

“Uygulanamayan bilgiler sindirilmemiş besin maddesi gibidir.”  
Piaget

Eğitim yayıncılığının yeni markası

**PAYDOS**  
Yayıncılık

uygulanabilir bilgiler öğretir.



**Dosya : AKP ile eğitim nereye?**  
(2002-2008)

[www.paydosyayincilik.com](http://www.paydosyayincilik.com)



Kemal İnal - Peter L. McLaren  
Rıfat Okçabol - Ünal Özmen - Esin Ertürk  
Mustafa Çapar - Zübeyde Kılıç - Yunus Öztürk  
Mustafa Günay - Bülent Akdağ - Mustafa Kemal Coşkun  
Serdar M. Değirmencioğlu - Ayhan Ural - Lerna Babikyan

**Fiyatı 6 TL.**

yıl 1 / sayı 1 (Ocak-Şubat 2009)

Her sayıda bir kitap  
**Hediye**

**Sahibi ve Yazı İşleri Müdürü:** Paydos Yayıncılık adına Ünal Özmen  
**Genel Yayın Yönetmeni:** Kemal İnal  
**Editörler:** Mustafa Kemal Coşkun, Mehmet Toran, Murat Kaymak

### **Yayın Kolektifi**

Dr. Bülent Akdağ (Marmara Üniversitesi)  
Prof. Dr. Rıfat Okçabol (Boğaziçi Üniversitesi)  
Arş. Gör. Eylem Korkmaz (Yıldız Teknik Üniversitesi)  
Doç. Dr. Serdar Öztürk (Gazi Üniversitesi)  
Yrd. Doç. Dr. Gökhan Atılğan (Gazi Üniversitesi)  
Doç. Dr. Gamze Yücesan Özdemir (Gazi Üniversitesi)  
M. Kemal Yılmaz (Meslek Lisesi Öğretmeni)  
Gazi Aşikoğlu (Öğretmen, Atletizm Milli Takım Antrenörü)  
Gülşen Aşikoğlu (Öğretmen)  
Abdülkadir Türk (Öğretmen)  
Kadir Asar (Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmen)  
Esin Ertürk (Boğaziçi Üniversitesi Doktora Programı)  
Murat Kaymak (Felsefe Öğretmeni)  
Yrd. Doç. Dr. Ayhan Ural (Gazi Üniversitesi)  
Mete Akoğuz (Rehber Öğretmen)  
Doç. Dr. Serdar Değirmencioglu (Psikolog)  
Remzi Altunpolat (Eğitim Sen)  
Prof. Dr. Cem Somel (Abant İzzet Baysal Üniversitesi)  
M. Yücel Özmen (Öğretmen)  
Bülent Özçelik (Yayıncı)  
Deniz Yıldırım (Eğitim Sen Genel Merkez Uzmanı)  
Yrd. Doç. Dr. Mustafa Çapar (Hatay Üniversitesi)  
Yrd. Doç. Dr. Nevriye Yazçayır (Gazi Üniversitesi)  
Yrd. Doç. Dr. Neslihan Avcı (Gazi Üniversitesi)  
Öğr. Gör. M. Taki Yılmaz (Sinop Üniversitesi)  
Yrd. Doç. Dr. İrfan Mukul (Sinop Üniversitesi)  
Yrd. Doç. Dr. Arif Özer (Gazi Üniversitesi)  
Alaattin Kahyaoğlu (Öğretmen)  
Bayram Ünal (Binghamton Üni. Fernad Braudel Araştırma Merkezi)  
Burcu Şentürk (ODTÜ Sosyoloji Master Programı)  
Cem Gurbetoğlu (Evrensel Gazetesi)  
Prof. Dr. Gelengül Haktanır (Ankara Üniversitesi)  
İbrahim İPEK (Öğretmen)



www.sobilyayin.com

#### **Kapak Tasarım**

Mehmet Toran  
**Kapak Fotoğrafi**

Duygu Ulusoy  
**Dizgi - Tasarım**

Paydos Yayıncılık

#### **Baskı**

Aydan Matbaacılık ANKARA

#### **Abonelik**

Yıllık 36 TL.

#### **Hesap Nu:**

İş Bank.: 4228 - 0799841

Posta Çeki: 5765393

#### **Adres**

Gazi Mah. Çatallı Sk. Nu. 23/1

Ankara

(312) 215 2964 - 506 397 4127

Belgeç: 215 2361

elestirelpedagoji@elestirelpedagoji.com

www.elestirelpedagoji.com

## ÇIKARKEN...

Yaklaşık altı aylık fiili bir çaba sonunda çıkan derginin amacı, Türkiye’de eğitim sisteminde alternatifsiz biçimde ilerleyen ve giderek güçlenen neoliberal ve gerici eğitim görüş ve uygulamalarını saptayıp, bunları eleştirerek yerine alternatif görüşler getirmektir. Bu sayede özellikle öğretmenler, eğitim fakültelerinin genç akademisyenleri arasında ve öğrenci dünyasında eleştirel pedagojiden kalkarak demokratik bir pedagojinin öğrenilmesi ve tartışılıp güçlendirilmesi sağlanabilecektir.

Hedefimiz, eleştirel eğitimcilerin Batıda formüle ettiği eleştirel (radikal) pedagojiyi ülkemizin eğitim sistemini anlama ve dönüştürmede kullanmaktır. Bunu yaparken dergimiz öncelikle eğitimde artık egemen bir ideoloji haline gelen neoliberalizmi eleştirip onun yerine “demokratik pedagoji”yi koymanın imkanlarını arayacaktır. Ancak yeni bir demokratik pedagojinin şekillenmesi, sadece eleştirel pedagojinin kapitalist/neoliberal eğitim sistemine yaptığı eleştiriyi gerçekleştiremez, fakat geleceğin eğitimine ilişkin alternatif modeller de ortaya koymak zorundayız. Dergimiz Eleştirel Pedagoji bunu gerçekleştirme kararlılığında olacaktır. Bu hedef adına halktan ve ezilenlerden yana demokratik bir pedagoji için dergimize herkesi katkı yapmaya çağırıyoruz.

*Dergiye gönderilen yazıların yayımlanabilmesi için yazarların e-posta gönderilerinde “Eleştirel Pedagoji Dergisinde yayımlanmak üzere” ifadesini kullanmaları gerekmektedir.*

2. sayının dosya konusu: **Dinselleşen Eğitim**

## İÇİNDEKİLER

### Eleştirel Pedagoji Üzerine

**Kemal İnal**  
Eleştirel Pedagoji - 2  
**Peter L. McLaren**  
Eleştirel Pedagoji ve Güçlendirme Politikaları - 11

### DOSYA

#### AKP ile Eğitim Nereye? (2002-2008)

**Rıfat Okçabol**  
AKP’nin Eğitim Karnesi -26  
**Ünal Özmen**  
AKP ile Eğitim Nereye? - 33  
**İbrahim Oğuz**  
AKP’nin Eğitim Yönetimi - 35  
**Kemal İnal**  
AKP’nin Neoliberal ve Muhafazakar Eğitim Anlayışı - 37  
**Esin Ertürk**  
Yeni Ders Kitapları ve Milliyetçilik - 51  
**Mustafa Çapar**  
Millî Eğitim-Millî Şiddet - 56  
**Yunus Öztürk**  
AKP, Sendikalar ve Eğitim Sen - 59  
**Zübeyde Kılıç’la Söyleşi**  
AKP ve Eğitim Sen - 61

#### Felsefe Dersi

**Bülent Akdağ**  
MEB’in Felsefe Dersine İlişkin Politikası - 63  
**Mustafa Günay**  
Felsefe Dersi Programı ve Ötesi - 67

### Üniversite ve Alternatif Eğitim Üzerine

**Serdar M. Değirmencioğlu**  
Sırt Çevirmek veya Çevirmemek - 72  
**Ayhan Ural**  
...içindeki üniversite - 73  
**Mustafa Kemal Coşkun**  
Üniversite Eğitimi ve Akademisyenler - 76  
**Lerna Babikyan**  
Alternatif Eğitim/Alternatif Yaşam - 79

*Yazıların sorumluluğu yazarına aittir.*

**Kemal İnal\***

## Eleştirel Pedagoji: Ezilenler İçin Eğitim

“Eğitimi anladığımız ölçüde yansız bir eğitimin olanaksızlığını da anlarız. Bir yandan, egemen ideolojiyi yinelemesini sağlamakta; fakat öte yandan da, erki elinde bulunduran kişilerin niyetlerinden bağımsız olarak, o ideolojiyi olumsuzlama (ya da onun örtüsünü kaldırma) olanağını sunmaktadır. Eğitim bunu; onunla gerçeklik, eğitilenler ile eğiticiler tarafından yaşanan bir gerçeklik arasındaki güncel, etkili ama boş güzel-sözden ibaret (retorik) olmayan yüz yüze gelme aracılığıyla gerçekleştirir... O halde, bizim eğitimciler olarak yapmak zorunda olduğumuz şey, eğitimin siyasal olduğu ve uygulama içinde kendisiyle tutarlı olmak durumunda bulunduğu olgusunu açıklığa kavuşturmadır.”

