!

**Filmin tamamına yukarıda örnekleri verilen klasik eğitim akımları hakim olsa da modern yaklaşımlarla bu akımların yaşadığı çatışmaya örnek verebileceğimiz sahneler de yok değil.**

**Neyman'ın ailesi ile yemek yediği sahnede her ne kadar filmin ilerleyişi açısından olumsuz bir pozisyona sokulsalar da masada biri sporculuğu, diğeri de bir model demokrasi etkinliğindeki başarısı konuşulan iki kişi ile Neyman'ın arasındaki gerilimi izleriz. Bu aynı zamanda klasik ve modern akımların da çarpışmasıdır. Artık zaman değişmektedir ve modern akımlar insanlar tarafından onay görürken klasikler bir kenara itilmektedir. Neyman masada kimsenin takdirini kazanamaz.**

**Filmin sonlarına doğru Studio Band'in katılacağı büyük yarışmanın zamanı gelir. Gerçek eğitim, yani savaş meydanı komutan ve askerlerini bekler. Fakat senaryo gereği Neyman geç kalır ve bir cinnet hali başlar. Sonrasında gelişen olaylar hem Neyman'ın hem de Terrence'in Schaffer Akademi'den kovulmasıyla sonuçlanır. Artık Olimpos dağında ne Zeus'a ne de Herkül'e yer yoktur. Bu bir nevi modern zamanların da zaferi niteliğindedir.**

Bir süre sonra Terrence ve Neyman bir caz barında karşılaştıklarında, Terrence'i film boyunca ilk kez farklı kıyafetler içinde görürüz. Siyah askeri üniformasını çıkarmıştır. Şimdi karşılaştığımız kişi

film boyunca izlediğimiz Yunan Tanrısı Terrence değil de sıradan bir adamdır sanki. Bu sahnede artık filmin tüm felsefesi açığa vurulur. Klasik eğitim akımlarını anlatmak için yönetmen ve senarist Damien Chazelle'in, Terrence'a kurduğunu cümlelerden daha iyisini bilmiyorum:

*"Açıkçası insanların Schaffer'da yaptığım şeyi anladıklarını sanmıyorum. Ben orada orkestra yönetmiyordum. Ben orada insanları onlardan beklenenin ötesine zorlamak için bulunuyordum. Aksi takdirde dünyayı bir sonraki Louie Armstrong'dan ya da Charlie Parker'dan mahrum ederiz. Charlie Parker'e hem aferin denmiş olduğunu düşünsene, o zaman hikaye biterdi. Bird hikayesi asla olmaz, Charlie Parker asla olmazdı. Bu benim için bir trajedi olurdu ama artık dünya bunu istiyor. İngilizcede aferinden daha zararlı bir kelime bilmiyorum."*

### Sonuç

**Film genel itibarıyla bakıldığında daimi veya esaslı akımın eleştirisi gibi algılanabilir. Terrence'ın Neyman'ı grubuna almasıyla, Neyman için hayat sanki daha düzenli ve iyi bir hale geleceği gibi görünür. Studio Band'e girmesiyle özgüveni yerine gelmiş, uzun zamandır konuşmadığı kıza açılmıştır. Fakat işler beklediği gibi gitmez. Sean'ın intiharı, Neyman ve Terrence'ın okuldan kovulması bu akımların eleştirisi gibi görünse de filmin finali bize durumun böyle olmadığını gösterir. Whiplash klasik akımları yemez ya da modern akımları övmez. O yalnızca aradaki ayrımı anlamamız adına orada duran, söylemek yerine gösteren bir sanat eseridir. Bu noktada temel soruyu tekrar sormak gerekir: "Mükemmeli elde etmek için geriye kalanları feda mı etmeli, yoksa mükemmelle ulaşamama pahasına herkese değer mi verilmeli?"**

### NOTLAR:

- 1 Yazının okunmasından önce filmin mutlaka izlenmesini tavsiye ediyorum.
- 2 Önder Kaya, Roma İmparatorluğu'ndan Hitler Almanya'sına Avrupa Tarihi. Timaş Yayınları.
- 3 Aristo, Eğitim Üzerine. Say Yayınları.
- 4 İngiltere'de toplumsal sınıflar açısından en üst sınıfın bir altında bulunan eğitim görmüş sınıfı niteler.
- 5 Frederich Nietzsche, Eğitim Kurumlarımızın Geleceği Üzerine. (Çev: Gürsel Aytaç). Say Yayınları.
- 6 Thomas Davidson, Greklerde Eğitim Düşüncesi. (Çev: Ahmet Aydoğan). Say Yayınları.

### KAYNAKLAR

- Ahmet Cevizci**, (2014). Eğitim Felsefesi. Say Yayınları.
- Aristo**, (2008). Eğitim Üzerine. (Çev: Ahmet Aydoğan). Say Yayınları.
- Frederich Nietzsche**, (2012). Öğretim Kurumlarımızın Geleceği Üzerine. Say Yayınları.
- Önder Kaya**, (2011). Roma İmparatorluğu'ndan Hitler Almanya'sına Avrupa Tarihi. Timaş Yayınları.
- Thomas Davidson**, (2008). Greklerde Eğitim Düşüncesi. (Çev: Ahmet Aydoğan). Say Yayınları.

# 1980 NİKARAGUA ULUSAL OKURYAZARLIK MÜCADELESİ\*

Robert F. Arnove\*\*

Çeviri: Nagihan Gökçe, Hande Dindar, Perihan Tutar, Ercan Mutlu

Düzeltili: Gamze Didem Dinç

**B**indokuzyüzseksen Nikaragua Ulusal Okuryazarlık Mücadelesi, baskıcı politik rejimi görevden alma ve yeni bir sosyal düzen kurma savaşında doğmuştur. İktidara gelmeden bir yıl önce, Sandinista Ulusal Kurtuluş Cephesi (Sandinista National Liberation Front- *Frente Sandinista de Liberación Nacional*, FSLN)'nce yönlendirilen direnişçi güçlerin geniş tabanlı koalisyonu, 14. maddesi aşağıda olan 25 maddelik bir şemsiye reform programı yayımlamıştır.

Frente Sanista, kendisini ilk andan itibaren okumaz-yazmazlıkla savaşa adayacaktır; böylelikle bütün Nikaragualılar okuma-yazma öğrenebilecek ve yetişkinler dâhil herkes bir meslek edinip ilerleyebilmek için okula gidebileceklerdir.<sup>1</sup>

\*Bu bölüm daha önce "The Nicaraguan National Literacy Crusade of 1980," olarak *Comparative Education Review* 25 (Haziran 1981) içinde: ss. 244-59, ve "A View from Nicaragua: Literacy Campaigns and the Transformation of Political Culture," olarak *Latin America and Caribbean Contemporary Record*, Vol. 2 içinde: 1982-83, ed. Jack W. Hopkins (New York: Holmes & Meier, 1984), ss. 245-60

Henüz 1969 yılında, FSLN, "Tarihi Program"ının üçüncü bölümünde "okumaz-yazmazlığı derhal yok etmek ve ulusal kültürü geliştirmek için yoğun bir program yürütülmesi" niyetini açık bir şekilde ifade etmiştir.<sup>2</sup>

Bu yüzden 1979 Temmuz ortalarında iktidara geldikten sonra on beş gün içinde, yeni FSLN ağırlıklı Ulusal Yeniden Yapılanma Hükümetinin reformları arasında Somoza ailesine ve birincil ortaklarına ait mülkiyetin kamulaştırılması; banka, maden ve kereste sanayiinin ulusallaştırılması; toprak reformu; işçilerin sendikalaşması ve karar verme gücünü kitle örgütlerine devredilmesi gibi kapsamlı reformların yanı sıra ulusal okuryazarlık mücadelesinin

yayımlanmıştır. Ayrıca 1986'daki kitabımdan farklı olarak *Education and Revolution in Nicaragua*, Bölüm 2'de yayımlanmıştır.

\*\* Robert F. Arnove, School of Education, Indian University, Bloomington, India 47405.

1 "Belgeler: Neden FSLN Halkla Birlik İçinde Savaşır," *Latin American Perspectives* 20 (Kış 1970), s. 108

2 Sandinista Ulusal Kurtuluş Cephesi (FSLN), "FSLN'nin Tarihi Programı", *Sandinistas Speak* içinde (New York: Pathfinder Press, 1982), s. 142.

de olduğunu duyurması şaşırtıcı değildir. 23 Mart 1980'de başlatılan okuryazarlık kampanyası, Nikaragua'daki reformun ilk aşamalarında gerçekleşen olaylar, ilerleme ve dönüşümlerden çok daha fazlasını sembolize etmektedir. Nitekim devrimi takip eden 1980 yılı Eğitim Yılı ilan edilmiştir.

“Neden okuryazarlık?” sorusuna Nikaragualılar ülkeyi –ve özellikle nüfusta okuma yazma bilmeyen oranı %60 ile %90 arasında değişen kırsal bölgeleri- oluşturan yüksek okuma-yazma bilmeyen oranlarının, nüfusun büyük çoğunluğunun cahil kalmasını isteyen Somoza hanedanlığının feodal sisteminin bir sonucu olduğu cevabını vermektedirler. Kırsala aydınlanmayı yayma çabalarından uzak olan Plan Waslala gibi Somoza kampanyalarının önceki okuma-yazma faaliyetleri, FSLN devrimlerini saf dışı bırakmayı ve kökünü kazımayı amaçlayan kontrgerilla faaliyetlerinin bir parçasıydı.<sup>3</sup> Okuryazarlığı destekleyen birkaç göze çarpan mücadele özel sektör ve özellikle dini gruplar tarafından yürütüldü. Bunlara rağmen okuma-yazma bilmeyenlerin toplam sayısı artarken, okuma-yazma bilmeyenlerin oranları on yıl içinde yetişkin nüfusun yaklaşık yarısına düştü.<sup>4</sup>

Eğitim Bakanlığı'nın Büyük Ulusal Okuma-Yazma Mücadelesi (*Cruza Nacional de Alfabetización* –CNA) tanımına göre: “bir okuma-yazma projesi yürütmek ve bunu ilköğretimin birinci sınıfına denk bir eğitim seviyesiyle pekiştirmek, toplumu demokratikleştirmektir. Bu, halk kitlelerine sömürüldüklerine dair farkındalık geliştirmek ve özgürlük adına savaşmak için gerekli olan ilk araçları sağlayacaktır. Bu yüzden okuma-yazma eğitimi diktatörlüğün kendisiyle çelişmeden kabul edemeyeceği bir şeydi.”<sup>5</sup>

3 Valerie Miller, *Between Struggle and Hope: The Nicaraguan Literacy Crusade* (Boulder, Col. : Westview Press, 1985), s. 21

4 Robert F. Arnove, *Education and Revolution*, Bölüm 1.

5 Nikaragua Eğitim Bakanlığı, “The Great National

Geniş halk kitlelerine okuma-yazmayı yaymak, sembolik olarak ve önemli bir şekilde yurttaşlık haklarının devrini temsil etmiştir. Okuryazarlık kampanyası, nüfusu bir takım yeni ulusal amaçlar çevresinde harekete geçirmek için ülkeyi –kır ve kent nüfusu, orta ve alt sınıfları- birleştirmek için temel bir mekanizma oluşturdu. Süreçte, Sandinista politik liderliği halkın büyük çoğunluğunun farklı bir modele göre örgütlendiği bir toplum vizyonunu kazanmasını umuyordu. Richard Fagen'in gözlemlerine göre; Nikaragua sosyalist bir ülke değilken sosyalizm tarihsel gündemde çok fazla vardır.<sup>6</sup> Bugünkü Sandinista hükümeti ulusçu, halkçı ve çoğulcudur.

Somoza ve Ulusal Muhafızlara<sup>7</sup> karşı silahlanan halk kitlelerinin bütün politik iknaları temsil ettiğini belirtmek gerekir. Onlar sosyalizm için değil, yozlaşmış ve vahşice baskı uygulayan bir rejime karşı savaşıyorlardı. 1927-1933 yılları arasında Birleşmiş Milletler tarafından ülkenin işgaline karşı halk ayaklanmasını başlatan Augusto César Sandino gibi kahramanlar adına ve 1960'larda Sandinista Ulusal Kurtuluş Cephesi'nin kurucusu şehit Carlos Fonseca Amador adına (Hem Sandino, hem de Fonseca mevcut durumun değişmesi için mücadelenin bir parçası olarak militanları arasında okuma-yazma faaliyetleri başlatmıştı) yönetici elit kesime karşı mücadelede aralarında ölen çocuk ve gençlerin de bulunduğu sayısız Nikaragualılar için savaştılar. Onlar –henüz tanımlanmamış- daha adil bir toplumsal düzen için savaşıyorlardı.

Literacy Campaign: Heroes and Martyrs for the Creation of Nicaragua” çoğaltılan rapor, Nikaragua Halkıyla Birlik olan Ulusal İletişim Ağı tarafından çevrildi ve düzeltildi (Managua: Nikaragua Eğitim Bakanı, Ocak 1980), s.1.

6 “The Nicaraguan Revolution: A New Model?” konulu panelde Richard Fagen tarafından yapılan yorumlar (9. Ulusal Latin Amerika Çalışmaları Kuruluşu Toplantısı, Bloomington, Indiana, 18 Ekim 1980).

7 Kırk yıllık bir sürede Somoza ailesinin iktidarlığını sürdürmesinde Ulusal Muhafızlar'ın rolünü detaylı incelemek için bkz. Richard Millett, *Guardians of the Dynasty* (New York: Orbis, 1977).

Ülkenin politik kültürünü değiştirmek için (eşitlikçi toplumsal ilişkilere, müşterek emek biçimlerine, karar vermede işçilerin katılımına, diğerleri için fedakârlık duygusuna ve özerklik ve adalet için başka ülkelerdeki halkların mücadelesiyle uluslararası iş birliğine dayanan) bir dizi yeni değerleri öğretmeye dönük yoğun bir eğitim ve yeniden eğitim programı oluşturmak önemliydi. Ve bu eğitim sadece sosyalizm için bir eğitim biçimini -bunlar insanları yeni rol, davranış ve kılık-kıyafete hazırlamak için okullaşma, medya ve kitle kampanyalarını içermektedir- değil, aynı zamanda sosyalizm içinde eğitim biçimlerini almalıdır. İkincisi Arthur Gillette'in<sup>8</sup> deyişiyle insanların, özellikle gençlerin, genel refaha ve kolektif ilerlemeye katkı sağlayan, toplumsal yönden üretkenlikle meşgul olacakları devredilemez pozisyonlara yerleştirilmesi anlamına gelmektedir: bu, teoriyi pratiğe döken bir eğitimidir. Farklı kesimlerden yetişkin nüfusun olduğu kadar, gençlerin de bu meşguliyetini sağlayan mekanizma okuma-yazma kampanyasıdır.

Yeni Sandinista politik ve eğitsel liderliğini Küba ve Tanzanya'dakiler gibi geçmiş yirminci yüzyıl kampanyaları üzerine inşa etti fakat bunu kendi mücadelesinin doğası ve sonuçlarını Nikaragua toplumunun gerçeklerine uygun bir şekilde uygulayarak yaptı.<sup>9</sup> Bu mücadele, az zamanda başarılı, ülke için düşük maliyette yüksek sayıları içeren ve en dezavantajlı gruplara sosyal yardımları ulaştırmak için hükümetin niyetini ve nüfusu görünür kılan muazzam bir ulusal çaba olarak görülmekteydi.<sup>10</sup> Halkın büyük oranda ulusal yeniden yapılanma ve toplumsal değişiklik aşamalarında aktif olarak yer aldığı ulusal politik liderliğin

8 Arthur Gillette, *Cuba's Educational Revolution* (London: Fabian Society, 1972), s.20. Gillette aslında komünizm için eğitim ve komünizm içinde eğitimin ayrımını yapıyor.

9 Uluslararası danışmanlar ve CNS tartışması için bkz. Miller, *Literacy Crusade*, ss. xxii, xxiv, 185, 215-17.

10 A.g.e. ss. 44-45, 69

beklentisini de ortaya koymaktaydı.<sup>11</sup>

Bu bölüm 1980 ve sonrasındaki Nikaragua Ulusal Okuryazarlık Mücadelesi'nin kapsamı, örgütlenmesi ve içeriğini anlatacaktır. Önceden dışlanan grupların entegrasyonu, ulusal bütünlüğün canlanması ve pekişmesi, kitle örgütlerini güçlendirme ve tarihte özne değil nesne olan kişilerin ve kolektiflerin karar alma sürecine geniş çaplı katılımını destekleme hedefleriyle ilişkili kampanyanın bu görüşlerine özel ilgi gösterilecektir.<sup>12</sup>

### Kapsam ve Sembolizm

Nikaragua'nın sosyoekonomik durumu dikkate alındığında halk seferberliğinin boyutu inanılmazdı. Okuma-yazma bilmeme durumuna karşı topyekûn mücadele, uzun süren iç savaş yüzünden perişan olan, gençleri ölen ve sakat kalan, ulusal ekonomisi çökmüş ve dış borcu kişi başına dünyanın en yüksekleri arasında olan bir ülkede gerçekleşti.<sup>13</sup> Bu büyüklükte ve kısalıkta bir kampanya daha önce başka bir yerde yapılmamıştı. Altı aylık gibi bir süreçte okuma-yazma bilmeyen oranını yüzde 50'den yaklaşık yüzde 15'e düşürmek, başlangıçta okuma-yazma bilen herkesin bilmeyenlere öğreteceği ve dahası, yetişkin öğrenenlerin asgari düzeyde okuma-yazma becerisi kazandıklarında geride kalanlara yardım edebilecekleri anlamına gelmektedir.

11 A.g.e. s. 38.

12 Sandinista hükümetinin politik önceliği olarak CNA açıklamaları için bkz. Guillermo Rothsuh Tablada ve Carlos Tamez, *La Cruzada Nacional de Alfabetización de Nicaragua: Su Organización y Estrategias de Participación y Mobilización* (Paris: UNESCO, 1983), s. 56.

13 İç savaşın neden olduğu yıkımı gösteren istatistikler şunları içermektedir: 40.000 üzerinde ölü, 100.000 yaralı, bunlardan 40.000'i sürekli bakıma muhtaç; 40.000 öksüz çocuk; 200.000 evsiz aile ve toplamda 1.8 milyar dolar maddi hasar (örn. yaklaşık 581 milyon dolar fiziksel hasar, gayri safi yurt içi hasılda düşüşe bağlı olarak gelirden 630 milyon dolar kayıp ve sermayenin kaçı ve yasadışı para çekimlerine bağlı olarak yabancı sermaye rezervinde 600 milyon dolarlık kayıp. Bu veriler Fact Sheet of the Center for International Policy, "The Impact of Civil War in Nicaragua," adlı yayından alınmıştır. (Washington D.C.: Center for International Policy, n.d.). Somoza 1979'da kaçtığında merkez bankasında 3.5 milyon dolar yabancı sermaye ve 1.6 milyar dolar açık bırakmıştı.



Ancak halk seferberliğiyle, herkesin çalışmasıyla adını kara tahtaya yazmaya çalışırken acıyla ve toplumsal utançla yüzleşmeye istekli yetişkinleri bulmak mümkün olabilecekti. Ancak her yaştan insanın evrensel katılımıyla altmış yaş üstü yetişkinlerin 12-13 yaşındaki çocuklardan öğrenmesi mümkün olabilirdi.

Sokakları süsleyen bir sürü renkli poster ve pano, okuma-yazma kampanyasının önemini ve ruhunu yakalamıştı. Bir posterde şunlar yazıyordu:

*En cada casa un aula.*

*En cada mesa un pupitre.*

*En cada Nica un maestro!*

Her ev bir sınıftır.

Her masa bir okul sırasıdır.

Her Nikaragualı da öğretmen!

Bir diğerindeyse iki resim vardır: üstte sokaklarda barikatların gerisinde Ulusal Muhafızlara karşı savaşılan silahlı insanları gösteren bir resim; altta köyde saç çatılı bir evde açık kitabıyla bütün aileyi (anne, baba ve çocuklar) eğiten bir okuma-yazma öğretmenini gösteren bir resim. Resmin altındaki yazı da şöyledir: “Dünün Mücadelesi” (barikatlı resmin yanında) ve “Bugünün Mücadelesi” (beraber okuma-yazma öğrenen ailenin yanında).