(Paulo Freire, 1998)

“Eğitimcilerin yapması gereken, öğrettikleri koşulları ele alarak pedagojik olanı politik kılmaktır.”

(Giroux, 2007)

“Eleştirel eğitim çalışmalarında siyasal eylemleri kağıda mürekkep sürmekten, klavyeye de parmaklarını dokundurmaktan öteye gitmeyen yazarlara güvenmediğimi kabul etmeliyim. Söylediğiniz sözleri eyledikleriniz netleştirir.”

(Apple, 2006)

“Erginlik’in gerçek, tek anlamda somutlaşmasının, kimi insanların tüm güçleriyle eğitimin çelişki ve direniş yolunda bir eğitim olmasını etkilemelerinde yattığını söylemek isterim.”

(Adorno, 1969)

“Neoliberalizm, militarizm ve yeni muhafazakarlığın otoriter politikalarına karşı koymak demek; dışarıda tiranlığa, içeride baskı kurmaya dayalı iktidar biçimine, kamu yaşamının askerileştirilmesine, yüksek öğretimin şirketleştirilmesine, devlet okullarına saldırılmasına, kamu mallarının özelleştirilmesine, genç, siyah ve esmer erkek ve kadınların baskı görmesine karşı koymak için direniş alanları yaratmak demektir. Ancak direniş, yerelliklere ya da belli mücadele alanlarına sıkıştırılmamalıdır. İlericiler ABD ve başka yerlerde güçlenmekte olan yeni otoriterliğe karşı savaşmak için ulusal ve uluslar arası hareketler oluşturmalıdırlar. Bu; sivil haklar, emek, çevre ve küreselleşme karşıtı hareketleri tek bir soruna odaklanmaktan çıkarıp ortak değerler ve ahlaki bir bakış temelinde yeniden canlandırmak anlamını taşımaktadır. Buna göre işçiler, entelektüeller,

öğrenciler, gençler ve diğerleri bir eleştiri ve olasılık dili üzerinden örgütlenmelidirler. Böylece çeşitli baskı biçimlerine karşı radikal demokrasiyi hedefleyebilirler ve şirket düzenini, kökten dinciliği, yeni sömürge ideolojilerini alt etmekte kalmaz; ortak bir umut, toplum, mutluluk, eşitlik ve sosyal adalet duygusuna sahip olabilirler.”

(Giroux, 2007)

“Devrimci bir eğitime, devrimci bir eğitim felsefesi öncülük etmelidir.”

(Bowles ve Gintis, 1976)

### Eleştirel pedagojinin tarihsel kökleri: Kısa bir anımsatma

Eleştirel pedagojinin tarihsel köklerindeki en güçlü gelenek, Marksist eğitim kuramıdır. Bu kuram da büyük ölçüde Marx, Engels ve Lenin tarafından formüle edilmiştir. Eleştirel pedagoji, her ne kadar öncelikle Marksist etiketle anılsa da, bu etiketin altında oldukça değişik gelenek ve yaklaşımlar vardır. Örneğin, Marksist geleneğin yanı sıra “eleştirel” adı altında Hegelci (Frankfurt Okulu) ve Mertongil (Bourdieu) yaklaşımları kullanan kültürelci ve işlevselci (functionalist) değerlendirmelerin yanı sıra yenidenüretim (reproduction) yaklaşımını kullanan Pierre Bourdieu ve Jean-Claude Passeron (1992) gibi “Marksist olmayan” kültürelci sosyologları da görebiliriz. Eleştirel pedagojinin 20. yüzyıl Marksist kaynaklı belli başlı esinleyici kuramcıları öncelikle Antonio Gramsci (Lombardi, 2000) ve Althusser’dir (1989). Althusser, ideolojik devlet aygıtı olarak okulların becerileri ya da katıksız ideolojiyi çocukların kafasına yerleştirdiğini öne sürerek eğitim sürecinin aslında okul sonrası içinde yer alınacak sınıfsal konuma uygun biçimde işlediğini belirtir (Althusser, 1989: 35-37). Bu iki ismin yanı sıra ezilenlerin pedagojisini “problem tanımlayıcı eğitim” olarak formüle eden Paulo Freire (1981,2004); ‘Fransa’da kapitalist okul’u Marksist bir değerlendirme içinde deşifre eden Fransız kuramcılar Christian Baudelot ve Roger Establet (1976), ‘kapitalist Amerika’da eğitim reformunu ve ekonomik yaşamın çelişkilerini analiz eden Samuel Bowles ve Herbert Gintis (1976); müfredat, ders kitabı ve eğitim içi pratikleri iktidar ilişkileri açısından ele alan Michael Apple (1995, 1998, 2006); pedagojiyi yeni dünya düzeni içinde emperyalizm ve yeni muhafazakarlıkla ilişkisi bağlamında değerlendiren yeni bir pedagojinin ancak siyasal bir enternasyonalist-sosyalist mücadele içinde şekillenebileceğini ileri süren Peter McLaren (2007); eleştirel pedagojiyi iki kültürlü eğitimin temeli olarak ele alan Antonia Darder (1991) gibi yeni kuşak Marksist eğitimciler de listeye eklenebilir.

Ancak eleştirel pedagojinin tarihsel olarak en çok esinlendiği kaynakların başında, Frankfurt Okulu, yani eleştirel kuram gelmektedir. Hegelci çerçevede çalışan ve yabancılaşma, kültür endüstrisi, kamusal alan ve kapitalizm gibi kavramlar

\* Doç. Dr., Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi.

üzerinde odaklanarak eğitim ve kültür alanlarında öznelliklerin ideolojik yeniden üretimine kitle kültürü bağlamında önem veren Theodor Adorno, Herbert Marcuse ve Habermas gibi eleştirel kuramcılar, eleştirel pedagojinin şekillenmesinde önemli bir rol oynamışlardır. Diğer akımların yanında Frankfurt Okulu'nun Eleştirel Kuramı, eleştirel pedagojiyi daha fazla etkilemiştir (İnal, 2008). Eleştirel kuramcılar, "okulların ahlaki ve siyasal düzenleme birimi olarak oynadığı rolü çözümlen ve sırrı çözen (demystify) eleştirel ve yine okulları eleştirel öğrenme ve sosyal güçlendirme alanları olarak anlayan programatik bir dil geliştirmişlerdir" (Aronowitz ve Giroux, 1991: 87). Eleştirel kuramcılar, toplumun yoksul kesimleri açısından madun grupların tarihsel ve kültürel pratikleri ve bu pratiklerin okullarda belli baskı ve direniş ilişkilerine yol açma biçimleri üzerinde odaklanmışlardır (Aronowitz ve Giroux (1991: 88). Frankfurt Okulu temsilcileri, eğitimdeki yabancılaşmayı aşmak için eğitim sürecinde üretilen ürünler üzerinde egemenlik kurmak gerektiğini ileri sürerler. Bu açıdan Adorno, erginlik yolunda eğitimin önemli bir rol oynadığını söyler. "Adorno'nun eğitimle ilgili iddiası, bilginin ve tarihin insanlığı sarmasına izin vermemek için insanların bilgiyi ve tarihi kendilerinin yarattığıdır. Adorno'ya göre, eleştirel düşünme politikanın olduğu kadar hakiki eğitimin de özüdür" (Giroux, 2008:77). Eğitim, bireyin bir özne olarak katılımcı ve etkin biçimde yer aldığı öğrenim süreçleriyle bireyin eleştirel düşünmeyi elde ettiği bir kurumdur. Ancak bu kurumda bireyin müdahaleci bir tutumda olması gerekir. Adorno, Kant'tan hareketle, erginliğin, "gerçek, tek anlamda somutlaşmasının, kimi insanların tüm güçleriyle eğitimin çelişki ve direniş yolunda bir eğitim olmasını etkilemelerinde" yatmakta olduğunu ileri sürer (Adorno, 1969). Eğitimin çelişki ve direniş yolunda bir nitelik kazanması için de Adorno, eğitimin politikleşmesini talep eder, politik eğitim derslerine önem verilmesini ister (Adorno, 2006:94).

Marksist olmayan kültürelci bir yaklaşım kullanan Pierre Bourdieu de, işlevselci sosyolog Merton'dan esinlenerek okul gibi eğitim kurumlarının atfedilmiş (ascribed) eşitsizlikleri nasıl da bir kuşaktan diğerine yeniden üretilip meşrulaştırdığını ve okulun toplumdaki geniş kesimler açısından işlev bozukluğunu (dysfunction) göstermiştir (Murphy, 1979: 30-31).

Yukarıdaki isimlerin dışında ya da eleştirel kuramcılar içinde yeni bir pedagoji üzerine en fazla kafa yoranların başında herhalde Freire gelmektedir.

Freire ve (eleştirel/radikal) okuryazarlık

Freire'in "ezilenlerin pedagojisi", bir biçimiyle eleştirel bir pedagojidir, çünkü Freire de diğer eleştirel pedagoğlar gibi eğitimle ve eğitimde (pedagojide) dönüşüme (devrimci dönüşüme) ancak ve ancak ezilenlerin bilinçlendirilmesiyle ulaşılabileceğine inanır. Freire için mesele, ezilenlerle birlikte ve ezilenler için radikal bir pedagoji oluşturmaktır: "Bu pedagoji, ezilme olgusunu ve nedenlerini, ezilenlerin hakkında düşüneceği nesnelere haline getirir ve bu düşünme sürecinden de özgürleşme mücadelesine katılımları

doğacaktır. Ve mücadele içerisinde bu pedagoji oluşturulacak ve yeniden oluşturulacaktır" (Freire ve Macedo, 1998: 26-27). Bu yeni pedagojiyi oluşturma süreci "bankacı eğitim modeli" denilen kapitalist modelin aşılmasıyla gerçekleşecektir. Eğitimin bir "tasarruf yatırımı" haline geldiği bu modelde öğrenciler "yatırım nesnelere", öğretmenler ise "yatırımcı" rolü oynarlar. "Öğretmen iletişim kurmak yerine tahviller çıkarır ve öğrencilerin sabırla aldığı, ezberlediği ve tekrarladığı yatırımlar yapar. Bu, öğrencilere tanınan hareket alanının, yatırılanı kabul ve tasnif edip yığmaktan ibaret olduğu "bankacı" eğitim modelidir. Gerçi öğrenciler, bilgilerin koleksiyoncusu ve arşivcileri haline gelme, onları raflara dizme fırsatına sahiptirler. Fakat son tahlilde bu (en iyi deyimle) yanlış yoldaki sistemde, yaratıcılık, dönüşüm ve bilgi yoksunluğu yüzünden "rafa kaldırılan", bizzat insanlardır. Çünkü kendileri araştırmadan, praksis olmaksızın, insanlar hakikaten insani olamazlar. Bilgi ancak ve ancak, buluş ve yeniden-buluş yoluyla, dünya içindeki, dünya ile birbirleriyle olan insanların sabırsız, durmak bilmeyen, sürekli, umut dolu araştırmaların peşinden koşmalarıyla meydana gelir" (Freire, 2003: 48-49). Bankacı eğitim modelinde öğrencilerin mutlak bilgisiz sayılmasının, eğitim ile bilginin araştırma süreçlerinin olduğunun inkar edilmesi olduğunu ileri süren Freire, Hegel diyalektiğindeki köle gibi yabancılaşmış olan öğrencilerin kendi cehaletlerini öğretmenin varlığının gerekçesi olarak kabul ettiklerini, oysa kölenin aksine öğrencilerin öğretmenlerini eğittiklerini hiçbir zaman keşfedemediklerini ileri sürer. Freire eğitim çalışmasının işe öğrenci-öğretmen çelişkinin çözümüyle ve her iki kategorinin iç içe geçirilmesiyle (öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğretmen) başlanması gerektiğini belirtir (Freire, 2003: 49-50). Freire, bankacı eğitim modeli yerine problem tanımlayıcı eğitim modelinin konulabilmesi için eğitimin bir özgürleşme praksi (s.56) olarak yeniden kurulması gerektiğini ve bunun da öğretmen ile öğrenci arasında yeni bir diyalog biçimiyle (s.57) gerçekleşebileceğine inanır. Freire, iki farklı kategori arasında kurulacak yeni bir diyalog sürecinin yanı sıra, eğitim ile gerçeklik arasındaki ilişkinin de yeniden tanımlanması gerektiğini ileri sürer: "insanlar kendi konularının araştırılmasında ne kadar aktif tavır alırlarsa, gerçekliği eleştirel algılamakta o denli derine inerler ve kendi konularını ifadelendirirken gerçekliği o denli sahiplenirler" (s.83). O halde, Freire, ezilenlerin pedagojisinin gerçekte bir özgürleşme (emancipation) eğitimi olduğunu ileri sürer. Aslında bu bir anlamda Giroux'un da belirttiği gibi, yeni bir okuryazarlık anlayışının formüle edilmesini ve tanımının yapılmasını gerektirir.

Giroux, özgürleştirici bir okuryazarlık kuramına ihtiyaç olduğunu belirtir, zira kapitalist toplumdaki ideoloji, kültür ve otoritenin bireylerin her günkü eleştirel ve radikal yaşantılarını ve sağduyu algılarını sınırlamak, bozmak ve ikinci plana itmek için çalıştığını, buna karşı alması bir söylem ve eleştirel okuma gereksiniminin özgürleştirici bir okuryazarlıkla yaratılabileceğini ileri sürmektedir (Giroux, 1998:41). Bunun yaratılabileceği