Mücadelenin imgelemi ve sözcük dağarcığı ile ulusal savaş, CNA'nın sembolizminde büyük önem taşımaktadır. Altı gerilla ordusu 19 Temmuz'da Managua'da başarılı bir şekilde birleşince, Somoza'nın ülkeden kaçışının ardından 24 Mart 1980'de altı “ordu” okuryazarlık mücadelesi için Managua'dan ayrıldı. Halkın Okuma-Yazma Ordusunun altı ulusal cephesini, çoğunluğu okuma-yazma bilmeyen köylülere öğretmek, onlardan öğrenmek ve beraber çalışmak için ülkenin kırsal kesiminde yaşayacak çoğu liseli öğrencilerden müteşekkil

55.000 *brigadista* (okuryazarlık işçileri-literacy workers) oluşturmaktaydı. Altı cephe kentlerde “ekip”lere (brigades) ve bu ekipler de kırsalda “hücreler”e (columns) bölündü. Hücrelerin her biri otuz *brigadistadan* oluşan dört “filo”su vardı; filolar genelde aynı okuldan olan, yaklaşık aynı yaşta ve aynı cinsiyetten gençlerden oluşmaktaydı.

Şehirlerde, Halk Okuma-yazma Öğitmenleri (yaklaşık 26.000 kişi) paralel bir mücadele yürüttüler.<sup>14</sup> Bu öğretmenler arasında sağlıkla ilgili ya da ailevi nedenlerden dolayı şehirden ayrılamayan fabrika ve ofis işçileri, uzmanlar ve ev hanımlarıyla lise ve üniversite öğrencileri vardı. Kentteki öğretmenler işten sonra ya da boş vakitlerinde ders vermekteydi. Normalde Pazartesi'den Cuma'ya günde iki-üç saat arası ders vardı – hatta kampanyanın sonlarına doğru hafta sonları da ders verilmişti.

717.000'i en az on yaşında ve okuryazar olan 2.4 milyon toplam nüfustan 250.000'den fazla genç ve yetişkin eğitim vermeye gönüllü oldu.<sup>15</sup> Kimsenin öğretmeye ya da *bragidasta* olmaya zorlanmamasına ya da resmi olarak zorunlu kılınmamasına rağmen okulların katılımı istenmiş ve katılmayan öğrencilerin akademik yıl içindeki kredilerini kaybetme riski oluşturulmuştur.

### CNA'nın yapısı

Okuma-yazma ordusunun üyelerinin intikali, lojistik destek görmesi ve korunması, her milli bakanlığın ve kitle örgütünün desteğini gerektirmekteydi.

14 Halk Okuma-Yazma Öğitmenleri (Los Alfabetizadores Populares-AP) kendi içinde iki gruba ayrılır: kentlerde mahallelerdeki insanları eğiten 20.000'den fazla “Kent Okuma-Yazma Gerillaları” ile fabrikalarda çalışanları eğiten ve “İşçilerin Okuma-Yazma Milisleri” diye adlandırılan yaklaşık 3.000 işçi-öğretmen.

15 Okuma-yazma öğretmenlerinin işe alımı ile ilgili ileriki tartışmalar için bkz: Jan L. Flora, John McFadden ve Ruth Warner, “The Growth of Class Struggle: The Impact of the Nicaraguan Literacy Crusade on the Political Consciousness of Young Literacy Workers,” Latin American Perspectives 36 (Kış 1983), ss. 53-55.

Okuryazarlık işçileri, genelde memleketin yolu olmayan ve dört tekerlekli araçlarla ulaşılamayan en ücra köşelerine ulaştırılmak zorundaydılar;<sup>16</sup> kendilerinin barınma, beslenme ve güvenlik ihtiyacı sağlanmalıydı. *Brigadistaların* kırsalda maruz kaldığı tehlikeler sadece az gelişmişliğin yıkıcı etkilerini -içilebilir suyun olmaması, yiyecek kıtlığı, dizanteri ve sıtma gibi bulaşıcı hastalıklar- değil, aynı zamanda komşu Honduras'a kaçan ve -Nikaragua'da meydana gelen devrimci değişikliklerin sembolü olan- *brigadistaları* korkutmak için sınırı geçen yüzlerce eski asker tarafından gerçekleştirilebilecek olası terör saldırılarını da yansıtıyordu. Mücadelenin farklı aşamalarında karşı devrim saflarından *contras* (kontra-karşı) adı verilen kişilerce dokuz okuma-yazma işçisi öldürüldü. Hastalık ve yaralanma durumunda acil tıp hizmetlerine ve karşı devrim saldırıları durumunda savunma askerlerini uyarmak için daimi iletişim ağına ihtiyaç vardı.

*Brigadistaları* iskân etme ve destekleme faaliyetlerine ek olarak bir de okuma-yazma mücadelesini tanıtmak, okuma-yazma bilmeyenlere nasıl okunup yazılacağını anlatma ve onları okuma-yazma kurslarına katılmaya teşvik edip okuryazarlık sürecini tamamlatma faaliyetleri vardı.

Eğitim Bakanlığınca ana politikalara karar vermek ve bütün bu çabaların uygulamalarını kolaylaştırmak için Ulusal Düzenleme Komisyonu kuruldu. Bu komisyon yirmi beş bakanlıktan, politik, askeri, eğitim, kültür ve dinle ilgili görevlilerden ve kitle örgütlerinden oluşmaktaydı. Bakanlık düzeyinde ve belediyelerde CNA ile paralel düzenleme komisyonları kuruldu. Dış gözlemciler göre ulusal ve bakanlık

düzeyindeki komiteler, yalnızca gölge örgütlerdi; mücadelenin şekillendiği, örgütsel bağlılığın en yoğun olduğu ve geniş halk kitlelerinin katıldığı asıl yer belediyelerdi.<sup>17</sup> Okuma-yazma kampanyasının uygulanmasında en önemli rolü de kitle örgütleri üstlenmişti.

### Kitle Örgütlerin Katılımı

Diktatörlüğün devrilmesinde etkili olan kitle örgütleri, CNA'nın başarısında da önemli bir rol oynamışlardı. Nikaragua'daki örgütler işçiler, kadınlar ve gençler tarafından fabrika ve komşuluk seviyelerinde oluşturulmuştu; bu gruplar 1978 ve 1979'daki ayaklanmalar sırasında devrimci orduya kaynak sağlayan, iletişim ağlarını oluşturan, ilk yardım uygulayan, silah toplayıp dağıtan ve savaşmak için barikatlar kuran on binlerce Nikaragualıdan oluşmaktaydı.

Zafer sonrasında, birçok durumda yeniden adlandırılıp yeniden oluşturulan bu kitle örgütleri, okuryazarlık mücadelesinde de yerlerini aldılar. Sandinista İşçileri Merkezi (The Sandinista Workers Central- CST), İşçilerin Okuryazarlık Milislerinden yaklaşık üç bin üyesiyle fabrikalarda okuma-yazma ile ilgili faaliyetleri üstlendiler; benzer şekilde Kırsal İşçiler Birliği (Rural Workers Association-ATC) kırsal bölgeler için sorumluluk üstlendi ve Köylü Okuryazarlık Milisleri de kendisine bağlı üyelerin bir kısmını okuma-yazma öğretmeni olarak hizmet vermeleri için görevlendirdi. Şehirlerde, Sandinista Savunma Komitesi (the Sandinista Defence Committees-CDS) en önemli örgüt gücüydü. Ulus çapında, Nikaragualı Kadınlar Birliği "Luisa Amanda Espinoza" (AMNLAE) kampanyaya katılmaları için kadınları harekete geçirdi ve birçok destekçi grup yoluyla *brigadistaların* refahıyla ilgilendi. CNA'nın başarılı uygulaması

<sup>16</sup> CNA'nın aktardığı lojistik sorunlarının detaylı anlatımı Rothschild, Tablada ve Tamez, Cruzada Nacional'da 5. bölümde yer alır.

<sup>17</sup> Bkz. Charles L. Stansifer, "The Nicaraguan National Literacy Crusade," American University Field Staff Reports, Güney Amerika, No.41,1981, s. 5.

için katılımı önemli olan bir başka grup da öğretmenlerdi. Dokuz binden fazla öğretmen okuryazarlık işçilerinin hazırlığına, denetimine ve hizmet içi eğitimine yardımcı oldu. Uğraşları arasında en göze çarpanı ülkenin uzak ve tehlikeli bölgelerinde hizmet vermek için bir “kırmızı-siyah bayrak” takımı oluşturmalarıydı. Ayrıca okullar resmi olarak Mart ve Eylül arasında kapalıyken gençlerin eğitsel, kültürel ve eğlence faaliyetleri sürdürmelerine yardım ettiler. Dahası çocuk sokak satıcıları için özel eğitim programları oluşturdular. Ulusal Öğretmenler Birliği (ANDEN)’e yardımcı olmak, üniversite seviyesindeki eğitim okullarının esaslarındandı.

### Okuma-Yazma Malzemelerinin İçeriği ve Pedagojisi

Öğrenme etkinliğinin merkezinde temel okuma kitabı *Halkın Doğuşu* (*Sunrise of the People*) vardı.<sup>18</sup> Bir kısmı Brezilyalı yetişkin eğitimcisi Paulo Freire’nin pedagojik fikirlerine dayanan okuma kitabı yirmi üç tane üretken tema içerir. Bir fotoğrafın eşlik ettiği her bir tema, temel seslere ve anlamlı birimlere (sesbirimlerine ve ses biçimbirimlerine) bölünebilen üretken çok heceli sözcükler içerir. İlk temalar devrimci kahramanlar Augusto Cesar Sandino ve Carlos Fonseca Amador ile ilgilidir ve ilerleyen kısımlarda ulusal özgürlük için mücadele konuları, yabancı ve yerli elitlerin istismarına son verme, devrim savunmasında kitle örgütleri ve Sandinista Halk Ordusu’nun rolü, yeni toplumun tüm yurttaşlarının hak ve sorumlulukları, toprak reformunu üstlenen ve sağlık hizmetlerini, eğitimi ve diğer toplumsal refah hizmetlerini yaygınlaştırıp sürdüren Ulusal Yeniden Yapılanma Hükümetinin başarıları, kadınların hizmetçi rollerinden kurtuluşu, uzun

<sup>18</sup> Matematiksel kavramların öğretilmesinde temel kitap olarak kullanılan *Calculo y Reactivación: Una Sola Operación* ikincil derecede önemliydi ve öğrenci genellikle okuma-yazma kitabının 7. ünitesini başarıyla tamamlayana kadar bu kitaba başlanılmıyordu.

süre terk edilen Atlantik Kıyı bölgesinin ulusal topluma entegrasyonu ve son olarak dünyada gelişmekte olan diğer hükümetlerle dayanışma için devrimci rejimin bağlılığı konuları yer alır.<sup>19</sup> Bu temaların merkezinde duygu yüklü ifade ve sözcükler vardır. Bu duruma koşut kullanılan ilk sözcük *revolucion*’dur (devrim). Pedagojik olarak *la revolucion* sözcüğü İspanyol alfabesindeki bütün sesli harfleri içerir. Diğer üretken sözcükler, *liberación* (özgürlük), *genocidio* (soykırım) ve *masas populares’i* (halk kitlelerini) içerir. Pedagojik etkinliğin sırasını özetlemek gerekirse her fotoğrafın tanıtımıyla yaklaşık bir saatlik bir süreyle grup tartışması olmakta, bunu okuma parçasıyla ilgili bir saatlik alıştırma ve üretken sözcüklerin kodunu çözme ve onları kodlama takip etmektedir. Fakat öğretmenlerin tecrübesizliği ve öğrencilerin konuları topluluk içinde tartışmak ve otoriteyi sorgulamak istememeleri yüzünden grup tartışmasının formatı çoğu zaman takip edilmemektedir.

Kuzeyde dağlık Matagalpa bölgesinde yirmi beş brigadista grubunun denetçisi olarak gönüllü çalışan Amerikalı Sheryl Hirshon, bu yenilikçi pedagojinin uygulama zorluklarını *And Also Teaching Them to Read (Ve Onlara Okumayı da Öğretmek)* adlı kitabında çarpıcı bir biçimde anlatmıştır. Hirshon’a göre her dersin ilk adımını -okuma-yazma öğreticisi ve yetişkin öğrenciler arasındaki diyalogu-yönetmek en zoruydu: “*brigadistalar* bunu sinir bozucu ve karmaşık bir görev olarak görüyordu. Bu ne içindi? Tabii ki, *kendilerine* hiçbir zaman bir şeyler bu tarzda öğretilmemişti. Sınıfların büyük

<sup>19</sup> Okuma kitabının 23. ünitesinde diğer ülkelerdeki özgürlük mücadelesinde dayanışmayı göstermek için Vietnam başbakanı ve 1980 ilkbaharında hükümeti terk edip o zamandan itibaren Sandinista rejimine karşı olan Cunta Hükümeti’nin iki üyesi Alfonso Robelo ve Violeta Charmorro’nun fotoğraflarının kullanılması ilginçtir. 1984’te revize edilen okuma kitabında, ki yetişkin eğitiminde okutulan bir kitaptır, bu fotoğrafın çıktıldığını söylemeye gerek bile yoktur.

çoğunluğunda bu kısım ya kötü yapıldı ya da tamamen göz ardı edildi.”<sup>20</sup>

CNA, Freire'nin bir dizi pedagojik kavramını –özellikle a) bilinçlendirmeyi içeren politik bir aşama olarak yetişkin eğitimi anlayışı ve b) yetişkinlerin kendilerini kültür üreticisi ve çevrelerini dönüştürücü olarak görmeleri için uyarma- uygulamaya koymak için çalıştı. Fakat CNA, öğrenen toplumla diyalogda ve o toplumun sosyokültürel analizinin temelinde gelişen materyallerin gerekliliğini vurgulayan Freire'nin eğitim modelinden önemli şekillerde ayrılmaktaydı.<sup>21</sup> Freire'nin düşüncesine göre okuma-yazma işçileri topluluklara önceden hazırlanmış bir metinle gitmemelidir.

Az eğitimlileri ve çoğunlukla gönüllü genç insanların kullanarak girilen okuryazarlık mücadelesi, Freire'nin içerik gelişimiyle ilgili ideal modeline tam uyumla başaramayacağı için Nikaragua'da bu yaklaşım gerçekten mümkün değildi.<sup>22</sup> Üst düzey politik liderlerle görüşülerek ulusal eğitim ekibi tarafından temel bir okuma kitabı geliştirildi. Okuma-yazma materyalleri içerik seçimi ve sıralaması açısından Nikaragua kampanyası lehinde önemli bir pedagojik planlamayı yansıtmaktadır. Materyallerin yetişkin öğrenenlerin sosyal dünyası ve deneyimlerine saygı duymanın yanı sıra bilime de yaslandığı anlaşılmaktadır.<sup>23</sup>

Okuma-yazma materyallerine yönelten yaygın eleştiri, okuma-yazma mücadelesinin FSLN yanlısı içeriği ile ilgilidir.

20 Sheryl Hirshon ve Judy Butler, *And Also Teach Them to Read* (Westport, CT: Lawrence Hill & Co., 1983), s. 104.  
21 Bkz. Paulo Freire, “The Adult Literacy Process as Cultural Action for Freedom,” *Harvard Educational Review* 40 (Mayıs 1970), ss. 205-23, ve *Pedagogy of the Oppressed* (New York: Herder & Herder, 1970).

22 Benzer bir durum Küba'da gerçekleşti. Bkz. Jonathan Kozol'un incelemesi, “A New Look at the Literacy Campaign in Cuba,” *Harvard Educational Review* (Yaz 1978), ss. 341-77, özellikle s. 354.

23 Paulo Freire CNA'nın başlangıcından önce beş günlük bir süreyle Nikaragua'yı ziyaret etti. Kampanyayı düzenleyen eğitici ekiple görüştüğünden sonra kampanyayı hem içerik hem de pedagojik açıdan coşkuyla desteklediğini açıkladı.

Okuma-yazma öğretimi sürecinde politik propaganda yapılmasına karşı olanlar bütün eğitim sistemlerinde yer alan endoktrinasyonu (beyin yıkamayı) göz ardı etmektedir.<sup>24</sup> Bir sistemi diğerinden farklı kılan şey, endoktrinasyonun inceliği, mesajların içeriği ve öğretimin sosyo-politik amaçlarıdır.

Freire sorduğu temel soruyu tekrarlamak gerekirse, bir eğitim kampanyasının amacı ehlileştirme mi yoksa özgülleştirme midir?<sup>25</sup> Eğitim programları insanların var olan hiyerarşik yapıları daha iyi uyum göstermeleri ve baskın grupların emirlerini yerine getirmeleri için sınırlı bilgiler sağlamak için mi düzenlenir?<sup>26</sup> yoksa okuma-yazma öğretim süreci yeni bir toplum oluşturmada insanlara önemli roller üstlenmelerini sağlayacak anlayış, yetenek, tutum ve davranışlar kazandırarak önceden itilen/ ötelenen insanların durumlarını geliştirecek bilgi için gereken temeli sağlamak için mi düzenlenir?

Ulusal Yeniden Yapılanma Hükümeti, Somoza hanedanının (1937-79) birbirini izleyen rejimleri altında eğitimin, ezici çoğunluğun yetenek ve temel bilgilerini göz ardı ederken elit grubu yönetici roller için hazırlayan adaletsiz sosyal düzenin meşrulaştırılması için kullanıldığını belirtmiştir.<sup>27</sup> Teslimiyetçilik ve kadcerciliğin önceki rejimler tarafından halk kitlelerine benimsetilmesine karşı-

24 Bkz., örneğin Kozol'un incelemesi “Literacy Campaign in Cuba” s. 364

25 Bu ifade ile ilgili daha fazla inceleme için bkz: Robert F. Arnove ve Jairo Arboleda, “Literacy: Power or Mystification?” *Literacy Discussion* 4 (Aralık 1973), ss. 389-414.

26 Örn. bkz. Martin Carnoy, *Education as Cultural Imperialism* (New York: McKay, 1974), özellikle 1. bölüm.

27 Kırsal bölgelerde çocukların yüzde sekseni okula gönderilmiyordu ve ülkedeki okuma-yazma bilmeyenlerin yüzde yirmi biri on ile on dört yaş arası çocuk ve gençlerden oluşmaktaydı. *Encyclopedia of the Third World* (ed. George Thomas Kurian, New York: Facts on File, 1978, 2:1065)'e göre çağ nüfusundan her bin kişilik yaş grubunun 5.38'i (yaklaşık yüzde 18i) üniversiteye kaydedilirken, on üç ile on sekiz yaş arası grubun yüzde yirmi beşinden daha azı ortaöğretime kaydedilmişti. Nikaragua, ilk ve orta öğretim okul kayıtlarında dünyada seksen altıncı sırada fakat 1976'da kişi başına düşen üniversiteye kayıt oranlarında 61. sırada yer almaktaydı). Eğitimin ihmal edilmesiyle ilgili daha fazla inceleme için bkz. Arnove, *Education and Revolution*, 1. Bölüm.

lık Sandinista tarafından yönetilen hükümet, tamamıyla farklı bir ideoloji ve farklı bir değerler seti aşılmayı önermiştir. Okuma-yazma ve okuma-yazma sonrası eğitim kampanyalarında kullanılan materyaller, daha refah ve adil bir toplum oluşturmak adına insanların aktif roller üstlenebileceği şekilde düzenlenmiştir. Ülkenin mevcut politik liderliğinin yapısına uygun bir biçimde ulusalcılık ve halkçılık vurgulandı -fakat daha büyük bir refah oluşturmak için kolektif çalışma çabasına, kişisel özveriye ve ulusal ciddiyete dayanan bir gelişim modelini takip etmeye çalışan bir ülkenin değerleri de vurgulandı., Somoza rejimini devirmek için gerilla aşamasında okuma-yazma eğitiminde vurgulanan değerlerin aksine<sup>28</sup> CNA'nın materyal içeriği toplumsal sınıf mücadelesi olgusuna yeterince önem vermiyordu ve bunun yerine Nikaragua toplumunun bütün kesimlerinin ortak çıkar ve amaçlarını vurguluyordu.

Toplumsal değişimde bütün Nikaragua yurttaşlarını aktif olarak içine alan bu takdire şayan amaca rağmen, mevcut pedagojinin eleştirel bilincin gelişmesini sağlayıp sağlamadığı ya da endokrinasyonu tepe taklak edip etmediği konusu hala tartışmaya açıktır. Hirshon, yetişkin öğrenenlerin bağımsız düşünce aşamasına ulaşabilmeleri için güdülendirilmelerinde yetersiz ve genelde aceleyle yetiştirilmiş *brigadist*lara bağlı zorlukların ortaya çıktığını yazmıştır. Aşağıdaki anlatı, kendi *bragidasta* grubunun ortak sıkıntı ve sorunlarının tartışıldığı bir Cumartesi çalıştayından alınmıştır:

Ben onu (diyalogu) doğru yapmaya çalıştım, fakat öğrenciler "politika ile ilgili konuşmak istemiyoruz; sadece heceleri çalışalım" dedi.

28 Somoza rejimine karşı gizli direniş sürecindeki bilinçlendirme ve örgütlenme faaliyetlerin türlerine ilişkin inceleme için bkz. Omar Cabezas, *Fire from the Mountain* (New York: Crown Publishers, 1985) ss. 37,210, *La Montaña Es Algo Mas que una Inmensa Espeta Verde*. İspanyolca aslından çeviren Gonzalo Zapata.

Konuşabilir miyim hocam? Dinle arkadaşım (*compa*).<sup>29</sup>Eğer öğrencilerin öyle diyorsa, sen bunun önemli olmadığını hissettirdiğin içindir. Sadece gelip okumayı öğretirsek, hiç bir şey yapmıyoruz demektir. Bu mücadele işçi ve köylüler ulusal gerçekliği gerçekten anlasınlar diye planlandı ve eğer sadece harfleri ve heceleri öğretirseniz, *brigadista* olarak görevinizi yerine getirmiyorsunuzdur.

Doğru Miguel, fakat alıştırma, öğrencilerin söyleyecekleriyle gerçekten ilgilendiğini bilmelerini sağlamaktan daha önemli hale gelmesi gibi bir karşı tehlikeye de dikkat etmelisin. Sınıfını gördüğümde gerçekten iyi başladın, fakat insanlar çekingen kaldığında konuşma yapmayı bıraktın. İşte o zaman insanlar bunun bir çeşit politik endokrinasyon olduğu fikrini edindiler<sup>30</sup>.

Okuma-yazma kampanyaları tarafından ulaşılan düşük geliri ve kırsal nüfus bilindiği üzere karar vermeye katılımdan dışlanmıştı; onlara otoriteye boyun eğmek, sessiz ve pasif kalmak öğretilmişti. Düşündüklerini açıkça dile getirdikleri ve otoriteye meydan okudukları zaman aldıkları cevap her zaman cezalandırıcı olmuştu. Bu sebeple -otorite kendilerinden yirmi ya da otuz yaş küçük genç bir öğretmen bile olsa- kırsal halkın açıkça ya da otoriteyi sorgular şekilde düşüncelerini ifade ederken kendilerini rahatsız hissetmesi gayet olağan bir şeydi. Bu öğrenenlerin kendi eğitimlerinde doğrudan aktif katılımcılar olmasını istemek, kökleşmiş itaat ve kendini küçük görme geleneklerine ters bir durumdu. Genç öğreticilerin deneyimsizliklerinin yanı sıra öğrenenler tarafındaki rahatsızlıklar dikkate alındığında CNA'nın, son aşamalarında, geleneksel öğretmen merkezli bir pedagoji ve okuma-yazma eğitimine ve hemen hemen mekanik bir

29 *compa* sözcüğü Nikaragua dilinde *compañero* sözcüğünün kısaltılmış şeklidir. Arkadaş ya da meslektaş olarak çevrilebilir. Somoza'ya karşı ayaklanmaya katılan ya da ulusal yeniden yapılanma ile ilgili ortak çabada yer alanlar ve FSLN sempatisi olan insanlar tarafından sıkça kullanılan bir sözcüktür.

30 Hirshon, *Also Teach Them*, s. 105.

yaklaşımına benzemesi şaşırtıcı değildir. Diyalog olması gereken şey çoğu kez sadece öğretmen rehber kitabından not edilen okuma-yazma işçisinin okuma notlarını içermiştir. Dahası, ulusal kampanyanın bu kadar çok öğrenenin 23. derse ulaşması ve Ağustos ortasındaki beş bölümlü okuma-yazma testini başarılı olarak geçmesi hedefleri yaklaştıkça, okuma-yazma işçileri (pri, pre, pra, pro, pru/ gri, gre, gra, gro, gru gibi) hece dizilerinin ezberlenmesine yoğunlaşmaktaydı. Kampanyanın politik bilinçlendirme hedeflerine rağmen, sınıfları gözlemleyen biri çoğu öğrenenin - fikirleri değil- özellikle harf, ses, hece ve sözcük kalıplarını çalıştığını açıkça görebilirdi.

Fakat mücadelenin belki de en önemli politik dersleri, okuma-yazma materyalleri ya da öğretene-öğrenen karşılaşmasında değil, bizatihi kampanyanın kendisindeydi. Okuma-yazma mücadelesi, yeni politik rejiminin ülkenin en çok göz ardı edilen bölgeleri ve nüfusuna dönük ilgisinin ve adaletinin bir sembolüdür. Bu ilgi ve adalet, ulusal otorite ve hizmetlerin toplumun daha önce ulaşılmayan köşelerine yayılmasını içermektedir. Devrimci Sandinista rejimine olan bağlılık en açık bir şekilde kırsaldaki yoksul ailelere yardım etmek ve onlarla yaşamak için giden *brigadist*alarda ve Managua ve diğer şehirlerin en yoksul mahallelerinde çalışan "şehir okuma-yazma gerillaları"nda görülmektedir. Bu yüzden CNA'nın politik etkisini çalışırken, bütün süreci, yapıyı ve öğrenme bağlamını çalışmak, öğretimin yüzeysel içeriğini çalışmaktan daha aydınlatıcı olabilir.

### Yerel Dillerdeki Tamamlayıcı Kampanyalar

23 Ağustos'ta Ulusal Okuma-Yazma Mücadelesine son verilmesinden hemen sonra hükümet, Nikaragua'nın Atlantik Kıyı bölgesindeki üç ana yerel dilde -İngilizce, Miskito ve Sumo- kam-

panya için hazırlıklara başladı. Coğrafi, tarihi ve kültürel olarak Atlantik Kıyısı İspanyolca konuşan Pasifik Kıyı Bölgesine belli belirsiz şekilde entegre olan ayrı ve uzak bir nüfusu içermektedir.<sup>31</sup> Atlantik Kıyı Bölgesi Nikaragua topraklarının yaklaşık yarısını, fakat nüfusun yüzde onundan daha azını içerir. Doğu kıyı kesimlerine doğru ilerledikçe -Rio Coco boyunca ve Puerto Cabezas ve Bluefields bölgelerinde- yerlilerin çoğu ana dil olarak ya Miskito ya da Kreol (İngilizceyle yerel dilin karışımı bir dil) konuşmaktadır. Kıyı boyunca dağınık kesimde nüfusun yüzde ikisiyle beşi Sumo, Rama ve Carib dilini konuşur. Fakat kıyıdaکی halkın çoğunluğu farklı aksanlarla, duruma göre diller arasında geçiş yaparak iki ya da üç dil konuşur (çoğunlukla İspanyolca, İngilizce ve Miskito)<sup>32</sup>.

Ekim 1979 nüfus sayımına göre, yaklaşık 88,400 kişi, on yaş ve üstü bölgesel nüfusun yaklaşık %75'i okuma-yazma bilmiyordu.<sup>33</sup> Mart- Ağustos 1980 arasında yaklaşık elli bin kıyı halkı, Puerto Cabezas, Bluefields ve Rama kıyı bölgelerinde yerlilerinin (costeños) okuma-yazma bilmeyen oranının %30'a düşürüldüğü İspanyolca okuma-yazma kampanyasına katıldı. Çoğu yerel dil konuşan halk, ülkenin geri kalanıyla iletişime geçmek ve ulusal kurumlara

31 Daha fazla bilgi için bkz. Philippe Bourgois, "Class, Ethnicity and the State among the Miskito Amerindians of Northeastern Nicaragua," Latin American Perspectives 29 (Bahar 1981), ss. 22-39; "Nicaraguan's Ethnic Minorities in the Revolution," Monthly Review 37 (Ocak 1985), ss. 22-44, ve Philip A. Dennis, "The Costeños and the Revolution in Nicaragua," Journal of Interamerican Studies and World Affairs 23 (Ağustos 1981), ss. 271-96.

32 Atlantik Kıyı Belgeleme ve Bilgilendirme Merkezi (INNICA)'ne göre, Costeñoluların yüzde atmış ikisi İspanyolca konuşan Latinlerden, yüzde yirmi dördü Miskito konuşanlardan, yüzde onu İngilizce konuşanlardan, % 0.47'si Carib konuşanlardan ve % 0.24'ü Rama konuşanlardan oluşmaktadır. Daha fazla bilgi için bkz. National Network in Solidarity with the Nicaraguan People, "Atlantic Coast: Miskito Crisis and Counterrevolution" Nicaragua (Mayıs- Haziran, 1982), ss. 4-5 -The Nicaragua Reader'da yeniden basıldı, ed. Peter Rosset ve John Vandermeer (New York: Grove Press, 1982). S.85.

33 Ülkede okuma-yazma bilmeyenlerin sayısını belirlemek için yapılan nüfus sayımı ile ilgili daha fazla bilgi için bkz. Fernando Cardenal, S. J. ve Valerie Miller, Nicaragua 1980: The Battle of the ABCs," Harvard Educational Review 51 (Şubat 1981), ss. 13-14

katılmak için İspanyolca okuma-yazma öğrenmeye karar verdi. İspanyolca okuma-yazma öğrenmek isteyenlerin çoğunun Sandinista yanlısı yerliler olduğu görülmektedir.

Ulusal Okuma-yazma Mücadelesi sonunda hala okuma-yazma bilmeyen ve İngilizce, Miskito ve Suma dilinde verilen okuma-yazma kurslarına katılmayı tercih eden önemli sayıda costeños vardı.<sup>34</sup> 12.500'ün üzerinde insan Ekim 1980 ile Mart 1981 tarihleri arasında gerçekleştirilen yerel kampanyalara katılarak bu kampanyaları tamamlamıştır. Bu kampanyanın tamamlanmasıyla, Atlantik Kıyı nüfusunda okuma-yazma bilmeyen oranı yaklaşık yüzde yirmi ikiye düşürüldü.

Mücadele (CNA) ve yerel dillerde yürütülen kampanyalar sonrasında hem genç hem de yaşlı öğrenciler, yeni kurulan Yetişkin Eğitimi Bakanlığı Vekaleti (Vice-Ministry of Adult Education- VIMEDA) altında oluşturulan yeni Yetişkin Temel Eğitimi (EPB) sistemine kaydedildi. Sistemin özünde eğitim, dili sadece İspanyolca olan Temel Eğitim Kolektiflerini (*Colectivos de Educación Popular*, CEPs) içermektedir. Yetişkin Eğitimi Bakanlığı Vekaleti, ülkeyi birleştirmek için İspanyolca bilmenin önemli olduğu ve ikinci ya da üçüncü dilde paralel bir eğitim sistemi oluşturmanın ne uygulanabilir ne de hoş karşılanacağı görüşündedir. Ulusal birliğin başarısı CNA'nın öncelikli hedeflerinden olduğu için, diğer sonuçlarda olduğu gibi tartışma şimdi de bu amaca dönmektedir.

### Sonuçlar

CNA'nın sonuçları pek çok açıdan çalışılabilir. En belirgin sonuçlar, okuma-yazma sınavını geçen ya da kurslarda bu kadar çok dersi tamamlayan yetişkin öğrenenlerin sayısından çıkmaktadır. Gözlemciler, okuma-yazma

34 Okuma-yazma bilmeyenlerin oranı, İncil'i okumayı önemseyen tutucu Protestan eğilimli İngilizce konuşanlar arasında düşüktü.

işçilerinin kaldıkları topluluklardaki fiziksel gelişmelere de dikkat çekebilirler.<sup>35</sup> Daha derinde, CNA'nın sonuçları politik kültürün dönüşümü, ülkenin önceden yabancılaştırılan sektörlerinin entegrasyonu, Pasifik ve Atlantik Kıyı bölgelerinde olduğu gibi kent ve kırsalın bütünleşmesi, gençliğin devrime kazandırılması, Nikaragua toplumunda kadının statüsünün iyileştirilmesi ve kitlesel örgütlerinin güçlendirilmesi ile ilişkili olarak değerlendirilmelidir. Bütün bunlar, devrimci Sandinista hükümetinin önemli politik öncelikleriydi.

### Okuma-Yazma Başarıları

Yirminci yüzyıl okuma-yazma kampanyaları tarihinde, üç durum tam bir başarı örneği olarak öne çıkmaktadır. 1970'de Tanzanya yetişkin eğitimi adı altında nüfusu harekete geçirdi; okuma-yazma kursları -okullar, kiliseler, fabrikalar ve tarlalara- bütün ülkeye yayıldı- ve 1977'de okuma-yazma bilmeyen oranı yüzde atmış yediden yüzde yirmi yediye düşürüldü<sup>36</sup>. Küba, 15 Nisan 1961'de ulusal bir okuryazarlık savaşı başlattı; aynı yılın sonunda dört milyonluk yetişkin nüfusta okuma-yazma bilmeyenlerin oranı %23,6'dan<sup>37</sup> %3,9'a düştü. Böylece Fulgencio Batista'yı devirip Fidel Castro'yu başa getiren devrimin ilk iki yılı içinde Küba, okuma-yazma bilmeme durumuna son verdiğini iddia eden ilk Latin Amerika ülkesi oldu.

Dahada etkileyici olan ve belki de okuma-yazma kampanyaları alanında en etkili tek girişim Nikaraguanıkindir. Devrimci

35 La Cruza en Marcha (Managua: CNA/ Eğitim Bakanlığı, Temmuz 1980) 13 Bültenine, s.7, göre; brigadistalar 2862 tuvalet, 75 kuyu, 96 okul, 34 yol, 50 köprü, 37 sağlık merkezi inşasına yardım etmiş ve çeşitli meyve ve sebze arazisinin ekim ve hasadına katılmışlardır.

36 Daha fazla bilgi için bkz: 10. Bölüm ve H. S. Bhola, Campaigning, 7. Bölüm.

37 Fakat Jonathan Kozol "Literacy Campaign in Cuba" (s.360) adlı makalesinde 1961 başlarında okuma-yazma bilmeyenlerin oranının 1959 ve 1960'ta yürütülen deneysel programlardan dolayı %20'nin altında olduğunu öne sürer. Hala başka hiçbir Latin Amerika ülkesinde nüfusun okuma-yazma bilmeyen oranının %8'e kadar düşürülmeyeceğini ve Latin Amerika'da ortalama okuma-yazma bilmeyenlerin oranının 1960'ta %32.5 olduğunu belirtir. Ayrıca bkz. 8. Bölüm

rejimin ilk yılında girilen kampanya, on yaş üzeri nüfusta okuma-yazma bilmeme oranını beş ayda %50.35 (N: 722.616)'ten yaklaşık %23'e düşürebildi. Kampanya resmi görevlileri, okuma-yazma bilmeyen oranının %12,96'ya düşürüldüğünü iddia etmektedir fakat bu rakamın hükümetin eğitilemez olarak değerlendirdiği yaklaşık 130.000 okuma-yazma bilmeyen yetişkin bireyin toplam nüfustan çıkarılması sonucuna dayandığını unutmamak gerekir. Bu kişiler, körlük, aşırı zayıflık, hastalık, ileri yaş, bunama ve hastanede yatıyor olmaları gibi nedenlerden ötürü okuma-yazma kampanyalarına katılmayan kişilerdir. Nikaragua'nın resmi rakam olarak %12,9 iddiası ya da daha yüksek olan %23 okuma-yazma bilmeyen oranı kabul edilse bile CNA'nın başlı başına başarıları muazzam etkileyiciydi. 23 Mart-23 Ağustos 1980 arasında toplamda 406.056 Nikaragualı okuma-yazma öğrendi. Bu başarı, savaşın yerle bir ettiği ve ekonomisi çökmüş bir ülkede gerçekleşti. Ayrıca Atlantik Kıyısındaki diillerde yürütülen kampanya, okuma-yazma öğrenenlere 12.664 kişi daha ekledi. Beş aylık kampanyayla elde edilen okuma-yazma seviyesini kötülemeye çalışanların ortaya attığı diplomalarındaki tek bir harfi bile okuyamayan fakat yine de okuryazar diplomasına sahip insanların olduğuna dair iddialara rağmen<sup>38</sup>, bağımsız gözlemcilerin genel fikir birliği, yetişkin öğrenenlerin sertifikalanabilir okuma-yazma becerileri edindiklerine emin olmak için sistematik bir çabanın olduğu yönündedir. Beş bölümden oluşan bitirme sınavı, öğrenenlerin adını yazması, daha ileri ünitelerden alınmış sözcükleri içeren bir paragrafı okuma (kabaca üçüncü sınıftan bir ilkokul metnine eşittir), paragrafla ilgili soruları cevaplandırma, paragraftan dikte yapma ve üç konudan biri (örneğin, Sandinista devriminin onlara ne anlam

38 Örn. bkz: Robert Leiken, "Nicaragua's Untold Story", New Republic, 8 Ekim 1984, s. 19

ifade ettiği) ile ilgili düşüncelerini yazmadan oluşmaktadır.

Bu seviyede bir yeterlik, aslında devam eden yetişkin eğitiminin henüz başlangıcıdır. Aynı zamanda bu eğitim fırsatı çeşitli nedenlerle CNA'ya katılmayan okuma-yazma bilmeyen yetişkinlere olduğu kadar 1980 Ağustos'u ortasında resmi kampanyanın sonunda okuma-yazma derslerini tamamlayamayan ve yarı okuryazar olarak kabul edilen 46.600 katılımcıya da sağlanmalıydı.

Okuryazarlık alanındaki bu dikkat çeken başarılarından dolayı, UNESCO Nikaragua'yı Eylül 1980'de Nadezhda K. Krupskaya ödülüne layık gördü. Uluslararası jüri, sadece Nikaragua'daki okuma-yazma projesinin önemine değil, ayrıca Nikaragua hükümetinin ulusal yeniden yapılanma sürecinin temel bileşeni olarak genel okuryazarlığa öncelik verdiğine de atıfta bulundu. Jüri daha sonra kampanyada "elliden fazla gönüllü öğretmenin hayatını kaybettiğini, bu fedakârlığın insan ruhunun yüceliğine daimi bir tanıklık ettiğini" söylemiştir.<sup>39</sup>

### Gençliğin Katılımı- Bilinçlendirme ve Bağlılık

Somoza'ya karşı savaşçıların büyük çoğunluğu 25 yaş altı gençlerden oluşurken<sup>40</sup> diğer yandan silahlı savaşa katılmayan bir sürü genç de vardı. Okuryazarlık mücadelesi, ulusal yeniden yapılanma aşamasında aktif görev almak için -öğretmenler gibi diğer gruplar için olduğu kadar - gençler için de altın bir fırsat sağladı. Görevden alınan rejime karşı topyekün ayaklanmanın son aşamalarına 20.000 genç katılırken, CNA'ya 65.000 genç katıldı<sup>41</sup>. Gençlerin kampanyaya katılımı,

39 Bkz: Hugo Assman, ed., Nicaragua Triunfa en la Alfabetización (/Managua: Ministry of Education and San Jose, Costa Rica: Departamento Ecumenico de Investigaciones, 1981), s. 194.

40 Hirshon, And Teach Them to Read, s.75.

41 Sandinista gençliğinin (JS-19) idari merkezindeki



yeni toplumun inşasında önemli aktörler olarak bu gençlerin konumunu marjinal olandan ulusal yaşama doğru değiştirdi (Çünkü o dönemde gençler Somoza Debayle ve Milli Muhafızlarca toplum düşmanı olarak görülüyordu). CNA'ya katılmalarının sonucunda çoğu genç toplumdaki değerleri, kendi algıları ve yerleri konusunda önemli dönüşümler yaşamaktaydı.