için de okuryazarlığın radikal olması gerekir. Giroux'ya göre bunu gerçekleştirecek olan, radikal okuryazarlıktır. Giroux açısından radikal okuryazarlık programı, "anlam üretiminin, insan özellikleri ile nesnel dünya arasındaki diyalektik ilişkiyi karşılıklı oluşturan diyalog ve etkileşimde gerçekleştiği bir edimci görüşünü içeren eleştirel-ideolojiyle birleşmeye gereksinim gösterir" (Giroux, 1998:49). Giroux, okul içi süreçlerin dışsal faktörler dikkate alınmadan anlaşılamayacağını şöyle vurgular: "Okuma-yazmayı [okuryazarlığı] bir kültürel siyasa biçimi olarak kuramlaştırma; okulu anlamada günlük yaşamın sosyal, kültürel, siyasal ve ekonomik boyutlarının birincil kategoriler olduğunu varsaymaktadır. Bu bağlamda, okul yaşamı tekçi, yekpare ve çelik zırhlı bir kurallar ve yönetmelikler sistemi olarak kavramlaştırılmaz; fakat değişen derecelerdeki uyumlar, çekişmeler ve direnmeler ortasında öznelliklerin ve deneyimlerin üretimi ve özyapısını kazanan bir kültürel meydan okuma olarak kavramlaştırılır" (Giroux, 1998:56). Giroux, bir kültürel siyasa biçimi olarak kültürel okuryazarlığın, okuldaki yaşamın çatışan diller ve savaşımın çokluğu ile nitelendiği, egemen kültürler ile alt kültürlerin çarpıştığı bir yer olarak görür. Bu analizde okuryazarlık ya da okuma-yazma açısından öğretmenler kadar öğrencilerin de sınıfa getirdikleri kişisel ve toplumsal kimlikleri bilgi üretiminde önemli olmaktadır (Giroux, 1998:56-57). Giroux, bu bilgi üretiminde radikal öğretmenlere düşen görevin, sınıflarındaki farklı öğrencilerin seslerinin işitilmesi ve bu seslerin haklı/meşru kılınmasına imkan tanıyan pedagojik koşulların geliştirilmesi olduğunu ileri sürer. Burada Giroux, eleştirel pedagojik yaklaşımın asıl olarak öğrenci yaşantısıyla ilgili olması, öğrencilerin sorunları ve gereksinimlerini başlangıç noktası olarak alması gerektiğini ileri sürüp şöyle der: "Bu, öğrencilerin yaşamlarına anlam verecek olan bilgi ve yaşantıları hem onaylamayı hem de yasallaştırmayı öngörür. En açık olarak bu, dayatmanın ve öğrenileni ezberden okumanın yetkeci söylemi yerine, kişinin kendi terimleriyle konuşma yeterliğindeki bir sesi, yani dinleme, yeniden anlatma, erkin asıl temellerine bilgi ile meydan okumak yeterliğindeki bir sesi koymak demektir" (Giroux, 1998:61).

Eleştirel pedagoğlar, eleştirel bir okuryazarlık önerirler. Eleştirel okuryazarlık, bir eleştiri biçimi olarak, öğretim ve sosyal pratikleri dar teknik boyutlara indirgeyen okullardaki söylem ve örgütlenme biçimlerine ilişkin sorular sorarlar. Yani, eğitimin araçsallaştırılması ve teknikleştirilmesini sorunsallaştırırlar. Böylesi bir eleştiri, öğretmenlerin eğitimini egemenlik altına alan teknokratik ideolojiyi, devletin diploma (sertifika) politikalarını yöneten empirist ve teknik düşüncüyü, müfredat alanındaki, derslik içindeki sosyal ilişkileri ve teknikçi seçme ve değerlendirme biçimlerini kuramsallaştırmayı, genelde karakterize eden "metodolojik çılgınlığı" analiz eder. Elbette düşüncenin katı anlamda teknik boyutlara indirgenmesi, okulların siyasal ve kavramsal cahillik biçimlerini geliştirme biçimlerinden sadece biridir. Bir başka düzeyde okullar, öğrencileri, anne-babaları ve halkı, onların tarihlerini, deneyimlerini ve tarihsel değiştirci olarak

rollerini onaylamayarak güçsüzleştirir. Eleştirel okuryazarlık kavramı, eğitimciler için, belirli birey ve gruplara özgü kolektif bir ses veren deneyim ve sosyal pratikleri pedagojilerine eklemeye gereksinimini onaylayarak kârlı hegemonik bilgi ve sosyal ilişkiler çağrısı yapmanın ötesine geçer. Eleştirel okuryazarlık ezilenlerin kültürel sermayesini, ondan bir şeyler öğrenebilmek için sorgular; genelde kendilerine yabancı ve düşmanca bakıldığı kurumlardaki ezilenlerin mevcudiyeti ve seslerini onaylamamaktan ziyade onaylamak için işlev görür. Eleştirel okuryazarlık, belirli bir grup ya da sınıfın kültürel sermayesine yanıt verir ve bunun onaylanma biçimine ve de egemen toplumun, öğrencileri, onların günlük yaşamlarını niteleyen bilgi ve deneyimleri ya görmezden gelerek ya da kötüleyerek onaylamama tarzlarına bakar. Buradaki analiz birimi, sosyaldır ve asıl ilgi noktası, bireysel çıkarlar değil, bireysel ve kolektif güçlendirmedir. O halde, eleştirel okuryazarlık için öncelik, bilgi ve iktidar arasındaki bağlantıyı açığa kavuşturmadır. Öyleyse eleştirel okuryazarlık, demokratikleştirme süreçleriyle olduğu kadar bireysel ve sosyal güçlendirme nosyonlarıyla ilişkilidir. En genel anlamda eleştirel okuryazarlık, öğrenci, öğretmen ve diğerlerine, dünyanın ve yaşamlarının eleştirel ve ilişkin (relatedly) nasıl okunacağı konusunda yardım etmek anlamına gelir. Aynı zamanda, bilginin nasıl üretildiği, sürdürüldüğü ve meşrulaştırıldığına ilişkin derin bir kavrayış geliştirmeyi amaçlar ve sosyal eylem ve kolektif mücadele biçimlerine işaret eder (Aronowitz ve Giroux, 1986: 132-133).

## Eğitim, okullar ve direniş

Eleştirel pedagoji için eğitim ve okullar, iktidar ilişkilerinin yeniden üretildiği alanlar olduğu kadar çeşitli kimlikler üzerinden direnişin sergilendiği alanlardır aynı zamanda. Zira eğitim, eleştirel pedagoğlara göre, ayrıcalıklara karşı daha demokratik bir dünya tahayyülü için de imkan sağlar. Giroux, bu tahayyül imkanını şöyle açıklar: "Eğitim, kişinin değerinin sıklıkla cins, ırk, yurttaşlık ve dil gibi ayrıcalıklı kategoriler vasıtasıyla ölçüldüğü bir toplumsal düzende öteki olarak addedilenlere yönelik kötü muamele, dışlama ve küçük düşürmeyi reddeden ve şiddetin minimize edilebileceği bir dünya tahayyül etmemize yardım eder" (Giroux, 2008:80). Bu dünya, aslında ezilenlerin doğrudan çıkarlarını temsil ettiği için her türlü ayrımcılık ve ayrıcalığa karşı eşitlikçi bir dili geliştiren eğitim üzerine ya da üzerinden kurulabilir. Ancak eğitimle yeni bir dünyanın kurulmasında eğitim kurumu ya da okullar, eleştirel pedagoğlar tarafından iktidar ilişkilerinin eşitsizlikçi yapılarının alternatifsiz işlediği yerler olarak görülmezler. Örneğin Apple'a göre okullar, "eşitsiz bir topluma uyum sağlayabilen ve buna hevesli olan öğrencileri pasif varlıklara dönüştüren, açık ve örtülü bilginin karşı konulmaz bir şekilde öğretildiği yeniden üretim kurumlarından ibaret değildir" (Apple, 2006:56).

Apple'a göre okullar, basit yeniden üretimden daha karmaşık bir şekilde görülmelidir. Kaldı ki, yeniden üretim [yaklaşımı], okulların barındırdığı çelişkileri yeterince kavrayamamaktadır. Okul, Apple'a göre, gerilim içeren farklı ideolojik zorunluluklara sahiptir. Okullar, çözmeleri zor olan çelişkiler içine düşer. Bu nedenle okul, mücadele alanlarından birisi olarak vazgeçilmezdir (Apple, 2006:57-58).