Öğretmen olarak kırsala gönderilmelerine rağmen, *brigadist*lar aynı zamanda öğrenen rolüne de soyundular – çoğunun alışık olduğu orta sınıf yaşantısından uzakta tanımadıkları bir dünyada yer aldılar. Okumayazmayı yeni öğrenmiş bir çiftçi olan Don Jose, kendisine okumayazma öğreten gencin annesine aşağıdaki satırları yazmıştır:

Biliyor musunuz artık cahil biri değilim. Okumayı öğrendim. Çok iyi olmasa da artık okuyabiliyorum. Ve biliyor musunuz artık sizin oğlunuz da cahil değil. Nasıl yaşadığımızı, ne yediğimizi, nasıl çalıştığımızı ve dağlardaki yaşamı biliyor. Oğlunuz, bayan, bizim kitabımızdan okumayı öğrendi.<sup>42</sup>

CNA'da gönüllü olarak hizmet veren bir avuç Birleşmiş Milletler vatandaşlarından biri olan Beverly Treumann, orta-sınıftan arkadaşı olan Julia'nın değişimini anlattı: *brigadista* olmadan önce, kasabaya gelen ve giyim ve makyajından çok fazla şikayet eden *compesinoları* (köylü çiftçiler) hoş karşılamayan ve ayak tırnaklarını boyayan bir serseri (snob) olarak tanımladı. Ama Treumann'a göre:

Julia artık (kampanya sonunda) çoğu Nikaragualı'nın nasıl yaşadığını bizzat öğrendi. Beş ayını bezelye ve tortilla yiyerek, pirelerle uyuyarak, sabah 4'te kalkarak, odasını bütün aileyle paylaşarak, hatta dış tuvalet olmadan

(without the convenience of even an outhouse) çamur ve kayalar boyunca millerce yürüyerek geçirdi. Kendisinden çok daha yetenekli ve zeki adlandırdığı, bir zamanlar okuma-yazma bilmeyen, insanları (köylü aileye ait bireyler) artık biliyor.<sup>43</sup>

CNA'da gönüllü çalışmış birkaç Amerikalıdan biri olan Beverly Treumann, orta sınıftan arkadaşı Julia'nın geçirdiği dönüşümü şöyle anlatır: *Brigadista* olmadan önce Julia kendisinin kasabaya inen köylülere selam vermeyen, sürekli giyim-kuşam, makyajla uğraşan, tırnaklarını törpüleyip oje süren bir züppe olduğunu söylemişti. Treumann'sa şunları aktarmıştır:

(Kampanyanın sonunda) Julia artık çoğu Nikaragualı'nın nasıl yaşadığını bizatihi biliyor. Beş ay boyunca fasulye ve tortilla yedi, pirelerle uyudu, sabah dörtte kalktı, dışarda tuvaleti bile olmayan bir evde aileyle aynı odada kaldı, çamurlu ve taşlı yollarda kilometrelerce yol gitti. (Yanlarında kaldığı ailede) kendisinden daha yetenekli ve zeki olduğunu gördüğü bir sürü okumayazma bilmeyen insan tanıdı.

Eğitim Bakanı Carlos Tünnermann Bernheim'in dediği gibi "CNA, ekip üyeleri için büyük bir okuldu. İnsan kendisine kimin daha fazla öğrendiğini sormadan edemiyor: köylüler mi okuma-yazma öğretmenlerinden daha fazla şey öğrendi, yoksa asıl okuma-yazma öğretmenleri mi köylülerden daha fazla şey öğrendi? Birçok okuma-yazma öğretmeni kırsalda kaldıkları süre boyunca aslında kendilerinin daha çok şey öğrendiklerini söylüyor".<sup>44</sup>

Gençlerdeki bu değişimin en çarpıcı örneği kişisel hikayelerde görülür. Kırsalı 43 Beverly Treumann, "Nicaragua's Second Revolution," Christianity and Crisis 41 (2 Kasım 1981) ss. 297-98.

44 Carlos Tünnermann Bernheim, "One Year Later," Jan Kaspar, ed., Nicaragua For the Education of Illiteracy (Paris: International Union of Students and UNESCO,nd)'nin içinde.

Carlos Carrión ile röportajdan, Managua, 21 Haziran 1984, Carrión örgütünün ulusal yöneticisidir.  
42 Valerie Miller, The Nicaraguan Literacy Crusade", ed. Thomas W. Walker'in Nicaragua in Revolution adlı kitabından, s.244.)

öğrenmek için bütün *brigadistaların* günlük tutmaları zorunlu tutulmuştur. CNA yönetiminin ana hatlarıyla tanımlanan günlük, gönüllünün kaldığı topluluğun tarihi, fiziksel özellikleri, başlıca ekonomik faaliyetleri, üstlendikleri sosyal görevler ve gelişim faaliyetleri vb. bütün temel açılardan tanımlanmasını içerir. Ayrıca Kültür Bakanlığı ve Ulusal Üniversite tarafından organize edilen 450 öğrencinin katıldığı kültürel ekipler, arkeolojik alanlar, halk gelenekleri, esnaf faaliyetleri üzerine sistematik veri toplayıp Somoza rejimine karşı halk ayaklanması üzerine sözlü hikâyeler derlediler.

Sürdürülen kırsal yaşam hakkında yakından bilgi edinmenin ötesinde *brigadistaların* anlattığı diğer önemli değişiklik, büyük bir kişisel güven kazanımı ve devrim tarafından nerede ihtiyaç duyulursa orada çalışmak için var olan azimdir. Treumann, Julia ile ilgili anlatımını şöyle bitirmektedir: “Mücadeleyi, bir zamanlar sonrasında yaşamın normal rutinine döneceği beş aylık sıradan bir vatansızlık dalgası olarak gören Julia, sonrasında cesur ve fedakâr birine dönüştü.”<sup>45</sup> CNA başkanı Carlos Carrión, “Ülkenin gençleri toplumda bir oynayabileceklerine dair artık kendilerini ikna etmek zorunda değiller. Bunu çoktan ispatladılar” demiştir.<sup>46</sup>

Okuma-yazma kampanyasından sonra çoğu brigadista milis hizmetleri ve sağlık kampanyalarına katılarak ve ekin hasatlarında gönüllü çalışarak Sandinista Gençlik teşkilatına (*Juventud Sandinista 19 de Julio -JS-19*) aktif katılımlarını sürdürdüler. Gençlerin bağlılık göstergelerinin arasında ulusal yeniden yapılanmada çalışmalarının yanı sıra yanı sıra genç okuma-yazma işçilerinin politik bilinçlenmesinde CNA'nın etkisi üzerine veriler de

45 Treumann, “Nicaragua's Second Revolution,” ss. 297-98.

46 21 Haziran 1984'te yapılan röportaj.

mevcuttur. Belki de Nikaragua'yı bu açıdan ele alan tek çalışmada, Flora, McFadden ve Warner, Managua, Estelí (Nikaragua'nın dördüncü büyük şehri) ve Jinotega bölümünde yerel bir topluluk olan San Rafael'de 1079 lise üçüncü sınıf öğrencisini inceledi. Örneklem CNA süresince evde yaşayan kentli okuma-yazma işçileri olan *brigadistalar* ve kampanyada yer almayan öğrencilerden oluşturulan bir kontrol grubundan oluşmaktaydı.<sup>47</sup> Araştırmacılar kampanyanın başlatılma hızı ve burjuvazi *brigadistaların* çoğu zaman tutucu öğretmenler tarafından denetlenmesi gerçeğine bağlı ortaya çıkan işe alımda, eğitimle ilgili ve lojistik sorunlara rağmen ulusal okuma-yazma mücadelesinin, mücadeleye kendi iradeleriyle katılan genç katılımcılar üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu sonucuna varmıştır. Ayrıca direnişe katılmayanların devrime destek açısından katılanlardan daha büyük gelişme gösterdiğini belirtmişlerdir.<sup>48</sup> Araştırmacılar işçi sınıfından öğrencilerin, daha yüksek toplumsal sınıftan arkadaşlarına göre devrime sözde ve özde daha fazla adanmış olduklarını bulmalarına rağmen, mücadeleye katılım sonrasındaki devrimci tutum ve faaliyetler işçi sınıfından ziyade orta ve üst sınıftan öğrencilerle ilişkilendirilmiştir.<sup>49</sup>

Fakat mücadeleye katılım her zaman devrime desteğin artışı anlamına gelmiyordu. Yukarıdaki çalışmada *brigadistaların* yüzde on üçü için CNA'ya katılımın devrimci desteği azaltmada belirleyici bir etken olduğu belirtilmiştir.<sup>50</sup>

CNA'ya katılımın muğlak ve çelişkili sonuçları, ülkede değişen fırsat yapıları kadar kişilerin geçmiş yaşamları ve toplumsal sınıflarının sonucu da olabilir.

47 Flora, McFadden ve Warner, “Impact of Literacy Crusade”, ss.49-51.

48 a.g.e. ss.56-57.

49 a.g.e. s.59.

50 a.g.e. 53.

Örneğin, okuma-yazma kampanyasının bitiminden bir yıl sonra Treumann, Julia'yı bir kez daha gözlemledi:

Julia farklı bir hikâyeydi. Sağlık ekiplerinde ve kahve hasadı gibi işlerde gönüllü çalışmalarını sürdürüyor, fakat ona devrimi sorduğumda burnunu kıvırdı ve gülümseyerek "kontra" (yani karşı devrimci) olduğunu söyledi. Arkadaşlarından biri "Şaka yapıyor" dedi, fakat ben bunun tamamen bir şaka olduğunu düşünmüyorum. Ona ileride ne yapmak istediğini sorduğumda tarım uzmanı olmak istediğini söyledi-devrimin fazlasıyla önemseydiği şaşırtıcı bir kariyer; başka hiçbir şey onu böylesine önemli bir toplumsal değişimin kalbine daha fazla yakınlaştıramazdı. Babası buna bir kadın için iyi bir seçim olmadığı gerekçesiyle karşı çıkıyor. Fakat erkek arkadaşı destek çıkmakla kalmayıp kendisi de aynı alanda okumak istiyor.<sup>51</sup>

Özgeçilik ve yardımseverlik gibi değerlerle tanımlanan yeni bir Nikaragualıdan bahsetmek zordur. Fakat okuma-yazma mücadelesi bu değeri harekete geçirmesi ve yaşlarına göre epey olgunluk göstermeleri için çoğu gence fırsat sağladı. Hirshon, şehirde yaşayan çoğu genç için CNA ile deneyimledikleri kırsalın entelektüelden fiziksel ve duygusal bağlılığa geçişi temsil ettiğini, soyut düşüncelere karşı savaşmanın canlı fikirlere karşı savaşmayla aynı olmadığını ifade etmektedir.<sup>52</sup> *Brigadistalar* için soyutlamaların somut anlam kazanması, beraber yaşadıkları *campenisoları*.

Fakat aynı zamanda *campesinolar* için bir dizi soyutlama asıl şimdi anlam kazanmıştı. Kırsal ve kenti birbirine bağlamanın yanı sıra kırsal nüfustaki değişiklikler, bilinçlenme ve köylü çiftçilerin katılım seviyeleri incelenecek olan bir sonraki konudur.

### Kırsal Nüfusun Ulusal Yaşama Entegrasyonu

51 Treumann, "Nicaragua's Second Revolution," s. 299.  
52 Hirshon, And Teach Them to Read, s. 211.

Hirshon'a göre okuma-yazma mücadelesi özünde diyalektik olarak düşünülmüştü -zıtların buluşması: şehir çocuklarının kırsal halkla, entelektüelin kas gücüyle, bağımsızlığın disiplinle, geleneksel düşünce yapılarının devrimci yeni fikirlerle buluşması.<sup>53</sup> Mücadele, saygın bir Nikaragualı şair tarafından kent ve kır nüfusun bir araya gelmesi ve yaşam deneyimlerini paylaşması anlamında ulusal bir bütünleşme (*entrevivenca*) olarak tanımlandı.<sup>54</sup> Bu iki farklı dünyanın karşılaşması, daha eşit sosyal ilişkilerin yanı sıra karşılıklı saygı ve anlayış oluşturdu. Çoğu okuma-yazma işçisinin ifade ettiği özgüven kazanımının, mücadele sürecinde okumayazmanın dışında da birşeyler öğrenen çoğu köylü çiftçide de benzer bir şekilde gelişim gösterdiği gözlemlendi. Önceden özellikle eğitilmiş şehir insanları önünde kendini değersiz gören çiftçiler şimdi kendinden daha emin hale gelmişti. Finlandiya'dan gelen uluslararası gönüllü Antina Mikkonen'in gözlemine göre okuma-yazma kampanyası süresince (kırsaldaki) yetişkinler dünya görüşlerini epey genişleterek kendilerine daha güvenli hale geldiler ve nüfusun unutulmuş kısmı olmak yerine büyük ulusal mücadelenin kahramanları olduklarını fark ettiler.<sup>55</sup>

Yeni okuryazar köylülerin ulusal yeniden yapılanma görevlerine katılımları, çiftçi kooperatifleriyle işçi kurumlarına üyeliklerini ve kırsal milislere katılımlarını da içeren birçok şekilde açıkça görülmektedir. Yüksek bağlılıklarının belki de en iyi göstergesi, CNA sonrasında oluşturulan yirmi binden fazla yetişkin eğitimi kolektifindeki eğitimci kitlesini oluşturmalarıdır. Sadece bağlılıklar uyandırılmakla kalmayıp, aynı zamanda CNA önceden göz ardı edilen bölgelerde *brigadistaların*

53 a.g.e. s.62.

54 Pablo Centeno-Gómez ile Managua'daki evinde yapılan söyleşi, 2 Haziran 1984.

55 Anita Mikkonen, "The Literacy Crusade and the Children," ed. Kaspar, Eradication of Illiteracy.

gelişinden önce ev halkına yabancı olan sağlık ve tüketici ürün taleplerine kadar genişletilmiş ulusal hizmetlerin beklentilerine de katkıda bulundu. *Brigadistalar* kendilerini besleyecek ve ev sahibi aileye destek olacak kadar iki temel yiyecek ürünü temini sağlandı. Dahası Cardenal ve Miller'in belirttiği üzere (kentlerden) ailelerin haftasonu ziyaretleri ve gönderdikleri ufak tefek erzak kolileri köylerde yaşayanların beslenme alışkanlıklarının gelişmesine yardımcı oldu.<sup>56</sup> CNA'nın görünmeyen bir sonucu da rafine şeker, tuz, yemeklik yağ ve tavuk ürünleri gibi gıdalara yönelik kırsal talebin muazzam artışıydı.

*Brigadistalar* kırsal nüfusun ufkunu genişletirken, kentsel nüfus da birinci elden kırsalı keşfetmekteydi. Üç okuma-yazma işçisinin annesine göre okuma-yazma mücadelesi onlara iki şey öğretmişti: birincisi çocuklarının neler yapabileceği ve olabileceğini, ikincisi ülkelerinin nasıl bir yer olduğunu ve kırsaldaki insanların ne kadar iyi ve yoksul olduklarını.<sup>57</sup> Sadece *brigadistalar* değil, mücadele boyunca çocuklarını ziyaret eden binlerce orta sınıf aile, artık kendi ailelerinden saydıkları *campesinoları* takdir etmiştir. Örneğin, *brigadistalar* için ev sahiplerine *campesino* anne ya da baba demeleri olağan dışı bir durum değildir. Tatil zamanı, özellikle Noelde binlerce okuma-yazma işçisinin *campesino* ailelelerini ziyaret etmek için otobüsleri doldurduklarını görmek de oldukça yaygındır.

Sonuçta CNA, kırsal kesimin önceki izolasyonundan ve göz ardı edilmesinden kurtarılması için kritik bir öneme sahiptir ve kırsal kesimi ulusal gelişim çabalarına entegre etmek için uzun soluklu bir çalışma başlatmıştır. Köylülerde artan politik bilinç, okuma-yazma becerilerinin edinimiyle ve büyük çaplı tarım reformuyla ortaya

çıkan ekonomik fırsatlarla birlikte gerçekleşmişti. Buna karşılık 1979'dan beri kırsal alanda meydana gelen ekonomik ve sosyal dönüşüm, kırsaldaki çiftçi ve işçide daha sofistike teknik bilgi ve beceriye dönük giderek artan bir talep oluşturmuştu.

### Kadınların Konumunun İyileştirilmesi

CNA'nın destekleyip ivme kazandırdığı diğer değişiklikler arasında kadınların toplumdaki marjinal konumlarından kurtulması da vardı. 1978-1979'daki büyük çapta savaş sırasında kadınlar sadece destek grupları oluşturmakla kalmayıp aynı zamanda birtakım gerilla gruplarının üçte birini oluşturarak savaşta aktif rol aldılar. León adında bir kadın gerilla örneğinde olduğu gibi beş kadın gerilla kentin kontrol ve yönetimini elini tutuyordu.<sup>58</sup>

Okuma-yazma mücadelesi de daha fazla kadına önemli toplumsal görevler verdi. Bu mücadele kadınların eşit katılımı olan ilk ulusal görev olarak tanımlanmaktadır.<sup>59</sup> Ülkede eğitim açısından en çok ihmal edilen grup olarak kadınlar bu mücadele sürecinde öğretme ve öğrenme fırsatını elde ettiler -CNA onlar için geçmişteki bir kenara itilmişliklerinden ve ikincil konumlarından kurtulmalarının bizatihi kanıtıydı. CNA sürecinde öğretmen (yüzde altmış) ve teknik personelin çoğunu kadınlar oluşturmaktaydı. Tamamlayıcı yetişkin eğitimi programlarında öğrenci ve eğitici personelin yaklaşık yüzde kırk altısını kadınlar oluşturmaktaydı.

Gençliğin seferberliğinde olduğu gibi, kadınlar da ulusal dönüşüm aşamasında yeni öğretme-öğrenme rolleriyle görev alarak milis hizmetleri ve tarımsal üretime gönüllü katılım gibi birçok görev üstlendiler. Örneğin, 1983'te

58 Warren Hoge, "Women Win New Role in Nicaragua," Austin American Statesman, 15 Ocak 1981, s. E-4.

59 Fernando Cardenal ile Sandinista Savunma Komitesi idare merkezinde yapılan röportaj, 7 Haziran 1984, Managua.

56 Cardenal ve Miller, "Nicaragua 1980," s.12.

57 a.g.e, s.25

ülkedeki aşılama kampanyalarında görev alan yetmiş binden fazla sağlıkçı *brigadistanın* yüzde sekseni ve yaklaşık doksan bin sağlık işçisinin yüzde yetmiş beşini kadınlar oluşturmaktaydı. Ayrıca milis üyelerinin yüzde kırk sekizini ve devrimci gece bekçilerinin (devrim karşıtı güçler tarafından gerçekleştirilen sabotajlara karşı halkın malını gece koruyan kişi) yüzde atmış kadınardan oluşmaktaydı.<sup>60</sup>

Aynı zamanda, AMNLAE destek ve teşvikleriyle Sandinista hükümeti, hem kadınlar için iş olanaklarını genişletmek, hem de kadınların ticari istismarını içeren geçmişteki uygulamalara son vermek için birçok olumlu politika geliştirdi.<sup>61</sup> Devlet nezdinde temsilcileriyle bir kitle örgütü olan AMNLAE (1980-1984), kadınların haklarını korumak ve ev işlerinde erkeklerin de sorumluluk almasını sağlamak için yasaların çıkarılmasında önemli rol oynamıştır.<sup>62</sup>

Bu yasalar henüz başarılmamış idealleri dile getirmektedir, fakat halk politikası ifadesi olarak yine de önemlidirler. Beş yıl içinde geleneksel cinsiyet rol algısının ve ilişki biçimlerinin tamamen değişeceğini beklemek gerçek dışıdır. Nitekim kayıtlara geçen boşanma ve ayrılma vakalarının yüksek oranı, bu değişikliklere eşlik eden gerilimleri kanıtlamaktadır.

AMNLAE'nin "Kadınların Yeni Nikaragua'ya Katılımı" ifadesi var olan durumu özetlemektedir: "Toplum temelli istismarın mirası olarak maçoluk hala çoğu kadın ve erkek arasında varlığını sürdürmektedir. Ne yazık ki insanların mentalitelerini değiştirebilmek, baskıcı ve zorba

politik-ekonomik yapıları yıkmaktan çok daha zordur... Nikaragualı kadınlar, kadınların ancak hem kadının hem erkeğin özgürleşebildiği ölçüde özgür olacaklarına tamamen inanmaktadırlar: özgürlük verilmez, kazanılır."<sup>63</sup>

### Kitle Örgütlerinin Güçlenmesi

CNA'nın önemli sonuçlarından bir diğeri de savaş sonrası yeniden yapılanma döneminde halkın geçerli ve etkili bir katılım aracı olarak kitle örgütlerinin güçlenmesiydi. Somoza sonrası Nikaragua'da devam eden demokratikleşme bu örgütlerin güvenilirliğine ve yayılmasına bağlıdır. Dahası, ülkedeki yoksulluk düşünüldüğünde bu örgütler gönüllü çalışmaya katkı sağlamak ve yüksek seviyede üretkenliğe dönük insanları harekete geçirmek için önemlidirler.

Mücadelenin başında, çoğu kitle örgütü tecrübesiz durumdaydı. Treumann bu durumu şöyle anlatır:

Biz (*brigadistalar*) örgütlenme ve daha fazla hizmeti getirdik. *Campesinolar* bizi almak için örgütlenirdi; işimizin bir kısmı bu ilk komitelerin toplum örgütlerine, çiftçi kooperatiflerine, kadın gruplarına ve halk milislerine yayılmasına yardımcı olmaktı. Ve bu grupların üyesi olarak belirtmek isterim ki okuma-yazma mücadelesi süresince bu gruplar mücadeleye güç veren bir batarya vazifesi gördü.<sup>64</sup>

Tipik bir örnek olarak, 1979'dan önce Kırsal/Köylü İşçiler Birliği (Rural Workers' Association-ATC) Managua, Carazo, Rivas ve Chinandega'nın dört farklı bölümünde sadece örgütsel etkiye sahipti. 1980'de birliğin yüz binden fazla şubeyle (önceki üye sayısının) iki katından fazla üyesi oldu. Köylü okuma-yazma milislerini işe almaya yardım eden ATC, CNA'yı tarım işçilerini sendikalaştırmak ve çiftçilerin

60 Daha fazla bilgi için bkz. Asociación de Mujeres Nicaraguenses "Luisa Amanda Espinoza" (AMNLAE), "Women's Participation in the New Nicaragua" Contemporary Marxism içinde No.8, "Nicaragua under Seige", özel sayı (Bahar 1984): 122-128, özellikle ss. 126-127.

61 Yasak örneğin görsel basına uygulandı. Bkz. Hoge, "Women Win the Role."

62 AMNLAE, "Women's Participation", ss.126-27.

63 A.g.e., s.127.

64 Treumann, "Nicaragua's Second Revolution" s. 295

kooperatifleşmesine yardım etmek için bir araç olarak kullanabildi.<sup>65</sup>

Ulusal Öğretmenler Birliği (ANDEN) bu mücadele sürecine katılımıyla kişisel imajını pekiştirerek yeni güç kazandı. Bu katılım öğretmenleri harekete geçirmek için bir araçtı. Tıpkı öğrenciler ve kadınlarda olduğu gibi, CNA öğretmenlere devrimci faaliyetlere kitlesel olarak katılmaları için ilk önemli fırsatı sağladı. Meslek grubu olarak öğretmenler, birleşmelerini engelleyen, sadık hizmetçileri ödüllendiren ve militan öğretmenleri cezalandırmak için elindeki bütün gücü kullanan Somoza rejimi altındaki politik baskıdan mağdur olmuşlardı. Eğitici gücün çoğu üyesi bu yüzden ya politik yönden durumu kabulleniciydi ya da duyarsızdı. ANDEN'in ulusal yönetici komitesinden Nubia Pallavaccini'ye göre mücadele öğretmenlere bir kez daha verebilecek çok fazla şeyleri olduğunu hissettirmişti.<sup>66</sup> Kırsalda ve şehirde eğitimci ve denetçi olarak katılımları kendileri ve şehir ayaklanmalarına ya da kırsaldaki gerilla mücadelesine katılan gençlik arasındaki -düşmanlığı değilse bile- boşluğu aşmalarına yardımcı oldu. Bu gençler, eski sistemle işbirlikçi ve birer korkak olduklarını düşündükleri öğretmenlerini çoğu kez küçümserlerdi.

Bir başka örnek vermek gerekirse Sandinista Gençlik Örgütü'nün, CNA'nın başlangıcında sadece on beş bin üyesi vardı. Bu militanlar mücadele süresince ekiplerin başı olarak hizmet verdiler; brigadistaların politik eğitimi kadar disiplin ve idaresinden de sorumluydular. (Ayrıca çoğu zaman öğretmen denetçilerinin politik akıl hocası olarak da hizmet ettiler.)<sup>67</sup>

65 Managua'da 22 Mayıs 1984'te Tarım İşçileri Birliği'nin ulusal idare merkezinde Edgardo Garcia ile yapılan röportaj.

66 Managua'da 15 Haziran 1984'te Ulusal Öğretmenler Birliği'nin ulusal idare merkezinde Nubia Pallavaccini ile yapılan röportaj.

67 Örn. bkz. Hirshon'un *And Teach Them to Read* isimli kitabında ekip liderlerinin oynadığı roller.

Mücadelenin sonunda, JS-19'un üye sayısı yirmi binin üzerine çıktı ve 1984'te yaklaşık kırk bin militana ulaştı.

CNA'ya katılım, Sandinista politik örgütlerine üyelik ve ulusal devrimci görevlere katılım arasındaki bağlantı, Managua'da 19-21 Aralık 1981'de Sandinista Gençlik Örgütleri ulusal gençlik meclisinde delegelerin üstlendiği rollerin örtüşmesinde görülmektedir. Görevdeki 560 delegenin 547'si Sandinista Ulusal Özgürlük Cephesi (FSLN) militanı, 467'si üretim *brigadistası*, 322'si Somoza'yı deviren savaşta görev alan emektar gerilla savaşçısı ve 496'sı CNA'daki okuma-yazma öğretmenleriydi.<sup>68</sup>

Mücadele, bu kitle örgütlerini sosyal hizmetlerin sınırlı olduğu, sendikalaşma ve politik ilgi söylemlerinin çok az tecrübe edildiği bölgelere de yaydı. Örneğin, Atlantik Kıyısı'nda CNA, Ulusal Öğretmenler Birliği'nin geniş ölçüde kabul edilmesini sağladı. Ve Puerto Cabezas'daki Eğitim Bakanlığı'nın personeline göre okuma-yazma işçileri Kırsal İşçiler Birliği'nin örgütlenmesine de yardımcı oldular.

### Atlantik Kıyısının Entegrasyonu

1980-1981'de yerel dillerde yapılan kampanya, ulusal hükümetin kültürlerine saygı göstererek Atlantik Kıyısı ile ülkenin geri kalanını birleştirmeye başlama niyetinin sinyallerini verdi. Philippe Bourgois kampanyanın planlanan sonuçlarını şu şekilde tanımlamaktadır: "Sözde ulusal birlikle çeliştiği söylenen şeyi-etnik azınlıkların kendilerine özgü kimliklerini-vurgulayarak hükümete daha büyük bir güven ve sempati sağlanmış olur."<sup>69</sup> Bu güveni sürdürmek amacıyla hükümet yerel eğitim personelini -kampanyadaki

68 Onofre L. Guevara, "La JS 19: Una Posición Ganda en la Lucha," *Barricada*, 22 Aralık 1981, s.3.

69 Bourgois, "Miskito Amerindians," s.37.

okuma yazma öğretmenlerinin dörtte üçünden fazlası bölgeden gelmiştir-eğitmek, Atlantik Kıyısının insanlarını, bölgeyi, ekonomisini ve kültürünü (fotoğraflarda, çizimlerde ve içerikte) yansıtmak ve CNA'den gelen okuma yazma materyallerini gözden geçirmek için özel bir çaba sarf etmiştir.

Doğu Kıyısındaki okuma yazma kampanyalarının birleştirici sonuçları arasında yerel nüfusun yazılı İspanyolcaya daha fazla aşinalık kazanması, Sandino gibi ulusal sembol ve figürlere ilişkin farkındalığının oluşması ve Pasifik Kıyılarındaki halk kültürüyle paylaşım vardır. Dahası, bunlarla beraber yürütülen kampanyalar özellikle sağlık alanında diğer önemli hizmetlere de erişim sağlamıştır. Binlerce kişi gözlük sahibi olmuş, aşılınmış ve sağlık merkezlerine yönlendirilmiştir.

Okumayazma kampanyalarında ve tamamlayıcı yetişkin eğitimi programlarında birtakım sıkıntılar vardı. Miskito halkının ve yerel birlik MISURASTA'nın (Miskitu, Sumu, Rama, Sandinistas'ın bir araya Gelerek oluşturduğu birlik) lideri Steadman Fagoth, Sandinista hükümeti tarafından ulusal birliğe karşı sakıncalı sayılan Atlantik kıyısı yerlilerine kısmi özerklik talep etmeleri için Miskitolara ulaşmak ve onları örgütlemek adına kampanyayı kullanmıştır. 1981 Şubatında Fagoth Sandinista hükümeti tarafından gözaltına alındığında büyük bir grup Miskito Hintlisi dil kampanyasından çekildi ve akabinde Fagoth 1981 Mayısında Honduras'a kaçınca binlerce insan da onunla gitti.

1981'in sonundan beri Atlantik Kıyısının geniş toprakları bir savaş alanına dönüşmüştür. Bu durum özellikle pekçok Miskito köyünün iken edildiği Honduras sınır bölgesi için geçerlidir Çoğu Miskito

Hintlisi olan karşıdevrimciler (*contras*) tarafından sayısız saldırı düzenlenmiştir. Eğitim-öğretim ve diğer ulusal sosyal hizmetler çatışmalardan dolayı sekteye uğramıştır.

Atlantik Kıyısının entegrasyonu sorunu bir türlü çözülememiştir. Bölgede hala ayrılıkçı ve düşmanca unsurlarla şimdilik bekle-ve-gör yaklaşımında bir sürü insan vardır. Hatta okuma yazma kampanyasında aktif bir şekilde çalışmış hükümet destekçileri arasında bile güçlü bir yerellik algısı ve kıyıya daha fazla kaynağın aktarılması arzusu vardır. CNA ve tamamlayıcı eğitim faaliyetleri insanlarda daha fazla ulusal farkındalık yaratarak pek çok ulusal çapta kitle örgütünü güçlendirirken bölgenin süregelen entegrasyonu esasen ulaşım ve iletişim sistemlerindeki temel gelişmelere, ekonomik gelişim için sermayenin varlığına ve her iki tarafın da memnuniyeti için yerel halklarla ulusal hükümet tarafından ortaklaşa faydalanılabilen Atlantik Kıyılarındaki doğal kaynaklarının işletilmesinde izlenen yönteme bağlı olacaktır.<sup>70</sup> Bu izlenen yöntem dolayısıyla yerel toplulukların özerkliklerinin Sandinista'nın bütünleşik ulus hedefleriyle uyumlu olarak bütün kesimlerin katılıp yararlanabildiği, müzakere edilmiş bir uzlaşının parçası olmalıdır.

### **Eğitimsel Ve Toplumsal Bir Değişim Modeli Olarak Okuma-Yazma Mücadelesi**

CNA, acil toplumsal ihtiyaçları gidermek için gönüllü bir toplu girişim modeli vazifesi görmüştür. Bu model yaygın eğitimin müteakip çabalarında ve sağlık gibi diğer alanlarda da uygulanmıştır. Örneğin Ekim 1981'de yetmiş binin üzerinde eğitimli gönüllü üç günlüğüne

<sup>70</sup> William Ramirez, "El Problema Indígena y la Amenaza Imperialista en Nicaragua" dergi bölümünde Vergara, Barricada, 6 Ocak 1982, ss. 13-14.

Nikaragua nüfusunun yaklaşık yüzde yetmiş beşine sıtma ilacı dağıtmak için seferber edildi.

Yukarıdaki seferberlik, ilke kez okuma-yazma kampanyasında uygulanan çoklu eğitim modeline dayanmaktadır. Model eğitimcileri bir piramit şeklinde ele alır. CNA örneğinde (yarısı öğretmen, yarısı üniversite öğrencisi) seksen eğitimci önce on beş günlük bir kurs ve ardından bir aylık uygulama deneyimiyle hazırlanmışlardır. Sonra bu seksen kişi 560 kişiyi eğitmiştir. Daha sonra çoklu etki bu şekilde ilerleyip önce 560tan on iki binden fazla bir rakama (ki bunların çoğu öğretmendi), sonra da yüz binden fazla okuma-yazma çalışanına ulaşmıştır. Süreç yaklaşık üç ay almıştır. Böylece kısa sürede çok fazla sayıda insan hazırlanabilmiştir.

Okuma-yazma mücadelesi bütün bunların dışında insanların temel bir hizmete ihtiyaç duyduklarında toplumsal çabalarla bunu kendilerine sağlayabildiklerini yani Sandinista rejiminin temel felsefesini gözler önüne sermektedir. Hükümetin rolü nüfusu bir yerden diğerine yönlendirmek, gerekli materyal desteğini, eğitimi ve teknik yardımı sağlamaya yardım etmektir. Bu yaklaşım, bilgiyi tekeline alan profesyonellere dayalı, özellikle sağlık ve eğitim gibi önemli alanlardaki hizmetlerin sevkîyatını kontrol eden seçkincilik modelini yıkmıştır.

Ekvatorlu eğitimci Rosa Maria Torres kısa ve öz bir şekilde yeni eğitim modelini şöyle özetlemektedir:

Mücadele, temel aktörü ve nesnesi insan olan bu tarihsel devrim projesine uyumlu yeni bir eğitim modelinin içeriğinin test edildiği büyük bir laboratuvar olmuştur.<sup>71</sup>

71 Rosa María Torres, De Alfabetizando a Maestro Popular: La Post-Alfabetización en Nicaragua (Managua: Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales, 1983), s. 10. İspanyolca'dan tercümedir.

İnsanların ulusal yeniden yapılandırma sürecinde kendilerini temel aktörler olarak görmesi için zihniyet ve politik bilinç açısından bir dönüşüm geçirmeleri gerekmektedir. Torres'in de belirttiği gibi CNA örneklerinde görüldüğü üzere bilinç dönüşümü "bireysel bir edim değil, kolektif bilinç oluşumunun temel toplumsal sürecidir... ve bu yeni kolektif bilincin oluşumu somut toplumsal pratiklerin kıyısında değil, gerçeğin dönüşümü sürecinde başarıya ulaşılabilir."<sup>72</sup>

### Sorular ve Sonuçlar

"Nikaragua toplumunun hümanistik dönüşümü" için hedeflenen okuma-yazma kampanyasının Nikaragua'nın politik kültürüne nasıl bir etkisi oldu?<sup>73</sup> Mücadelenin bitiminden sonraki yedi yıl içinde olumlu sonuçları görmek mümkündür. CNA kırsal ve kentsel yerleşim, kadın-erkek, Atlantik ve Pasifik Kıyıları arasındaki eşitsizliğin aşılmasında kritik bir öneme sahiptir. Ulusal yeniden yapılanmada önceden marjinal sayılan grupların -köylülerle kadınlar, gençle yaşlılar- yeni roller üstlenmelerine ve hareketliliğine yardımcı oldu. Mücadele özellikle Sandinista Gençliği, Ulusal Öğretmenler Birliği (ANDEN) ve Niakaragua Kadınlar Birliği (AMNLAE) gibi kitle örgütlerinin güçlenmesinde de önemli bir rol üstlenmiştir.

Diğer önemli bir sonuç da insanların kültürün sadece alıcıları değil aynı zamanda yaratıcıları olduğu düşüncesidir.<sup>74</sup> Ruben Dario'nın ülkesinde sonradan okuryazar olan köylüler şiirler yazıyor ve fabrikalarda, birlik merkezlerinde, ordu üslerinde ve çiftçi kooperatif merkezlerinde

72 A.g.e.

73 Congreso Nacional de Educación Popular de Adultos içinde Carlos Tünnermann Bernheim Premer (Managua: Eğitim Bakanlığı, 6-7 Haziran 1981), s. 21.

74 Contemporary Marxim içinde "Pluralism and Popular Power: Sergio Ramirez Mercado ile röportaj", "Nicaragua under Seige" s. 172.



yüzlerce şiir çalıştay yapıyor.<sup>75</sup> Aynı zamanda Nikaragua ve Latin Amerika klasiklerinin kitlesel çapta okunması, ülkede meydana gelen çarpıcı kültürel değişimin başka bir yönüdür. Halkın ucuz edebiyata ve basılı materyallere yönelik talebinde geçtiğimiz beş yılda ciddi bir artış oldu. CNA'dan önce Nikaragua'da ulusal bir yayın endüstrisi yoktu. Birçok dönüm noktası arasında CNA'nın okuma-yazma kampanyasında bir milyonun üzerinde farklı metin ve kitapçık basıp dağıtmasıyla böyle bir endüstrinin başlatılması vardı. Tamamlayıcı yetişkin eğitimi programı ulusal yayın kapasitesinde daha büyük bir talebe yol açtı.

Son olarak CNA karar verme gücünün tabana yayılmasına dayanan önemli bir toplumsal değişim modeli oluşturdu. Halkın kendi çabaları ve devletle bağlantıları yoluyla temel sosyal hizmetleri sağlayabileceğini gösterdi. Torres'e göre mücadele idari anlamda ülke için âdemi merkezîyetçilik sürecini başlattı<sup>76</sup>; böylelikle ülke dokuz bölgeye ayırdı ve var olan otorite yerel resmi

<sup>75</sup> Bkz. Stansifer, "Nicaraguan Literacy Crusade," s. 49.

<sup>76</sup> Torres, Post-Alfabetización, s. 10.

mercilere ve kitle örgütlerine devredildi.

Kampanyanın sınırlılıkları da belirtilmeli: kadın-erkek ilişkileri kolayca değişmedi, Atlantik kıyısının entegrasyonunda çok sayıda engelle karşılaşıldı ve CNA tarafından başlatılan iyi niyet ve rejim desteği -belki de geniş çapta devrimin en göze çarpan tek başarısı olarak değerlendirilebilir- diğer alanlarda devlet girişimine de bağlıydı. Bu kadar kısa sürede okuma-yazma öğrenen insanların okumayazma seviyesi de problemliydi. İleri okuma-yazma becerilerine bakarak kişisel yaşantılarda ve toplumsal yaşam standartlarında önemli değişiklikler beklemek ne derece mantıklıdır?

Birçok yönden okuma-yazma kampanyası aslında tam anlamıyla hiç bitmedi. Kırsaldaki brigadistaların faaliyetlerinin sonlandırması için belirlenen Ağustos ortası yaklaşmadan önce bile tamamlayıcı yetişkin eğitimi programında eğitici rolünü üstlenecek toplum liderlerini seçmek için planlar yapılmaktaydı. Kitlesel eğitim süreci asıl şimdi başlamıştı.