Okullar, ideolojik bilgi ve değerleri dağıtır; piyasaları genişletir; üretimi, emeği, insanları kontrol eder; sanayinin ihtiyaç duyduğu temel ve uygulamalı araştırmalar yapar; nüfus içinde yaygın yapay ihtiyaçlar yaratarak teknik/işletme odaklı bilginin üretimine yardımcı olur (Apple, 2006:64). Dolayısıyla Apple'a göre, okulda verilen bilgi türleri ile sosyal formasyonun özel ihtiyaçları arasında doğrudan bir bağlantı vardır: "Okulda en meşru görülen bilgi türleri ve öğrenci gruplarını sınıflandırmak için karmaşık bir filtre görevi üstlenen bilgi türleri, sosyal formasyon biçimimizin özel ihtiyaçlarıyla bağlantılıydı. Okullar belli tür bilgiyi ürettikleri gibi aynı zamanda öğrencileri sınıflandıran sapma kategorilerini de yeniden yaratmış oluyordu. Sapmanın yaratılması ve kültürel sermayenin üretimi, ayrılmaz biçimde birbiriyle bağlantılıydı" (Apple, 2006:65). Bu bağlamda Apple, eğitimi hem üretim hem de yeniden üretim biçimi olarak görmektedir. Bu üretim ve yeniden üretim sürecinde okullarda ideoloji ve bilgiler sorunsuzca aktarılan ve iş gören unsurlar değildir; bunlara karşı bir mücadele ve çekişme hep vardır. Örneğin, "...işçi sınıfı kökenli öğrencilerin bazıları sıkça ve açık bir şekilde okul dünyasını reddeder. Bu direniş, çelişkilerle dolu olacaktır ve kısmen, yoğun toplumsal ve ideolojik bunalım dönemlerinde devletin müdahale çabalarına yol açacaktır" (Apple, 2006:69). Ama tüm bu müdahalelere karşın işçi/emekçi sınıfı kökenli öğrenciler, çok çeşitli biçimlerde yarattıkları informal davranış biçimleriyle sisteme içgüdüsel bir şekilde olsa da karşı koymaya devam edecektir: Okul kurallarını takmama, ders çalışmama, tembellik, gevşeklik, ders kitaplarını okula getirmeme, okul tuvaletinde uyuşturucu kullanma vb.

Dolayısıyla eleştirel pedagoğlara göre okullar, aslında egemen sınıfların kültürünün oluşturulması ve yeniden oluşturulmasında çeşitli norm, değer ve eğilimleri öğretme işlevini üstlenerek egemen grupların ideolojik hegemonyasına katkıda bulunmaktadır (Apple, 2006:85). O halde okullar, toplumun üretim aygıtının unsurları olarak ikili bir işlev yerine getirir: ilk olarak, okul dışında toplumun ekonomik sektörü için öznelerin üretilmesine yardımcı olur; ikinci olarak, bu ekonomik sektörün dolaylı/dolayısız gereksindiği kültürel biçimleri üretir. Bu üretim sürecinde okullar, bilgiyi bir sermaye biçimi olarak yeniden üretir ve kültürel sermaye birikiminde temel bir rol oynar (Apple, 2006: 88). Bu rolleri oynarken de okullar, meşrulaştırma işlevini yerine getirir. Yine Apple'ın sözleriyle belirtecek olursak: "Bir taraftan okul, hiyerarşik işgücü piyasası için özneler ve teknik/işletme odaklı bilgi kültürel sermayesi üreterek birikime yardımcı oluyor. Diğer taraftan da eğitim

kurumlarımız eşitlik, sınıf hareketliliği ideolojilerini meşrulaştırmak ve kendilerinin, olabildiği kadar çok sınıf ve farklı sınıfsal kesimler tarafından olumlu görünmesini sağlamak durumunda" (Apple, 2006:101) kalmaktadırlar.

## Eleştirel pedagoji ve dil

Eleştirel pedagojide dil, sadece gramatik bir iletişim aracı ya da teknik ilişkilerin simgesel bir ifadesi olmaktan ziyade iktidar ilişkilerine yoğun biçimde batmış bir sıfatla ele alınır. Bu açıdan eleştirel pedagojide dil, eğitim kurumunun yapısının etraflıca anlaşılmasında önemli bir imkan sağlar. Bu imkanla eleştirel pedagoğlar, eğitim kurumu ve okulların geçirdikleri yapısal dönüşümleri anlamada önemli bir üstünlük elde ederler. Dolayısıyla, Macedo'nun da belirttiği gibi dil, asla salt bir iletişim aracı değildir: "Dil, ideolojinin içine konmuştur ve bu nedenle öğrencilerin özgürleşmesine olanak sağlamayı öneren herhangi radikal bir eğitimde [pedagojide] dile önem verilmelidir" (Freire ve Macedo, 1998:189). Freire de ezilenlerin direnme biçimlerinin onların dilinin özünü yakalamadan kavranamayacağını ileri sürer ve şöyle der: "Dil, insanların içinde direnmeyi sürdürmekte olduğu yolları açığa çıkarır. Başka deyişle, dil size insanların nasıl hayatta kaldıklarını gösteren işaretler verir" (Freire ve Macedo, 1998:199). Apple, iki dilden sakınılması gerektiğini vurgular: İlki, bilhassa sağ kanadın kullandığı verimlilik, fayda-maliyet analizi ve beşeri sermaye dili; ikincisi de, "ilerici" akademik grupların, insanları, yapısal güçlerin kuklaları veya söylemler tarafından oluşturulan ve hiçbir öznelliğe sahip olmayan kuklalar şeklinde algılayan dildir (Apple, 2006:32).

Giroux ise, neoliberalizmle birlikte eğitimde ve diğer kurumlarda dilin değişen yapısına dikkat çekerken dil ile geniş sosyal süreçlerin nasıl da iç içe geçtiğini; daha doğrusu, dilin toplumdaki yapısal değişim, güç ve unsurlar tarafından nasıl da belirlendiğini şöyle anlatır: "Piyasa güçleri insan davranışını ve dili köklü biçimde değiştirmiştir. Yurttaşlık dili yerini ticarileşme, özelleştirme ve liberalleşme diline bırakmıştır. Ayrıca, bireysel ve sosyal temsil büyük oranda piyasa eksenli bireycilik, rekabet ve tüketim kavramları tarafından tanımlanmaktadır" (Giroux, 2007:68). Bu dil, Giroux'a göre, neoliberal çerçevede başta demokratik değerler olmak üzere birçok olumlu şeyi tahrip ederken temsilen sosyal-politik niteliğine de zarar vermektedir: "Neoliberalizm mevcut tarihi sürecin en tehlikeli ideolojisi haline gelmiştir. Kamusal olan her şeye saldırmakta ve demokratik değerler ile piyasa köktenciliği arasındaki temel çelişkiyi sabote etmekle kalmayıp kişisel kaygılarla kamusal sorunların örtüşmesini sağlayacak herhangi bir dilin oluşmasını engelleyerek politik temsil olasılığını da zayıflatmaktadır" (Giroux, 2007:69). Giroux'a göre bu dil, şirket kültürünün dilidir ve yurttaşlık gibi eşitlikçi yaşam biçimlerini "hedefi yalnızca kendini düşünen rekabetçi bireyler yaratmak olan bir yaklaşıma" indirgemektedir (Giroux, 2007:70).

Dolayısıyla eleştirel eğitimciler, neoliberalizm ile oluşan bu yeni şirket kültürü dilinin, politik amaçlara hizmet ederken, bu dili kullanan eğitimcileri giderek depolitize ettiğini (politikadan uzaklaş(tır)ıp tarafsız kalma/kılma) ileri sürerler. Giroux, bu noktayı gayet açık biçimde şöyle anlatır: "...pek çok solcu ve liberal akademisyen kendilerine profesyonel münzevilik sağlayan gizli çalışmalara yönelmiştir. Akademi dışındaki kitlelerle bağı koparan veya onların hayatlarına dair sorunları görmezden gelen bu tür akademisyenler tamamen etkisizleşmiştir. Bir yandan kitaplar bastırmaya ve sempozyumlarda konuşmaya devam etseler de, bunu sınırlı sayıdaki kitlelerle yapmakta ve genellikle soyut, yüksek estetikli, politik taraf olmamaya özen gösteren ve geniş halk kitlelerinin sorunlarına duysuz bir dil kullanmaya özen göstermişlerdir" (Giroux, 2007: 93-94). O halde, eleştirel pedagoglar için dil, egemen iktidarın halka ve ezilenlerin çıkarlarına karşı kullandığı bir formattan çıkarılıp muhalif bir eksende yeni bir demokratik mücadelenin aracı olarak okullarda direniş biçimlerine çağrı yapan bir şekil almalıdır.