## 1960’LI YILLARDA DEĞERLER EĞİTİMİ

İsmail Aydın

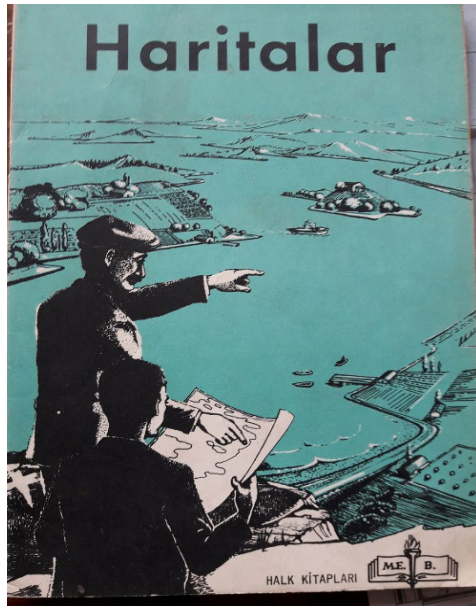
ismailaydin36@gmail.com

Halkevlerinin kapatılmasından sonra yaygın eğitim işlevleri Millî Eğitim Bakanlığı içinde kurulan Halk Eğitim Büroları ve köylerde halk odalarında devam etmiştir. Halk eğitiminde bu tarihlerden sonra asıl gelişme 1960’lardan sonra yaşanmış, 1960’ta Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Halk Eğitim Genel Müdürlüğü kurulmuştur

27 Ağustos 1962 tarihinde, ABD ve Türkiye arasında Barış Gönüllüleri Örgütü’nün kabulü konusunda antlaşma yapılmıştır.

Toplum kalkınması alanında çalışan 109, eğitim alanında çalışan 252, sağlık alanında çalışan 64 ve diğer alanlarda çalışan gönüllü sayısı 1’dir. Bu tarihte Türkiye’de görev yapan ve çeşitli programlarda çalışan gönüllülerin çalıştıkları programların ayrıntısına inildiğinde, İngilizce dil öğretiminde 260, toplum kalkınması alanında 101, sosyal çalışmacı olarak 29 gönüllü görev yapmıştır. Bunun dışında 3 fiziksel terapist, 4

hemşire, 1 ev ekonomisti, 3 biyolog, 7 matematik öğretmeni, 1 dış doktoru vb. diğer alanlarda toplamda 426 Barış Gönüllüsü bulunmaktaydı. Tüm bu verilere göre Barış Gönüllüleri’nin en fazla çalıştığı alanın eğitim olduğu anlaşılmaktadır.



Eğitim alanında yapılan anlaşmayla 1964 yılında Amerikalıların yardımıyla “Genel Kültür Kitapları” adıyla bir seri yayınlar dizisi başlayacaktır. Bu kitapçıkların künyesinde şunlar yazılıdır:

**“Genel Kültür Kitapları, Milli Eğitim Bakanlığı ve Amerikan İktisadi Yardım Heyetinin İşbirliği ile Halk Eğitimi Genel Müdürlüğü tarafından, Milli Eğitim Bakanlığı Yayın Müdürlüğü Basılı Eğitim Malzemeleri Hazırlama Merkezinde hazırlanmıştır.”**

Amerikalıların yardımıyla 1964 yılında çıkartılan bir diğer seri kitap da “Milli Eğitim Bakanlığı Halk Kitapları” adıyla yayınlanmıştır. Bu serinin bazı kitapçıklarına Milli Savunma Bakanlığı da dahil edilmiş ve orduda okuma yazma kitabı görevi de üstlenmiştir. Bu kitapçıkların künyesinde de şu açıklamalar yazılıdır:

**“ TÜRK-AMERİKAN İŞ BİRLİĞİ İLE HAZIRLANMIŞTIR Yardımcı Okuma Kitapları Serisi Milli Savunma Bakanlığı, Milli Eğitim Bakanlığı ve Amerikan İktisadi Yardım Heyetinin İş birliği ve Georgetown Üniversitesinin yardımıyla hazırlanmıştır. Kitaplar Okuma Yazma Materyali Hazırlama Grubu tarafından, Turhan Oğuzkan ile Elaise Enata'nın idaresinde yazılmıştır. Teknik yardım, Amerikan İktisadi Yardım Heyeti Eğitim Malzemeleri Müşaviri Mrs. Lora T. Tibbette tarafından yapılmıştır”**

Bir başka seri ise **“Okuma Kitapları”** biçiminde çıkarılan kitapçıklardır. Bu kitapçıklar devletin çeşitli konulardaki görüş ve yaklaşımlarının halka ulaştırılmasını amaçlayan popüler hikâye ve şiir kitaplarıdır. Bu seride yaklaşık 40 kitap yayınlanmıştır. Seriden çıkan bazı kitapçıklarla yazarlarına bakıldığında dönemin bazı ünlü kitap ve yazarlarının adlarına rastlanacaktır:

*Güzel Araba, Kaç Etti? Kaç Kaldı?, Güzel Bir Köy, Mektuplar, Deli Dumrul* (Ş. Elçin ile birlikte) (**Turhan Oğuzkan**);

*Az Tamah Çok Zarar Verir, Altın Bilezik, Ağustos Böceği İle Karınca, Balta Sapi,*

*Erzurum'da Aziziye Savaşı, Atatürk, Çolak Pehlivan* (**Tahsin Saraç**);

*Zeki İle Köpeği, Nasıl Tavukçu Oldum?, Yangın, Gurbet, Talih Kuşu* (**Emin Özdemir**);

*Harman, Yüz Lira* (Emin Özdemir ile birlikte), *Önce Sağlık* (Ali Rıza Özgüç ile birlikte) (**Kemal Demiray**);

*Tilki İle Ayı, Ak Kavak Kızı, Nasreddin Hoca, Küçük Kahraman, Önce Sağlık* (Kemal Demiray ile birlikte) (**Ali Rıza Özgüç**);

*Yetim Ali, Küçük Köprü, Deli Dana* (Turhan Oğuzkan ile birlikte) (**Fakir Baykurt**);

*Cigara Dumanı, Sarıkavak Okulu* (**Fethi Ülkü**);

*Uzun Mehmet* (Turhan Oğuzkan ile birlikte), *Resimlerle Ankara* (Tahsin Saraç ile birlikte) (**Ekrem Çakıroğlu**);

*Boğazdere, Bir Fındık Düştü Dalından* (**Orhan Asena**);

*Üvey Ana, İyi İnsan Mehmet Ali* (**Ceyhan Atuf Kansu**);

Bu kitaplardan biri olan ve özetini yapacağım “İyi İnsan Mehmet Ali” adlı kitapçık dönemin devlet anlayışında “iyi insan, iyi vatandaş” in nasıl olması gerektiğini ve verilmesi gereken “değerlerin” neler olduğunu göstermesi açısından önemli (Verilmesi gereken davranış ve değerler metin içerisinde koyu renklerle yazılmıştır).

“Mehmet Ali Kayabaşı köyünde doğmuştur. Doğumu eriklerin çiçeklendiği zamanmış. Bu yüzden annesine takılmış “Güzel ana insan ayları yılları bilmeli. Ocak, Şubat, Mart, Nisan diye sayabilmeli on iki ayı”

Annesi oğlunu dinler ve şöyle der; “Bizim zamanımızda köyde okul mu vardı? Nereden öğrenecektik ayların adını? Adı güzel **Atatürk** geldi de öyle yapıldı okul. Öğretmenler geldi sizler de **okuyup** öğrendiniz ayların adını.”

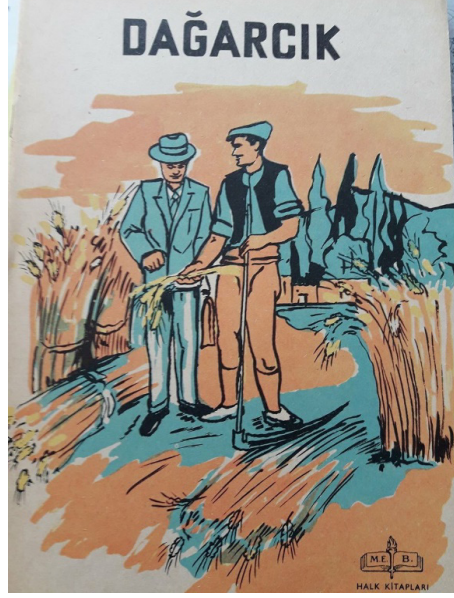
“Mehmet Ali tarladan döner. Karısı evde çocuğunu dövmekte, çocuk ağlamaktadır. Çocuğu annesinin elinden kurtarır. ‘Neden dövdün?’ diye sorunca karısı ‘Testiyi kırdı’ der. Baba çocuktan testiye kaza ile kırdığını öğrenir. Karısına ‘Senin ailen seni döver miydi?’ diye sorar. Kadın ‘Belki’ der. Mehmet Ali karısına ‘Bak bir daha söyleyeyim; sen onu döversen yarın o da çocuklarını döver. O zaman **sevginin** yerine dayak geçer. Sen onu sever okşarsan, o da çocuklarını sever okşar.’”

“Mehmet Ali’nin anası bir gün ona; ‘Güzel oğul, bu köyde herkes seni sever. Mehmet Ali **iyi**, çalışkan, **doğru** insandır der. Ben de bütün bunlardan övünür, kıvanırım.’ Mehmet Ali ‘“İyi insan oldumsa senin gibi iyi bir anam olduğu için.’ Annesi ‘Doğrudur oğul. Bizi, iyi insan da kötü insan da eden anamız, atamız ve yakınımızdaki insanlardır.’”

“Mehmet Ali’nin karısı biraz kıskançtı. Olur olmaz şeye alınır dır ederdi. Mehmet Ali bir ilkindi vakti evine dönüyordu. Komşunun bahçesinde çocuklar oynuyordu. Mehmet Ali’yi görünce ‘Emmi Emmi’ diye seslendiler. ‘Ceviz ağacından ceviz düşürmek için değnek attık fakat dallara takılıp kaldı. Onu indirir misin?’ Mehmet Ali üşenmedi, ağaca çıktı. Değneği indirip çocuklara verdi. Çocuklar sevinç içinde ‘Yaşa Emmi’ diye bağırıyorlardı. Karısı olanları görmüştü. Mehmet Ali eve girdiğinde ‘Elin çocuğu olunca ağaca da çıkarsın, kuyuya da inersin’ dedi. Mehmet Ali ‘Elin çocuğu ne demek? Senin çocuğun da ele göre el çocuğu. Böyle bir **ayırım yapmamalı** insan. El çocuğunu seven kendi çocuğunu daha çok sever.’”

“Bir bayram günü Mehmet Ali köy odasına bayramlaşmaya gitmişti. Biri Mehmet Ali’yi göstererek ‘İşte herkes ile iyi geçinen adam’ dedi. Mehmet Ali ‘Fena mı?’ diye sordu. ‘Fena olur mu hiç? Öyle olmalı. Gel de bunu Süleyman ile Mevlüt’e anlat. Bayram günü bile barışmıyorlar’ Mehmet Ali Süleyman’ın yanına vardı. ‘Bu gün bayram mı?’ diye sor-

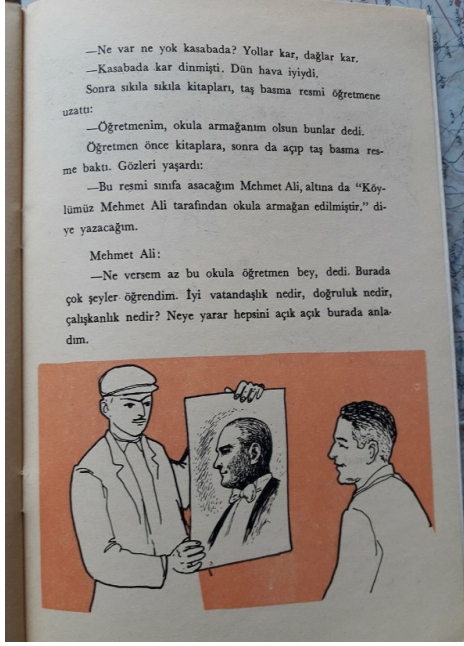
du. ‘Bayram ya’ Mehmet Ali Mevlüt’ün yanına gitti. Süleyman’a söylediklerini ona da söyledi. Sonra Mevlüt’ü alıp Süleyman’ın yanına getirdi. Onları barıştırdı. ‘Bayram böyle olur. **Barışanların** günüdür bayram’ dedi.



“Mehmet Ali vaktini hiç boş geçirmezdi. Onu boş otururken gören olmazdı. Çok mu boş kaldı, gider başkasının işine yardım ederdi. Köylüleri ona ‘Amma da çalışkan adam’ derlerdi. Bir gün biri Mehmet Ali’ye ‘Biz yapacak iş bulamıyoruz, sen ise boş vakit bulamıyorsun. Nereden öğrendin böyle çalışmayı?’ diye sordu ” ‘Çalışa çalışa öğrendim’ dedi. ‘Sonra babam **çalışkan** bir adamdı’ Köylü ‘Biliyoruz. Baban orada burada boş dolaşmazdı, boş sözle uğraşmazdı’”

“Kış bastırmıştı. Hafiften kar tozuyordu. Mehmet Ali’nin kapısı vuruldu. Mehmet Ali Kapıyı açtı. Gelen Halillerin küçük kızı Satı idi. ‘Mehmet Ali Emmi babam fabrikaya pancar götürürken kağnımızın tekeri kırıldı. Kağni yolda babam karda kaldı’ Mehmet Ali’nin bir arabası vardı. Onu hazırladı. ‘Şimdi babanın yanına varır pancarı bizim arabaya aktarırız’ dedi. Karısı Mehmet Ali’yi aralıkta tuttu kızı duyamayacağı şekilde ‘Kar tozuyor. Bu havada haydi kendine acımıyorsan atlara da mı acımıyorsun?’”

diye söylendi. Mehmet Ali “Adam yolda karda kalmış yoksulun biri. Bütün ümidi o pancarda. Şimdi ona **yardım** edip **dayanılmaz** isek olur mu?” diyerek atları arabaya koştu. Komşusuna yardım ederek pancarı fabrikaya taşıdı.”



Mehmet Ali düğüne gitmişti. Bir ara arkadaşları Rıza belinden tabancasını çıkardı. “Birkaç el sıkayım düğün şenlensin” dedi. Mehmet Ali “Sok şu tabancayı beline” dedi. Rıza “düğün bu” dedi. Mehmet Ali “Tabancan ruhsatsız hem, vazgeç” dediyse de dinlemedi. Rıza birkaç el ateş etti. Mehmet Ali arkadaşının elinden tabancayı aldı. Düğün yerine jandarmalar geldi. Mehmet Ali’yi ve Rıza’yı karakola götürdüler. Jandarma çavuşu “kim ateş etti, kimin bu silah?” diye sordu. Köylüler Rıza’nın sıkıtiğini söylediler. Jandarma çavuşu Mehmet Ali’ye de sordu. Mehmet Ali “**Doğruyu söylemek** gerek, Rıza sıkı” dedi.

“Kasaba pazarına inen Mehmet Ali ve Ali Rıza dolaşırken bakkalın camında gördükleri şekerlerden almak istediler. Bakkala girip şeker tarttıran Mehmet Ali bakkala on lira verdi. Bakkal paranın üstünü verdi. Pazardan pırasa almak için durdu. Pırasanın parasını verirken “Bende bu kadar para yoktu” dedi.

“Her halde bakkal paranın üstünü fazla vermiş” Parayı tekrar saydı. Bakkal para üstünü verirken İki buçuk lira fazla vermişti. “Götürüp geri vereyim” dedi. Ali Rıza ise “Boş ver bakkal nasıl olsa başkasından çıkarır o parayı” dedi. Mehmet Ali “Olmaz. **Doğruluk** ve **dürüstlük**ten yanayım. Bu parayı geri vereceğim” dedi ve bakkala fazla parayı iade etti.”

“Bir gün Mehmet Ali anasına; “Sen **asker ocağını** bilsen, gider kapısının taşlarını öper, **bayrağına kul kurban** olursun” Anası “**Asker ocağı millet ocağıdır oğul**” Mehmet Ali devamını getirdi; “Millet ocağıdır, bilgi ocağıdır”

“Mehmet Ali Kasaba demircisine işini yaptırdıktan sonra duvarın dibine kitapların serip satan bir adam gördü. Mehmet Ali kitaplara baktı. Gazinin Hayatı, Ferhat İle Şirin, Aşık Veysel, Karacaoğlan... Yerdeki kitaplardan üç tane seçti. Bir de taş basma bir resim aldı. Resimde **Gazi Mustafa Kemal Paşa**, almış kılıcı eline, karanlık geceyi bölüyordu; dağların ardından kocaman bir güneş doğuyordu. Köye döndüğünde Mehmet Ali okula vardı. Çamurlu ayak-kabıllarını çıkardı. Kapıyı iterek içeri girdi. Öğretmen “Hoş geldin Mehmet Ali, ne alemdesin bakalım?” “Dün kasabaya inmiştim de...” Öğretmene taş basma resmi verdi. “Okula armağanım olsun” Öğretmen “Bak Mehmet Ali! Her insanın iyi bir yanı vardır. **Bilginin, eğitimin gücü** kılıç gibi iyi yanı meydana çıkarır. Mehmet Ali “Ben de o resmi bundan beğendim” dedi. Ayakkabılarını giyerek karlara basa basa köyün içine doğru yürüdü”.

Veli Mücadelesinden

# OKUL MÜCADELELERİ BAĞLAMINDA GERİCİLEŞTİRME VE RANT GERÇEĞİ

Orkide Kuleli<sup>1</sup>

orkide.kuleli@gmail.com



Eleştirel Pedagoji

**K**entsel dönüşüm ve sismik riskin azaltılması projesi kapsamında hayata geçirilen “inşaat ekonomisi”, İstanbul kentinin tamamını “rant alanına”, okulların durumunu da “belirsizliğe” sürüklüyor. Sismik riskin azaltılması projesi kapsamına alınarak okul

yıkımlarının gerçekleştiği her yerde mahalle halkı, veliler ve öğrenciler olmadık sorunlarla karşı karşıya kalıyor. Son birkaç uygulamaya baktığımızda yetkisiz yetkililerin yaratmak istediği tabloyu rahatlıkla görebiliriz.

<sup>1</sup> Veli-Der İstanbul 1 No'lu Şube Girişimi Sözcüsü

Beykoz Kavacık Borsa İlkokulu/Ortaokulu olarak hizmet veren okul arsası içinde bulunan ek hizmet binasının, Sismik riskin azaltılması projesi kapsamında yıkılması kararlaştırılmış, proje tabelasında yapılacak binanın başka bir kuruma verildiği ve isminin “Selahattin Karakaşlı İmam Hatip Lisesi” olacağı belirtilmiştir. İlkokul ve ortaokula hizmet vermesi gereken okul arsası ve içindeki ek binanın tahsis edildiği kuruma bakıldığında, kamuoyunda 4+4+4 yasası olarak bilinen eğitimi gericileştirme çabalarının son bulmadığı, tüm hızıyla devam ettiği görülmektedir. Okul velilerinin yüzlerce dilekçeyle itiraz ettiği uygulama, yaşadığımız hukuksuz süreçlerden sadece bir tanesidir.

Kadıköy ilçesi sınırlarında bulunan Sahrayıcedit Mahallesi, kamuoyunda 4+4+4 olarak bilinen eğitimi gericileştirme ve piyasalaştırma yasası sonrası, mahalle bünyesinde bulunan İntaş Lisesi ve Gözcübaba Lisesi'nin imam hatipleşmesiyle tanıştı. İmam hatipleşmenin göze batmaması için imam hatibe dönüştürülen okullardan İntaş İmam Hatip Lisesi “kız imam hatibe” dönüştürülerek olası eleştirilerin önü kesilmeye çalışıldı. İmam hatiplerin (kız imam hatip dahil) derslik başına düşen öğrenci sayılarına bakıldığında bir okul binası yeterli görünmekte, ancak nedense iki okul imam hatip olarak varlığını sürdürmektedir. Her iki İmam hatip okuluna, mahalle içinden giden öğrenci oranı % 10-15 olmasına rağmen bu tercihin yapılması, kamusal kaynakların sadece bir yöne aktarıldığını açıkça ortaya koymaktadır. Okul mevcudu, başka yerlerden taşınarak getirilen öğrencilerle oluşturulmakta, mahalle halkının rahatsız olup taşınması hedeflenmektedir. Bu süreçte verdiği mücadele, imam hatipleşmeyi durduramamış olsa da, mücadelesinden vazgeçmeyen mahalle halkı halen mahallesine Anadolu Lisesi

talep etmekte ve imam hatip olan okullardan birinin dönüşümünü sağlamak için imza kampanyası yürütmektedir. Milli eğitimin bu talebe cevabı, mahallede bulunan Melahat Akkutlu Ortaokulu'nu kapatarak Anadolu Lisesi yapma kararı almak olmuştur.