## Eleştirel pedagojinin neoliberal eğitim eleştirisi

Öncelikle eleştirel pedagoji, eğitim alanının ticarileştirilmesinin, bir sosyal hak ve hizmet olan eğitimin satılık bir meta olmasının sakıncalarına dikkat çeker; okulların şirketleştirilmesine, şirket ve taşeronların ellerine bırakılmasına karşı çıkar. Tüm bu süreçlerin neoliberalizm ile birlikte ortaya çıktığını ileri süren eleştirel pedagoglar, bir emek kategorisi olarak öğretmenliğin bu süreçten olumsuz etkilendiklerini vurgular. Özellikle öğretmenler, eğitimdeki diğer öznelerin aksine, emek/eğitim piyasasındaki yeni neoliberal süreçlerden ciddi zararlar görürler. Günümüzün en önemli eleştirel pedagoglarından Michale Apple, neoliberalizmin yarattığı süreçlerden biri olan "vasıfsızlaştırma" ve "yeniden vasıflılaştırma" süreçlerini öğretmenler bağlamında şöyle irdeler: "Vasıfsızlaştırma ve yeniden vasıflılaştırma gibi karmaşık bir süreç yaşanıyor ve bu süreçte öğretmenlerin önemli bir kısmı müfredatın ve pedagojinin önemli kısımlarının kontrolünü kaybediyor; zira işletme ideolojileri ve pratikleri çok sayıda dersliğin tam da merkezine nüfuz ediyor" (Apple, 2006: 19). Apple'a göre eğitim süreci, teknik/işletme odaklı bilginin üretimi halini almakta; büyük işletmeler ve savunma sanayi okullara her bakımdan nüfuz ederek saldırmaktadır. Gerçekten de günümüzde artık okullar (özellikle üniversiteler), verdikleri eğitimin kalitesi, burs miktarı ve koşulları, bilimsel yayınlar ve toplumsal hayata yaptıkları katkılardan ziyade şirket, çeşitli özel kuruluşlar ve diğer kaynaklardan edindikleri fon, bağış, kredi ve hibeler sağlama konusundaki potansiyelleriyle ölçülmektedir. Giroux'nun da belirttiği gibi, artık iş dünyasının temsilcileri, Kaliforniya Üniversitesi gibi üniversitelerde olduğu gibi yüksek öğretim kurumlarında araştırma fonlarının nasıl harcanacağı ve tahsis edileceği kararını veren fakülte komitelerinde

fiili olarak görev yapmaktadırlar (Giroux, 2008: 94). Dolayısıyla iş dünyası ile eğitim dünyasının iç içe geçmesinden en çok yararlanan, ilki olmaktadır. Bu iç içe geçme sürecinde akademik çalışma ve yapıtlar, getirdikleri özgün tezler ya da sosyal hayata yaptıkları katkılardan ziyade piyasadaki değişim değerlerine göre ilgi ve kıymet görmekte; eğitimdeki kalite, öğretimin içeriğindeki niteliklerden ziyade piyasadaki işlevselliklerine göre değerlendirilmektedir. Giroux, piyasanın akademide yarattığı bu dönüşümü şu sözlerle gayet açık biçimde özetler: "Para ve kâr çağında, akademik disiplinler, neredeyse yalnızca piyasadaki değişim değerleri vasıtasıyla kişilik kazanırlar ve öğrenciler, kendilerini en yüksek teklif sahibine satmaları için ihtiyaç duydukları kaşeyi sağlayacak olan dersleri almak ve profesyonel kimlik kartlarını elde etmek için düşüncesizce saldırmaktadırlar" (Giroux, 2008:90).

Eğitimin sosyal anlamı ve boyutu piyasa lehine kayboldukça akademik içerik gibi eğitimciler de dönüştürülmekte; hele öğretmenler, verdikleri derslerde özerkliklerini yitirmekte ve öğrencileri üzerindeki otoritelerini piyasalar aracılığıyla kurmak durumunda kalmaktadır. Apple, bu kontrol yitimini şöyle belirtir: "Yani öğretmenler müfredat becerilerini ve pedagojik becerilerini büyük yayınevlerine kaptırdıkça, bu becerilerin yerini de öğrencilerin daha iyi kontrol edilmesine dair teknikler alıyor" (Apple, 2006: 191). Dolayısıyla, eleştirel pedagojinin çok önem verdiği öğrencilerin nitelikli eğitimi konusu, piyasa değerlerinin teknik denetimi lehine giderek yıpranmaktadır. Apple, eğitimin piyasalaşması sürecinde kullanılan işletme stratejilerinin öğrenci ve öğretmenleri yeniden tanımlarken onları proleterleştirdiğini ileri sürer: "Yani işletme stratejileri sisteme pedagoji/müfredat/değerlendirme "makinesinin" önemli bir unsuru olarak katılıyor-öğretmenin kendisi işletmeci gibi birisi oluyor. Bu, öğretmenin işinin nesnel koşullarının müfredat biçiminin teknik denetim mantığı nedeniyle giderek "proleterleşmesiyle" aynı anda gerçekleşiyor" (Apple, 2006: 191). Kuşkusuz eğitimdeki bu proleterleşmenin ne anlama geldiğini çok iyi biliyoruz: düşen eğitim kalitesi, azalan eğitim ücretleri, çalışma süreçlerinin esnekleşmesi, birçok eğitim hizmetinin taşeronlaştırılması, öğretimin özgürlük sağlayıcı işlevinden hızla uzaklaşması, eğitim personeli arasında yeni hiyerarşik ilişkilerin kurulması vb. Bu anlamda eğitim, anlam ve değer kaybına uğrarken ilerici niteliklerini yitirmekte, mevcut düzenin çarklarının daha hızlı dönmesini sağlayıcı bir statüko aracına dönüştürülmektedir. Bu dönüşümün neoliberal dönemde çok hızlandığını söylemek mümkün.

Giroux'nun da belirttiği gibi neoliberalizmde pedagoji gericileşmiştir, çünkü kişisel rehberlik, sosyal özgürlük ve yurttaşlık sorumluluklarını içeren politik ve sosyal demokrasi bir yük olarak görülmektedir, zira bunların piyasa ilişkileri, kâr kaygıları ve tüketici demokrasisine bir engel teşkil ettiği ileri sürülmektedir. Giroux'ya göre şirket



eksenli pedagoji, demokratik talepleri ve sivil toplum pratiklerini etkisizleştirip düzenin yarattığı cinsiyet, sınıf, ırk eşitsizliklerini görmezden gelmektedir. Bu süreçte bilgi, ekonomik yatırımlar için sermaye haline gelmekte ve iktidar, özbiçim, özgürlük ve adalet mücadelesinin genişletilmesiyle ilgilenilmemektedir. Yine böylesi bir pedagoji, sadece büyük şirket yığınlarını değil, pazar kimlikleri ve değerlerini de üretmek, sosyal pratikleri ezme için bütün kültürel ufku kuşatmaktadır (Giroux, 2007:19-20). O halde eleştirel pedagoji için neoliberalizm, halk için ve yararına olan eğitimi piyasaların ekonomik değerleri (kâr, mülkiyet vb.) adına zayıflatmakta, hatta yok etmekte; bu süreç de, ezilen kitlelerin, eğitimi sadece sınıf atlama ya da piyasalarda tutunabilme gücü sağlayan bir araç olarak algılamalarına yol açmaktadır.

## Eleştirel pedagoji ve postmodernizm

Eleştirel pedagojilerden bazıları postmodernizme mesafeli dururken kimileri de postmodernizmi eğitimi değerlendirmede önemli bir imkan, açılım olarak görmektedir. Örneğin, Aronowitz ve Giroux için postmodernizm, aslında eğitimde bir direniş açısından anlamlıdır. Şöyle derler:

“...Sınır pedagojisi dediğimiz şeyin kuramını postmodern direniş ile birleştirerek eleştirel pedagojinin bu versiyonunun en işe yarar ve dönüştürücü yönlerini geliştirmek istiyoruz. Bu perspektifte eleştirel pedagoji meselesi, topluluk, dil, mekan ve olasılığa ilişkin geleneksel görüşümüzü yeniden tanımlamaya başlayan geniş kültürel ve siyasal düşünce içinde yer almaktadır. Farklılık nosyonuna kamusal yaşamın kalitesini yükseltecek ortak bir mücadelenin parçası olarak saygı gösteren demokratik bir kamusal felsefeyi geliştirmeye hazır olan bir pedagojidir bu. Kısacası, sınır pedagojisi nosyonu, iktidar ve bilginin farklı görünüşlerinin hem altını oyan hem de ona yeni bir mekan sağlayan değişen sınırların sadece onaylanmasını kabul etmekte kalmaz; pedagoji nosyonunu demokratik bir toplum adına modern tözsel mücadeleye de bağlar. Bu, özgürleştirici (emancipatory) modernizm nosyonunu bir direniş postmodernizmine bağlamaya girişen bir pedagojidir” (Aronowitz and Giroux, 1991:118).

Burada Aronowitz ve Giroux, postmodernizmin bir direniş kaynağı olarak pedagojide işe yarayacağını kabul etmektedirler. Hatta Giroux, postmodernizmi, “eğitimcilerin Kuzey Amerika’daki devlet okullarının modernist doğasını anlamalarında yardımcı olacak eleştirel bir yaklaşımla ele alınması gereken önemli bir köklü yaklaşım” (Giroux, 2007: 40) olarak görür. Giroux, okulların öğrencileri belirli iş alanları için eğitmesi gerektiği biçimindeki modernist konumu kabullenmez; aksine, günümüzde öğrencilerin postmodern bir dünyada çalışmanın anlamıyla ilgili kuramlar geliştirmeleri için eğitmenin daha mantıklı görüldüğünü; düzen yerine postmodernizmin belirsizlik ilkesinin pedagojinin temel ilkesi olması gerektiğini ileri sürer (Giroux, 2007:47). Giroux, günümüzde değerlerin üretiminde modernist

pedagojinin artık rol oynamadığı kanısındadır: “Değerler artık kurumsalcılığın ve evrensel gerçeklerin modernist pedagojisinden ya da sabit kimliklere dayalı geleneksel anlatılardan yeşermiyor. Gençliğin çoğu için anlam yol almaktadır, medya deneyim kaynağıdır ve anlayışı şekillendiren şey, farklılık, yer değiştirme ve değişimle belirlenen merkezlessiz ve dağınık bir dünyadır” (Giroux, 2007:50). Giroux’ya göre postmodern gündelik hayatı yapılandıran parçalanma, belirsizlik ve rastgelelik ortamında asıl sorun, “eğitimcilerin elektronik görüntü, popüler kültür ve belirsizlik duygusuyla şekillenen yeni bir tür öğrenciyle karşı karşıya kalmış” (Giroux, 2007:56) olmalarıdır. Bu öğrenciler, Giroux’ya göre, kuramsal alanların sınırları arasında dolaşabilmekte ve kendi kuramlarını oluşturabilmekte, kültürel üreticiler olmanın ne anlama geldiğini tanımlayabilmekte ve uygulayabilmektedirler (Giroux, 2007:59). Giroux, postmodern eğitimcilerin yeni bir anlayışa ihtiyaç duyduklarını; yani, egemen anlatıların otorite biçimlerini sorgulayan öğrencilerin, sorguladıkları bilgiyi, direnişleri ve kimlik duygusunu nasıl inşa ettiğine dair yeni bir anlayışa ihtiyaç duyduklarını belirterek postmodern bir pedagojinin, sınıfta pedagojik terörizmi desteklemeyen ve öğrencilerin kendi öznelliklerinin yapısını eleştirel biçimlerde ele almalarını sağlayan, öğrencileri kendileri ve ötekiler arasındaki ilişkiyi sorgulama sürecine katılmalarını destekleyen demokratik süreçlerle nasıl işleneceğini ele almak zorunda olduğunu ileri sürer. Modernizmin parantezlerinin (Batı tarihi, tektip kültür, disiplinci düzen ve teknolojik ilerleme vb.) bir kenara atılması gerektiğini öneren Giroux, belirsizliğin önemine işaret eder: “Bu anlamda, belirsizliğin pedagojik önemi gençlerin ve diğerlerinin egemen anlatılardan uzak durarak yeni öğrenme, ait olma ve sosyal mücadele ile dayanışma olasılıkları yaratmak için koşullar hazırlayabilecekleri modernist bir hayal-dünya kavramı üzerinden yeniden değerlendirilebilir” (Giroux, 2007:60-61).

Oysa Aronowitz ve Giroux’nun aksine Apple, postmodern pozisyonda eleştirilecek birçok nokta bulur. Apple, “postmodern pozisyonların başka yaklaşımları basmakalıplaştırmaları, yanıtın kendilerinde olduğuna dair kendinden menkul bir netliğe sahip olmaları, bu yaklaşımları benimseyenleri okullardaki herhangi bir eyleme yönelik kinik bir mesafede durmaları, ekonomiye yapılan ciddi bir vurguyu indirgemecilikle eşdeğer görmeleri, kavramsal açıdan karışık olmaları ve şöyle bir kurcalandıklarında aslında düşünen eğitimcilerin yıllardır bildiği ve buna dair eylemde bulunduğu şeyleri söylediği ortaya çıkan moda retorikleri benim rengimi attırıyor” (Apple, 2006:28) diyerek kızgınlığını ifade etmektedir. Yine Apple, yapısalcı yaklaşımları, analizlerinde iktidar ilişkilerini dışladıkları için eleştirir (Apple, 2006: 30). Belki de eleştirel pedagojiyi radikal bir pedagoji olarak kavrayan eğitimcilerin üzerinde önemle durdukları nokta budur: Postmodern pedagojinin bir iktidar (mücadelesi) derdinin olmaması. Nitekim postmodern pedagojide eğitimin sınıflı yapısına, ideolojik bir araç olarak kullanılmasına, yabancılaşma süreçlerinin devam etmesine, eşitsizlikçi ölçme-değerlendirme sistemine, eğitim hizmetlerinin

metalaştırılmasına pek itiraz edilmemektedir (İnal, 2008: 358). Dikkatler daha çok çokkültürlü, ötekine yer açan, farklı değer ve doğruları önemseyen bir pedagoji anlayışına yöneltilmektedir. Oysa eleştirel pedagoji için sistemin yapısal sorunlarının eğitimi de içerdiği ileri sürülmekte; dolayısıyla yapı olarak ifade edilen üretim biçiminin kapitalist niteliği ile bunun eğitimi belirlemesi arasında doğrudan bir ilişki kurulmaktadır.