Yine aynı proje kapsamında Bostancı İlkokulu dönem ortasında boşaltılmış, okul öğrencilerinin eğitim göreceği uygun bir hizmet binası bulunmadan taşınması gündeme gelmiş, öğrenciler ile veliler adeta cezalandırılmıştır. Aşağıya eklediğimiz dilekçe bu süreci özetlediği için burada detaylarına girilmeyecektir. Ancak asıl vurgulanması ve sorgulanması gereken şey, dönem ortasında yıkılacağı söylenen Bostancı İlkokulu'nun neden halen yıkılmadığıdır. Binaya dokunulmamış, yapılacak inşaatın projesi okul çevresine asılmamıştır. Haklı olarak soruyoruz! Madem yıkmayacaktınız öğrencileri, velileri ve öğretmenleri dönem ortasında neden mağdur ettiniz? Proje tabelasının halen asılmamış olması, sürece ilişkin şüpheyi arttırmaktadır. Şu an itibarıyla Bostancı İlkokulu'nun e-okul sisteminde yeni kayıtlara ve nakillere kapatıldığı görülmektedir. Aldığımız bilgiler ışığında haklı olarak su sorular akla gelmektedir: Bostancı İlkokulu arazisi yanında bulunan boş araziye yandaş TÜRGEV'in aldığı bilinmektedir. Kamu kaynaklarının Bilal Erdoğan'ın sahibi olduğu TÜRGEV'e ve bu gibi vakıflara hukuksuzca devredildiği gerçeğinden yola çıkarsak, Bostancı ilkokulu adına inşa edileceği söylenen bu bina da, inşa edildikten sonra TÜRGEV vakfına mı devredilecektir? Bir başka bilgiye göre ise 1000 öğrencili bir bina yapılacağı söylenmektedir. 1000 öğrencili bina yapılması şu anlama gelir: Gericileştirme adımlarından biri olan imam hatipleşmeyle Kadıköy ilçesine beşinci imam hatip lisesi mi “kazandırılacaktır”? Bu, iktidarın Kadıköy ilçesinin demografik

yapısıyla “derinden ilgilenme” çabasına bağlı olarak, yabana atılır bir şüphe değildir. Bostancı halkının gerçek mücadelesi bu ihtimallerin hayata geçmesi durumunda açığa çıkacaktır.

Öğrenci Veli Derneği 1 No’lu Şube Girişimi yukarıda yaşanan tüm sorunların tanığıdır. Bütün bu mücadelelerin içinde, velilerin ortaya çıkan iradesine eşgüdümlü, mütevazı katkılarıyla yer almıştır. Bu mücadeleler günceldir ve devam etmektedir. Bostancı velilerinin kazanımla sonuçlanan haklı taleplerinin öğrenciler, veliler ve öğretmenler üzerinde yarattığı mutluluğun içinde yer alan Öğrenci Veli Derneği, o gülen gözlerin görünmezi olarak mücadelesini sürdürecektir. Aşağıda mücadele hikayesini de içinde barındıran basın açıklaması metni, yetkililere verilen dilekçenin özünü de içeriyor. Aynı zamanda Bostancı İlkokulu velilerinin haklı taleplerini, bundan sonra izleyecekleri ortak mücadelelerinin yolunu, ülkemizde yaşanan tüm hukuksuz süreçlerin muhatabı olacak velilerin örnek alacağı metin

olması umuduyla yazımıza ekliyoruz.

#### “BASINA VE KAMUOYUNA

12 Ocak 2018’de İstanbul Valiliğine bağlı İstanbul Proje Koordinasyon Birimi (İPKB) tarafından biz Bostancı İlkokulu velilerine sunum yapıldı. Sunum esnasında tarafımıza verilen T.C. İstanbul Valiliği, İPKB ve İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nün hazırladığı “Okullarımızı Yeniliyoruz, Geleceğimizi Güçlendiriyoruz” kitapçığında belirtilen hususlara, çalışma esaslarına uyulmadığından, çocuklarımız II. Dönem eğitimlerine bir kaos içinde başlıyor. Okulumuzun, ihtiyacı olan derslik sayısını karşılayacak, uygun bir okul bulunmadan başka bir okula taşınması, yetkililerin öğrenciyi ve eğitimin niteliğini düşünmediklerini açık olarak göstermektedir. Bu konuyla ilgili ilçe Milli Eğitim Müdürlüğüne, müdürümüz tarafından açıkta kalan sınıflarımız hakkında talepte bulunulmadığı tarafımıza ifade edilmiştir. Sonuç olarak sınıflar kapatılarak şube sayısı azalacak, bu durum kalan sınıflardaki öğrenci sayılarının artışına neden olacaktır.



beykozolay.net



Biz Bostancı İlkokulu velileri eğitime bir kaosla başlamak istemiyoruz. Yaşanan duruma razı olmadığımızı yetkililere tekrar tekrar belirtmemize rağmen sorunlar çözülmemiştir. Bu nedenle okulların açıldığı ilk gün ve haftasında çocuklarımız sınıfa girmeyecektir.

Bahsetmiş olduğumuz süreç içinde karşılaştığımız tablo şöyledir; yetkililer sorunları çözmek şöyle dursun adeta biz velileri, öğretmenleri ve öğrencileri yok sayarak atılması gereken adımları atmamıştır. Biz velilerin mücadelesi okuldaki öğretmenlere yönelik olmayıp, yetkili ve karar verici pozisyonda olan ilçe milli eğitim müdürü ve okul müdürünün liyakatli bir şekilde görevlerini yerine getirmemelerine yöneliktir.

Bu yaşadıklarımız ilk olmayıp daha önce de birçok duyarsızlıklara maruz kaldık; Örneğin mezun olmalarına birkaç ay kalmış olan 4/B sınıfı öğrencileri geçen yıl da aynı sorunu yaşamış olup, tam öğretmenlerine alışmışken, tekrar yeni bir öğretmene geçmeye mecbur bırakılmışlardır.

Aşağıda madde madde ifade ettiğimiz konular hem yaşanan süreci özetlemekte hem de karşılaşıcağımız sorunları özetlemektedir.

1. Bostancı İlkokulu 15 derslikli bir okul olmasına rağmen misafir olarak gideceği 15 derslikli bir okul bulunamamıştır.
2. Anlatılan projede eğitimin aksamayacağı, sınıfların dağılmayacağı, öğretmenlerimizin değişmeyeceği belirtilmiş olmasına rağmen 2. 3. Ve 4. Sınıflardan birer şube Sınıf Açma ve Kapatma Yönetmeliğine uyulmayarak kapatılmıştır. Dolayısıyla öğretmenler ve sınıf mevcutları değişecek sonuç olarak eğitim aksayacaktır.
3. Sınıf mevcutlarının yapılan sınıf kapatma işlemiyle yönetmeliğe aykırı olarak 30'un üzerine çıkacağı mevcut sınıf

sayılarına bakarak anlaşılmaktadır.

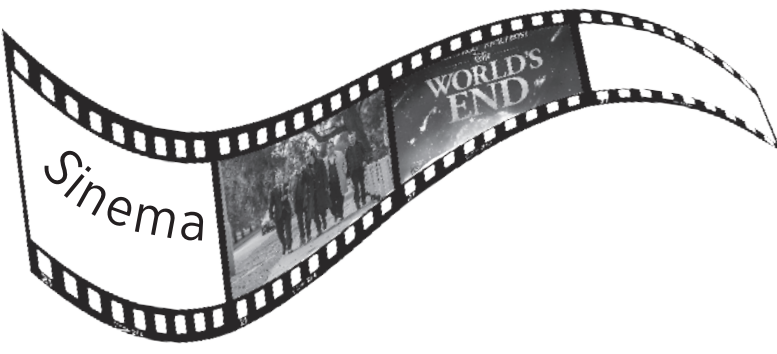
4. Kapatılan sınıfların öğrencileri bu durumdan duygusal, psikolojik ve pedagojik olarak olumsuz etkileneceklerdir. Dönem ortasında öğretmen değişimi ve sınıf değişiminden kaynaklı uyum problemiyle karşı karşıya kalacaklardır.

5. Kapatılmayan sınıflardaki öğrenci sayısı artacak nitelikli bir eğitim ortamı imkânı ortadan kalkacaktır.

6. Veliler olarak İlçe Milli Eğitim Müdürü'nden sorunumuzla ilgili randevu talebimiz reddedildi, fiili olarak yapmış olduğumuz görüşmede 657'ye tabii bir yöneticinin liyakatına uymayan tutum ve davranışlara maruz bırakıldık.

Bu gerekçelerle İl Milli Eğitim Müdürlüğüne görevliler hakkında soruşturma ve inceleme talep eden dilekçelerimizi teslim ederek bu yaşanan durumun sorumlularının açığa çıkmasını ve hesap vermelerini istiyoruz. Bizler uygun bir okul bulunma konusunda yetkililerin umursamazlığı karşısında veliler olarak yaşanacak durumu gördük ve okul arayışlarına veliler olarak destek olmaya çalıştık. Bu çabamızda sonuç almamıza rağmen yetkililer kulaklarını biz velilerin taleplerine tıkamayı tercih etmiştir. Biz bu durumun yaratıcısı değil çocuklarımızla beraber mağduruz. En basit durumu bile planlamayan yetkililerin derhal görevden alınmasını talep ediyoruz. Bizleri işini yapamayan yetkililere terk ederek, bu durumun ortaya çıkmasına sebebiyet veren herkes, doğal olarak bu yaşanan sürecin sorumlusudur. Yetkilileri, en kısa sürede yapılan hatadan vazgeçerek, çocuklarımızın daha nitelikli ortamda eğitim almalarını sağlayacak önlemleri almaya çağırıyoruz.

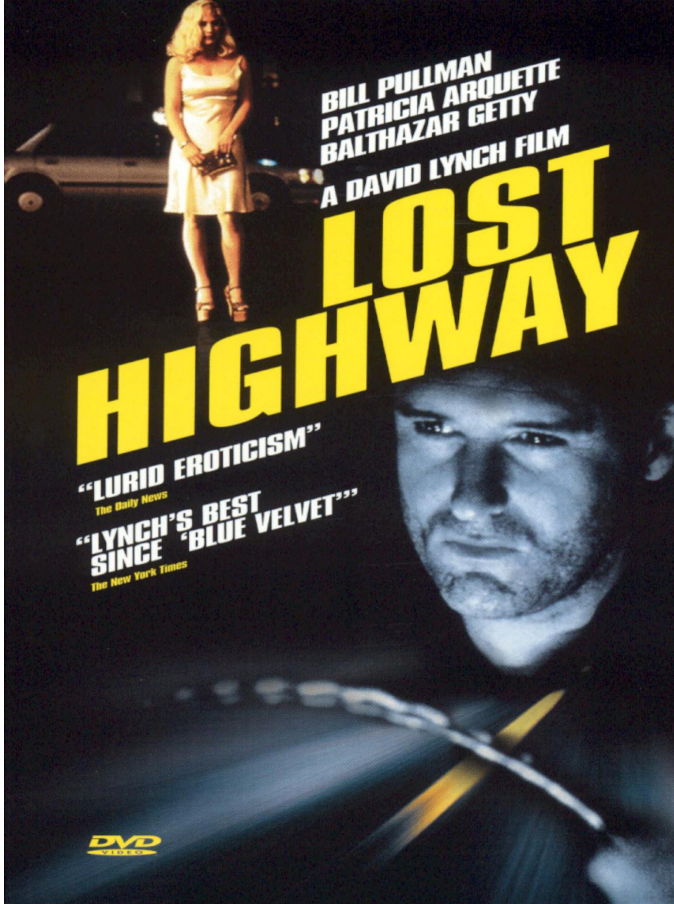
Bostancı İlkokulu Velileri, 05.02.2018"



## KAYIP OTOBAN'DA GERÇEKLİK VE İKTİDAR ARAYIŞI

**Mikail Boz**

bzmikail@gmail.com



**T**win Peaks ile yeniden televizyon dizilerine dönüş yapan David Lynch, post-modern bir sinema dilini her zaman filmlerinde kullanmıştır. Başta *Mulholland Dr.*, *Blue Velvet*, *Inland Empire* ve *Lost Highway* (Kayıp Otoban, 1997) olmak üzere Lynch, eserlerinde kişilik bölünmesi, ya da önemli bir kişilik bunalımı yaşayan karakterleri işlemiştir. Kahramanlarımızın gerçeklikle kurduğu ilişki kırılmalarla dolu olduğundan, onların bu bakış açısı kendine uygun bir sinema dili oluşturmuştur; karakterin ruh halini görünür kılan, bazen fetişistik

yakın plan çekimler, alt ve üst açılmanın kullanımı, zamansal kırılma-sıçrama, karanlık-aydınlık zıtlığı, belirsizliğe ve dengesizliğe götüren ses ve müzik bu araçlardan bazılarıdır. Lynch'in kamerası bize alışık olduğumuz gerçeği sunmaz, tam da karakterin ruh haline uygun olarak "gerçek" dejenerasyona uğrar. Bu yüzden izleyici hem karakterin gerçekliğini, hem de dışsal gerçekliği anlama yükümlüğüne girer. Bunun izleyici için zahmetli olduğu su götürmez ancak bu anlaşılma ve gizem izleyiciyi filmin anlam evrenine doğru çeker ve dolayısıyla post-modern bir filmin tüm farklı yorumlamaları makul hale gelir. Lynch'in evreninde hayaller hem peşinden koşulan hem de özerk bir alan olarak karşımıza çıkar. Kahra-

Pullman) kapısı önüne konan esrarengiz kasetlerin soruşturmasını yürütmek için gelen dedektiflere söylediği hatırladıkları ile gerçeklik arasındaki boşluğa dair yaklaşımı gerçeğin *görecelliğine* vurgudur. Hayat fasih bir daire gibidir. Fred için gerçeklik onun istediği ve arzuladığı biçimde yaşanmamıştır. Öyleyse rahatsızlık ve acıdan kurtaracak olan şey anıları manipüle etmektir. Fred'in belleği, zihnindeki katmanları birbirine karıştıracak, onları "yansıtacak", "özümseyecek", yeri geldiğinde "unutacak"tır. Fred için gerçeklik sadece ve sadece hayallerle manipüle edildiğinde *tahammül* edilebilir.

Kayıp Otoban filminin bittiği nokta aynı zamanda başladığı noktadır. Fred sabah endişeli sigara içerken kapı zili



manlarımız bir yandan hayallerinin peşinden koşup, kendi gizemli yaşamlarının içinde kaybolurken, öte yandan dış dünyanın kasvetli gerçeği bu hayalleri ehlileştirir. Böylece Lynch'in evreninde gerçek genel bir gösterinin parçası olarak anlam kazanır.

*"Hatırladıklarımın yaşandığı gibi olması gerekmez"*

Kayıp Otoban tüm bu özelliklere uyan, kimi yönleriyle kült kabul edilen bir filmidir. Yukarıda alıntılıdığımız, Fred'in (Bill

çalar ve *"Dick Laurent öldü!"* sözünü duyar. Bu aslında "öteki" Fred'in kendisine bıraktığı bir mesajdır. Başta çok da anlaşılmayan bu mesajın önemi, Fred dönüşüm geçirip Pete (*Balthazar Getty*) olduğunda anlaşılır. Porno işleriyle uğraşan bir kabadayı olan Dick Laurent'ın (*Robert Loggia*) Fred'in karısı Renee (*Patricia Arquette*) ile ilişkisi vardır ve arabasını Pete'e "tamir" ettirir. Dick'in Renee/Alice'ya aşık olduğu anlaşılmaktadır. Böylece Dick'in ölümü

Fred için aslında bir mülkiyet ilişkisinin, bir türlü sahip olamadığı karısının sahipliğinin sonuca bağlanması olarak işlev görür. Zira Fred'in parçalanmış belleğinde Dick isminin ima ettiği gibi eril bir düşmandır. Ancak tehlike ortadan kaldırıldığında Fred rahatlayacak, kendi güvenli yaşamına geri dönebilecektir. Fred'in karısı da "sahiplik" ilişkisiyle, bir başka eril düşman olarak karşısına çıkar. Fred için karısı, sahip *olduğu* mu, sahip olmayı *arzuladığı* mı, yoksa *kaybettiği* bir şey mi belirsizdir. Onun anımsadıkları şeylerdeki üç katman ve üç insan bu sahiplik ilişkisinde farklı bir yerde bulunur. Fred için kadın kaybedilmiştir (ama bir zamanlar sahipti), Pete için kazanılmıştır (ama her daim kaybetme tehlikesi vardır) Dick ise arzu içinde onu korumaya çalışırken hem kaybeder, hem de sahip olur.

#### *Zaman-mekan ve insan*

Filmde bir zamansızlık hakimdir. Olayların oluş düzeninde bir sıra, hangisinin

di kaybettiği zamanı yeniden yeniden, sanki daha önce hiç deneyimlenmemiş gibi yaşamak zorundadır. Kahramanlarımız filmin ismi, açılış ve kapanıştaki otoban görüntüsü gibi bir akış içinde, sonunda hem kendini kaybeden hem de bulan bir otostopçudur. Otobanın ise çöle, bir yönüyle "*gerçeğin çölüne*", çıktığına kuşku yoktur.

Aynı zaman gibi mekan ve insanlar da bir belirsizlik içindedir. Filmde görece *sahici konuşan* hapishanedeki yetkililer ve polisler vardır. Bu sahici kişiler düşsel olarak tasarlanmış bir sahneyi daha gerçekçi kılmak için kullanılan aksesuar gibidirler. Geri kalan kişiler ise gerçek kişiler midir, belli değildir. Örneğin Pete, Dick'le telefon görüşmesi yaptıktan sonra anne ve babası birden ortadan kaybolur. Çölde seviştikten sonra baraka eve giden Alice, Gizemli Adam'ın dediği gibi "yoktur", eğer adının Alice olduğunu söylemişse de "*Yalan söylemiştir*". Dick takip ettiği aracı arabasıyla



daha önce olduğuna dair kesin bir bilginiz yoktur. Bu yüzden olan bitenin düşsel ve bilinç akışı gibi bir serbestliğe sahip olduğunuzu hissederiz. Fred'in bilinci dalgalanmalarla dolu olduğu için, ken-

kıştırır ama kendi arabası tek bir hasar bile almaz. Yani film Gizemli Adam'ın Pete'e söylediği gibi suçlu olan kişinin "*asla kaçamayacağı ve onu öldürecek*

*kişinin silahı kafasına ne zaman dayadığını bilmediği*” bir yer izlenimi uyandırır. Zaman-mekan-insan üçgeninde kim kimin hayali, ya da hayaleti belli değildir. Fred bazen kendisi için bile bir karabandıdır.

Zaman, mekan ve insanların muğlak olduğu yerde Fred’in kaçamadığı bir şey vardır. Bu onun zihin dünyasında sürekli kendisini dışa vurur. Fred iktidarsızdır. Eğer filmi bir bütün olarak Fred’in dünyasının yansıması olarak yorumlarsak tüm mekan ve kişiler birer kurgu ve işlediği cinayetin gerekçelendirilmesi olacaktır. Buna göre kahraman kötü bir evlilik geçirmekte, karısının onu sürekli aldattığına dair kuşku duymaktadır. Hatta cinsel bir ilişki sonrası karısının onu teskin etmesini küçük düşürücü bulur. Öyleyse kesin Dick gibi kabadayı koruyucu, Andy gibi bir zengin ve garip zevkleri olan birisi veya Pete gibi cinsel olarak aktif bir gençle doyum arayışında olacaktır. Her hâlükârda karısının geçmişine karşı kuşku duymaktadır ve onu *elde etmek* için didinip durur; halen onu “güldürebildiği”nden dolayı mutlu olur. Renee ya da Alice onun değildir aslında. Dick’in arabasında, Pete’in yatağında ya da Andy’nin evindedir ama kimse gerçek anlamda ona sahip değildir. Pete filmin sonunda artık Alice’e sahip olamayacağını anladığında yeniden eski Fred olur. Alice/Renee’ye sahip olmak için ne Dick’in kabadayılığı, ne Andy’nin parası ne de Pete’in cinsel gücü yeterli olmuştur. Böylece tüm kimlikler ve kişilik katmanları gereksizleşir, Dick’i kendi elleriyle, Andy’yi Pete sayesinde öldürür ve Pete artık Alice’in ulaşamaz olduğu anlaşıldığında yok olup gider. Fred için artık tek çare bu *“kaçamayacağı”* yerden kaçmaktır ama filmde birkaç kez gördüğümüz gibi elektrikli sandalye orada, yüzleşmesi gereken bir şey olarak durmakta-

dır. Fred’in buna cesareti yoktur ve en iyi ihtimalle döngü yeniden başlatılmalıdır. Evine gider, orada tedirgin bir şekilde beklemekte olan Fred’e o ölümcül ve doyurucu mesajı bırakır. Diğer Fred bu mesajı anlamaz davranacak, *unuttuğu* bu şeyleri yeniden *kuracaktır*. Diğer Fred’in ise kendini yollara bırakmaktan başka çaresi yoktur. Son sürat otobana çıkar, polisler, yani hayalleri sınırlandırılan gerçeklik, otorite, onu takip eder. Fred için Kayıp Otoban’da kaçmaktan başka *mantıklı* bir çare yoktur.

Son olarak film ilginç bir ironi taşır, başkahraman bile gerçeğin ne olduğuyla ilgilenmezken, izleyici yegâne gerçeği bulmak için didinir durur. Doğrusal bir olay akışı yoktur. Zaman parçalı, çok katmanlıdır. Karakterlerin ilişkileri rasyonel değildir. Gerçekliği inşa etmek için hangi referans noktasına bağlanılacağı da belirsizdir. Yani modernist izleyici için film bir bulmacadır. Bu paramparça yapı bir araya getirilirse bir anda her şey aydınlığa kavuşacak ve film *anlaşılacaktır*. Fakat ya gerçeğin bilinmesi *istenmiyorsa*? Ya Fred film boyunca bu gerçekten kaçmak için didinip duruyorsa? Ya post-modern sinemanın üzerine inşa edildiği şey bu *durum* ise?

# DÖNÜŞTÜRÜCÜ ÖĞRENME

**Fevziye Sayılan**

fevziyesayilan@yahoo.com

**D**önüştürücü öğrenme yetişkin eğitim alanında “yetişkinlerin nasıl öğrendiği” sorusu etrafındaki ilgi ve tartışmalar içinde şekillenmiştir. Ancak daha geniş anlamında özgürleştirici öğrenmenin doğasını açıklamak için kullanılmaktadır. Dönüştürücü öğrenmenin dayanağı olan kavramsal çerçeve günümüzde politik içeriminden soyunarak çeşitlense de, temelde özgürleştirici eğitimin gerektirdiği dönüştürücü öğrenmenin kuramsal temelleri Freire ile Mezirow’a (1978) dayanmaktadır. Eleştirel bir öğrenme kuramı olarak ise, Jack Mezirow tarafından formüle edilmiştir.

Dönüştürücü öğrenmenin iki formu bulunmaktadır. Bunlar Freire’de (1991) bilinçlenme, Mezirow’ da (1990) ise eleştirel düşünüm gibi iki kilit kavram ile ifade edilmiştir. Freire için dönüşümün merkezinde yer alan kavram bilinçlenmedir (conscientizaçao). Bilinçlenme kişisel ve toplumsal düzeylerde yeniden yapılanmayı gerektiren bir süreçtir; kişinin hayatını kuşatan politik, ekonomik ve toplumsal güçlerin farkındalığını kapsar. Farkındalık bir bakıma içselleştirilen değer ve rollerle bir yüzleşmedir. Kendi yaşam süreçlerinin farkına varan bireyin, kendi tutumlarını, davranışlarını, eylemlerini ve giderek kendi dünyasını praxis yoluyla yeniden yapılandırma yeteneği kazanacağı

varsayımına dayanır. Böylece kendisi ve toplum hakkındaki görüşlerini de yeniden yapılandırma olanağı elde eder (1991).

Mezirow’a göre, “eleştirel düşünüm referans çerçevesinin farkındalığıdır,” ve üç tür eleştirel düşünüm vardır: Duygulanımsal düşünüm ne hissettiğimiz farkındalığına göndermede bulunur. Ayırdedici düşünüm düşünce, alışkanlık ve eylemlerimizi değerlendirmeyi; yargısal düşünüm ise kendi değer yargılarımızın farkındalığını gerektirir (1983: 129; 1997: 11). Eleştirel düşünüm dönüştürücü eğitim içinde yapılanabileceği gibi; eski referans çerçevesinin sorgulanmasına yol açan tetikleyici olaylar ve deneyimlerle de kazanılabilir; aynı zamanda toplumsal eylem içinde de mümkündür. Sonuç olarak “Eleştirel farkındalık ya da eleştirel bilinç kendi farkındalığımızın farkına varmak ve onu eleştirmektir.” (1983: 133). Mezirow’a göre, farklı dönüştürücü öğrenme tipleri ve farklı toplumsal eylemler vardır. Dönüştürücü öğrenme deneyimine giren bir kişi, toplumsal değişimi çeşitli yollardan etkiler. Birisi kendisini örgütsel dönüşüme adan, bir diğer kişilerarası ilişkilerin değişimine, bir başkası ile kolektif politik eyleme (1990: 2). Eleştirel bilincin gelişimi, verili referans çerçevesinin farkındalığı aracılığıyla kazanılır. Bu sürecin bilişsel, duyuşsal ve dev-

**Dönüştürücü öğrenme deneyimine giren bir kişi, toplumsal değişimi çeşitli yollardan etkiler. Birisi kendisini örgütsel dönüşüme adar, bir diğer kişilerarası ilişkilerin değişimine, bir başkası ile kolektif politik eyleme...**

nimsel bileşenleri vardır. Kolektif toplumsal eyleme yol gösteren perspektif dönüşümü için toplumsal normların, dil kodlarının ve egemen ideolojinin eleştirisi gerekir. Toplumsal örgütlerin eleştirisi ise epistemik ve psikolojik kodları sorgulamayı hedef almalıdır (1990).

Freire'nin bilinçlenme kavramının dayanağı marksist bilinç kavramıdır (Spring, 1991: 47). Freire'ye göre, kişinin bilincini ve ideolojisinin yapısını belirleyen onun toplumsal dünyası ve çevresidir. Bu belirlenmesinin bilgisine ulaşma, öğrenmenin ilk basamağını oluşturur. Bu çerçevede öğrenmenin anlamlı olabilmesi için kişinin yaşam dünyasına bağlanması gerekir. Bu bağlanma dil aracılığıyla gerçekleşir. Böylece dil kendini anlamanın en önemli kaynağı haline gelir. Katılımcılar içinde yaşadıkları gerçekliği kendi anlamlı konuları çerçevesinde sorgularlar. Bu eleştirel bilincin oluşumunun ilk basamağıdır. Durumlarının sürmesine kendilerinin nasıl katkıda bulduklarıyla yüzleşirler ve böylece baskı ve eşitsizliğe dair kavrayışlarını derinleştirir ve praksis içinde kendi kimliklerini yeniden tanımlarlar. Bu yolla gerçekliği dönüştürebilme gücüne ulaşırlar. Freire dönüşüm sürecinde bilinçli eyleme özel önem verir. Çünkü "Nesnel sosyal gerçeklik tesadüfen varolmadığı, insan eyleminin ürünü olduğu gibi, tesadüfi olarak da dönüştürülemez." (1991: 28). Freire bu sürecin pratikte nasıl örgütleneceği konusunda da duyarlıdır. Bu nedenle ezilenler "özgürleşmelerini sağlayacak bir pedagojiye nasıl katılabilirler?" (1991: 26) sorusunu sorar. Buna yanıtı diyalogdur. "Bu diyalogun içeriği ezilenlerin gerçekliği hangi ölçüde algıladıklarına bağlı olarak değişebilir ve değişmelidir." Katılımcılar, bilinçlerinin gömülü olduğu gerçeklik hakkındaki çarpık kavrayışlarını kendi anlamlı "konusalıkları" çerçevesinde diyalog yoluyla çözümler, böylece içinde yaşadıkları gerçekliği sorgularlar (1991: 41). Diyalog yoluyla öğretme ile öğrenme birbirine bağlanır, bu yaklaşım öğreten öğrenen ikilemine de yeni bir perspektif sunar.

Mezirow, Freire'nin özgürleştirici eğitimi baskı altındaki yoksul okumaz yazmazların içinde bulunduğu dört bilinç düzeyinin analizi üzerine yapılandırdığını ve bunun kendisinin perspektif dönüşümü olarak adlandırdığı yaklaşıma önemli bir dayanak oluşturduğunu belirtir. Freire'ye göre, birinci evre insanların varkalma gereksinimleri için yaşamını sürdürdüğü en alt düzey, ilkel ya da "büyüsel" bilinç durumu. Ezilenlerin ezenlerin değerlerini içselleştirdiği ikinci düzey. İnsanların sorgulamaya başladığı ve kolaylıkla popülist önderlerden etkilendiği üçüncü düzey ve insanların toplumsal eylemi gerçekleştirdiği dördüncü düzey. Freire bunu az gelişmiş ülke toplumları içinde geliştirmiş olsa da, en alt bilinç durumunun Kuzey Amerika toplumunda da var olduğunu belirten Mezirow, Freire'nin insan doğası, bilgi, bilme ve bilince yönelik bu yapılandırmacı yaklaşımını dönüşüm teorisi için önemli bir dayanak olarak değerlendirmiştir (1983).

Mezirow da Freire gibi yaşam deneyiminin eleştirel değerlendirmesinden çıkan dönüştürücü öğrenmeye odaklanmıştır. Gerek Freire gerekse Mezirow'da dönüştürücü eğitimin amacı yeniden yapılanmadır. Bu ise derinden farkındalığı gerektirir. Freire için farkındalık baskının farkına varmak iken, Mezirow için referans çerçevesinin farkına varmaktır. Freire, bireysel dönüşüm ile kolektif dönüşüm arasındaki olmazsa olmaz ilişkiye vurgu yaparken, Mezirow bireysel dönüşümün toplumsal dönüşümü uyarabileceğini kabul eder. Freire daha kapsamlı bir dönüşüm için bunu zorunlu görürken, Mezirow daha kapsamlı bir dönüşümün aynı zamanda daha yoğun, ayırt edici ve bütünsel bir anlam perspektifi gerektirdiğinden söz eder. Bu noktada Mezirow, Freireci bilinçlenmenin, kendisinin perspektif dönüşümü olarak adlandırdığı aynı öğrenme sürecinin bir parçası olduğunu, ancak sadece sosyo-linguistik kodlardaki eleştirel düşünümle sınırlı olduğunu belirtir (1990). Freire'nin yaklaşımı politik bir eylemi çağırırken, Mezirow

özgürleştirici eğitimin toplumsal değişmeyi hedef alabileceğini, ama özellikle eğitimcilerin bu noktada etik sorumluluklarının önemli olduğunu; açık siyasi bağlanmadan kaçınılması gerektiğini; bu işi yapan başka aktörlerin olduğunu belirtir. Bu nedenle Freire’de bilinçlenme için toplumsal eylem zorunlu iken, Mezirow’da arzu edilen bir şeydir. Her ikisi de ezilenler ya da kültürel olarak bağımlı gruplar için özgürleştirici eğitimi hedefler, özgürleştirici eğitimin odağında ise diyalog vardır.

Mezirow diyalog konusunda Freire ile Habermas arasında teorik politik bağlar kurmuş; Freire’nin bilinçlenme olarak adlandırdığı sürecin Habermas’taki karşılığının “özgürleştirici eylem” olduğunu belirtmiştir (1983: 131). Asıl olarak Habermas’ın bilgi teorisi ve bilimsel alanlar için yaptığı üçlü sınıflandırmayı dönüştürücü öğrenme kuramına telif ederek, üç tür öğrenme arasında bir ayırım yaparak, “araçsal, iletişimsel ve özgürleştirici öğrenme” olarak sınıflandırmıştır. Özgürleştirici öğrenmeyi “seçimlerimizi ve yaşamlarımız üzerindeki akılcı denetimimizi sınırlayan libidinal, dilbilimsel, epistemik, kurumsal ya da çevresel güçlerden kurtulma” olarak tanımlamıştır. Ona göre, özgürleştirici öğrenme araçsal ve iletişimsel öğrenmenin her ikisini de içerebilir, ancak daha çok da iletişimsel öğrenmeyi kapsar. Özgürleştirici öğrenme genellikle dönüştürücüdür. Dönüştürücü öğrenme, daha düşünümsel ve daha eleştireldir. Diğer insanların perspektiflerine daha açık olmayı ve daha az savunmacı daha çok da yeni fikirleri kabul etmeye hazır olmayı gerektirir. Öğrenme ve eğitim ortamlarının asli ögesi olan düşünüm, yansıtma ve diyalog üçlüsünü zaman içinde tüm bir iletişimin içinde gerçekleştiği bağlamı ifade edecek biçimde “söylem” olarak adlandırmıştır. Anlamaların bozulduğu, sorgulandığı, yeniden yapılandırıldığı iletişim alanını “rasyonel söylem” aracılığıyla yapılandıracak bir öğretim tekniği geliştirmeye, bu yolla dönüştürücü öğrenmeyi geliştirmeye ve dönüştürücü öğrenme

için “ideal koşulları” yaratmaya çalışmıştır. Zaman içinde akılcılığa yaptığı vurguya yönelik eleştirileri de dikkate alarak “rasyonel söylem” yerine, “düşünümsel söylem”i geçirmiştir (1997).

Dönüştürücü öğrenmenin önemli bir teması “güçlenme”dir. Öğrenenin güçlenmesi dönüştürücü öğrenmenin hem koşulu hem de amacıdır. Öğrenenler özdüşünümsel süreçler yoluyla kendi varsayım ve beklentileriyle yüzleşerek, kendi yaşamlarını değiştirme koşullarına sahip olurlar. Ancak dönüştürücü öğrenme aracılığıyla güçlenmeyi başarma süreci toplumsal, kültürel, politik ve tarihi koşullar tarafından sınırlanır (Mezirow, 1990). Mezirow, deneyimlerimizin ve referans çerçevemizi biçimlendiren kültürün dönüştürücü düşünce için cesaretlendirici ya da cesaret kırıcı olabileceğini belirtir. Bu noktada toplumsal eylem ile toplumsal değişme arasındaki ilişkiye dikkat çeker. “Toplumsal hareketler potansiyel olarak dönüştürücü öğrenme ve toplumsal değişme için güçlü aktörlerdir. Ancak toplumsal hareketler gelir ve gider. Asıl olan dönüştürücü öğrenmeyi olanaklı kılan kültürel değişmedir.” Bu da varolan kültürel paradigmalardan ortak referans çerçevelerini dönüştürme anlamına gelir ve kültürel eylemi gerektirir (1998: 89-91).

Diğer önemli bir tema ise, eğitimcinin dönüştürücü öğrenme sürecine müdahalesinin yapısı ve zamanlaması ile ilgilidir. Eğitimci öncelikle “eleştirel söylemi” yönetmek ve diyalog yoluyla katılımı geliştirmek için demokratik normlar oluşturur. Mezirow yetişkin öğrenenlerin kendi deneyimlerinin anlamını yorumlayabilmeleri için tamamen ve özgürce eleştirel “düşünümsel söyleme” katılımının sağlanmasını; eğitimcinin bu konuda yansız ve duyarsız olamayacağını; bu nedenle eğitimcilerin “empatik kışkırtıcılar” olduğunu belirtir (1990: 360). Eğitimci sadece pasif bir öğrenme kolaylaştırıcısı değildir, eğitimciler “empatik kışkırtıcılar” olarak, katılımcıların düşünce ile davran-

**Özgürleştirici öğrenme genellikle dönüştürücüdür. Dönüştürücü öğrenme, daha düşünümsel ve daha eleştireldir. Diğer insanların perspektiflerine daha açık olmayı ve daha az savunmacı daha çok da yeni fikirleri kabul etmeye hazır olmayı gerektirir.**



nışları arasındaki çelişkilerle yüzleşmesini cesaretlendirir. Eğitimci toplumsal eylem içinde yer alsa bile, rolü eleştirel farkındalığı geliştirmekle sınırlıdır. Aynı zamanda toplumsal eylem eğitimcilerinin asla resmen lider rolüne soyunmaması gerektiğini, eğitimcinin işlevinin liderliği geliştirmek ve diğerlerinin etkili katılımı sağlamak olduğunu belirtir. Bu süreçte eğitimci diyaloga dayalı bir “düşünsel söylem” içinde yetişkinlerin anlam yapılarını yeniden yapılanmasını adım adım cesaretlendirir (1990: 3-4). Freire’ye göre ise, özgürleştirici dönüştürücü öğrenmenin güçlenmesinde belli başlı üç öğretim yaklaşımı vardır Birincisi, öğrenenlerin toplumu ve kendi gerçekliklerini dönüştürmelerinin öznesi olduklarına ilişkin farkındalık geliştirmesine katkı sunmak ve iktidarın yeniden keşfedilmesini sağlayacak olan eleştirel bilinç geliştirmelerine olanak sağlamak. İkincisi, öğretimi “bilginin aktarımı olarak değil bilişsel edimler”) olarak “problem tanımlayıcı” yaklaşım ve diyalojik bir metodoloji ile yapılandırmak. Üçüncüsü ise, öğretmenin politik bir aktör olarak etkili olduğu ve öğrenenlerle eşit düzeyde yatay bir öğrenen-öğreten ilişkisi kurmanın gerekliliği (Freire and Macedo, 1995; 67-70).

Günümüzde dönüştürücü öğrenme kuramının çeşitlenerek alternatif kavramlaştırmalarla zenginleştiği ve aynı zamanda giderek birey ve toplum odaklı yaklaşımlar arasındaki ayrımın daha belirginleştiği görülmektedir. Mezirow’un özgürleştirici eğitim için önerdiği dönüştürücü kuramın odağında birey vardır, kendisi bireysel dönüşümün toplumsal içerimlerine kayıtsız kalmamış olsa da, son tahlilde büyük toplumsal dönüşümlerin bile, bireyi nasıl etkilediği ve ne düzeyde bir dönüşüme yolaçtığı merkezi ilgisini oluşturmaktadır. Freire’nin özgürleştirici eğitimin gerektirdiği dönüştürücü öğrenme yaklaşımının merkezi ilgisi ise toplumsal dönüşümdür. Birey ile toplum, özne ile yapı arasındaki diyalektik ilişki matrisinde özgürleştirici öğrenme olasılıkları

ile ilgilenmiştir (Sayılan, 2008). Dönüştürücü öğrenme alanında, 1980’lerden itibaren çok sayıda alternatif teorik yaklaşım (tinsel, gezegensel ekolojik, psikoanalitik, nörobiyolojik yaklaşım gibi) ve kavram kullanıma girmiştir. Dönüştürücü öğrenmenin temel varsayımlarının ve yapılanmış öğrenme ortamlarında ya da sınıflarda dönüştürücü öğrenmenin güçlendirilmesi ile ilgili de geniş bir literatür oluşmuştur (Taylor, 2008).

### Kaynakça

Freire, P. (1983) “Education and Conscientização” Education For Adults. (ed.) M.Tight. Open Uni. Press. Croom Helm/London, Vol.I 279-292.

---- (1991). Ezilenlerin Pedagojisi. Ayrıntı Yayınları, İstanbul.

Freire, P., and Macedo, D. P. (1995) “A Dialogue: Culture, Language, Race.” Harvard Educational Review, 65, 377-402.

Mezirow, J. (1978). “Perspective Transformation,” Adult Education. Vol. XX-VIII, No.2, 100-110.

----.(1983). “A Critical Theory of Adult Learning and Education,” Education For Adults. (ed.) M.Tight. Open Uni. Press. Croom Helm/London, 124-141.

----. (ed.) (1990). Fostering Critical Reflection In Adulthood: A Guide To Transformative And Emancipatory Learning. Jossey-Bass Pub., San Francisco.

----.(1997). “Transformative Learning: Theory and Practice,” in Transformative Learning in Action: Insights from Practice. Ed. P. Cranton No. 74.San Francisco: Jossey-Bass, Summer, 5-12.

----.(1998). “Transformative Learning and Social Action: A Response to Inglis,” Adult Education Quarterly. 49 (1), 89-91.

Sayılan, F. (2008) “Jack Mezirow ve Dönüştürücü Öğrenme Kuramı,” A.Ü.Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 40.Yıl Özel Sayısı. Cilt 41, 299-316.

Spring, J. (1997). Özgür Eğitim. İkinci baskı. Ayrıntı Yay., İstanbul.

Taylor, E. (2008). Transformative Learning Theory. New Directions for Adult and Continuing Education. No. 119, Fall, 5-15.