## Eleştirel pedagoji ve bilgi

Eleştirel pedagoji için bilgi birçok bakımdan önemlidir. Bir kere, eleştirel pedagoglar, eğitimin bir kurum ve araç olarak iktidar mücadelesinde yer alması gerektiğine inandıkları için öğretim süreçlerindeki bilginin politikleşmiş bir bilgi olduğunu, olması gerektiğini ileri sürerler. İkinci olarak, eleştirel eğitimciler, eğitimin daha demokratik bir içerik ve biçime dönüştürülmesinde bilgiyi önemli bir imkan olarak görürler. Üçüncü olarak eleştirel eğitimde okul bilgisi, basit bir akademik bilgiden ziyade, okul dışı süreçlerin, yani sınıfsal ve kültürel süreçlerin yeniden üretiminde kullanılan bir materyal olarak değerlendirilir. Apple, okul bilgisi dediğimiz akademik bilgilerin, aslında sosyal hayatın geniş süreçleriyle doğrudan ilişkisini yeniden üretim bağlamında şöyle değerlendirir: “Okul bilgisinin resmi biçimi, içeriği ve gizli müfredat toplumumuzdaki sınıfsal ilişkilerin kültürel ve ekonomik yeniden üretim için gerekli koşulların yaratılmasına yardımcı olur” (Apple, 2006:111). Bu gerekli koşullar, yeniden üretim için gereken işgücü ve bilinç değişimidir. Bu nedenle okuldaki öğretim süreçleri içinde kullanılan ya da tercih edilen bilgi, aslında iktidarın bilgisidir. Bu bakımdan, Giroux’unun da vurguladığı gibi, bilginin eleştirisi ile iktidarın eleştirisi birbirinden ayrılamaz (Giroux, 2007:24). İktidar okullarda bilgiyi, hem kendi egemenliğini devam ettirici bilinç (yanlış bilinç) dönüşümlerinde kültürel bir sermaye olarak hem de işgücünün daha sonra piyasada/pazarda kullanılacağı hasebiyle biriktirilebilir, yatırım yapılabilir bir ekonomik sermaye olarak kullanır. Dolayısıyla, eğitimin metalaşması demek, bilginin metalaşması demektir. Apple, bilginin parçalanması ve metalaştırılması, sermaye gibi biriktirilmesi sürecinin öğrencileri etkilediğini; öğrencilerin öğretmenlerine (ve sonra piyasadaki şirketlere) geri verdikleri bilginin, aslında “teknik çıkarların hizmetindeki çok büyük miktarda beceri ve bu becerilerin birikimi” demek olduğunu ileri sürer (Apple, 2006:198). Bu teknik beceriler, maddi malların yanı sıra öğrencileri piyasa ve şirketler emrinde çalışmaya mecbur etmekte; nihayetinde işe yaramaz denilen bir bilgi tipi ve kümesi oluşmaktadır. Nitekim neoliberal dönemde bazı akademik disiplinlerde (felsefe, antropoloji, eski diller vb.) üretilen bilgiler piyasada karşılığı (talep, fiyat, kıymet vb.) yok diye giderek gözden düşmekte, eskinin filozof ya da entelektüel tipi dinazorlaştırılmakta, uzmanlık ise adeta kutsanmaktadır. Kendi alanının bilgisi dışında diğer alanların bilgisine kör bırakılan çağımız uzmanları, bilginin sosyal değeri-toplumsal sorunların çözümü için kullanım değerini-kabul etmez

hale gelirken bilgi bakımından yoğun bir yoksullaşma yaşayan kitlesel insanın-Marcuse’un deyimıyla “Tek Boyutlu İnsan”ın-üretimi kolaylaşmaktadır.

Giroux, eğitimdeki egemen dilin sınırlılıklarına işaret ederken mevcut koşulları ve durumu şöyle değerlendirir:“Etik ve politik değerlendirmelerden yoksun bırakılmış bilgi, okulların öğrencileri cins, ırk ve yaş tahakkümünün baskıcı sınırlarına nasıl karşı koyacaklarını öğretmeleri gerektiğine, eğer varsa, sınırlı anlayışlar sunmaktadır. Böylesi bir dil öğrencilerin tarih, iktidar, kültür ve kimlik üretimi ile ilgili mücadeleler ve tartışmalara derinden dahil olan bir ideoloji olarak bilgiye eleştirel bir biçimde angaje olmaları için pedagojik koşulları sağlamaz“ (Giroux, 2008: 102).

## Eleştirel pedagoji, demokrasi ve toplumsal sınıf (mücadelesi)

Eleştirel pedagojinin asıl dertlerinden biri, eğitimin angaje olduğu bir toplumsal sınıf mücadelesinin nasıl yapılacağıdır. Eğitimdeki toplumsal mücadele politikanın gücüne eklenir. Bu eklenme sürecinde eğitim ve politika ayrı kurumlar olarak birbirine katkıda bulunur ama Ann E. Berthoff’un da belirttiği gibi eğitim, siyasal eylemin yerine geçirilemez. Eğitim, eleştirel bilincin gelişiminde oynadığı olumlu rolden ötürü siyasal eylem için gerekli olur (Berthoff, 1998:22). Bu siyasal eylem de eleştirel pedagojiye demokratik bir karakter verir. Giroux, eleştirel pedagojinin demokratik karakterini şöyle tanımlar:

“Eleştirel pedagojinin demokratik karakteri, büyük ölçüde, bilginin, iktidarın, değerlerin eleştirel denetime tabi olması gerektiğini (Tanrı vergisi olarak anlaşılmasına karşı) ve demokratik pratikleri ve deneyimleri nasıl görmeye açabilecekleri ya da kapatabilecekleri ile ilgili olarak değerlendirilmesi gerektiğini içeren bir dizi temel varsayım aracılığıyla tanımlanır. Çünkü eleştirel pedagoji, sadece metinlerin yakın okunması, radikal sınıf pratikleri yaratılması ya da eleştirel okuryazarlığın teşvik edilmesiyle otoriteyi hesap verir kılmaktan daha fazla bir şeydir. Bu, aynı zamanda, toplumsal değişimle öğrenmeyi, eğitimle demokrasiyi, bilgi birikimi ile kamusal yaşama müdahale biçimlerini birleştirmekle ilgilidir. Eleştirel pedagoji, öğrencilerin özsel bir demokrasiye vesile olan bireysel ve toplumsal temsil biçimleri için gerekli koşulları yaratmadaki riskleri almalarının yanı sıra, fikri muhalefeti etkilemeyi öğrenmeleri için onları cesaretlendirir. Bir eleştirel pedagojinin meydan okumalarının bir kısmı okulları ve diğer pedagoji alanlarını piyasa mantığının öldürücü etkisinden-özelleştirme ve tüketicilik söylemlerinden, standardizasyon ve mali sorumluluk metodolojilerinden ve küresel sermayenin gözden çıkardıklarını, öncelikle yoksul gençliği ve siyah gençliği hedefleyen gözetleme, kovma ve hapsetme şeklindeki yeni disiplin tekniklerinden-korur” (Giroux, 2008:18-19).

Giroux, eleştirel bir pratik olarak pedagojinin, öğrencilerin tarihsel geçmişle bir diyalog içine girebilmelerini, otoriteyi sorgulamalarını, mevcut iktidar ilişkileriyle mücadele etmelerini ve kendilerini eleştirel aktif yurttaşlar olarak yerel, ulusal ve uluslar arası düzeyde hazırlamaları için gereken bilgi, beceri ve sorgulama kültürünü sunan sınıf koşullarını sağlaması gerektiğini belirtir (Giroux, 2008:20). Tüm bunları yapmak için pedagojinin politik olduğunu kabul etmenin yanı sıra eğitimcilerin şimdi artık öğrencilere demokratik kamusal yaşamın ölümüne ahlaki bir yanıt olarak politika kültürünü yeniden canlandırmak için gereken araçları ve ümidi sağlayacak olan yeni söylemler, pedagojiler ve kolektif stratejiler oluşturma misyonu ile karşı karşıya olduğunu belirtir (Giroux, 2008:20-21). Bu süreçte, eleştirel pedagojiye göre eğitim, yeni bir demokratik kamusal alan olarak yeniden yapılandırılmalıdır. Bu kamusal alanda öğretmen ve öğrenciler, başkasının (egemenlerin) değil, kendi ezilen, dışlanan ve horlanan seslerini, renklerini, fikirlerini ve zenginliklerini temsil edebilme hakkını kimseye bırakmadan yerine getirebilmelidirler. Bu da haliyle okulların hem kamusal (toplumsal) diyaloga izin veren hem de kamusal bir mekan olarak örgütlendiği bir süreçle mümkün olabilir.

## Demokrasi, diyalog ve kamusal alan olarak okullar

Giroux'ya göre eğitim ve okullar, kamusal bir alandır (Giroux, 2008: 23). Ama Habermas'ın "kamusal alan" diye adlandırdığı şey ya da kurum ve ortamlar da gittikçe teknik değer, kural, prosedür ve kaygıların ifade edilmesine indirgenmektedir (Apple, 2006: 212). Kamusal alan, demokratik bilincin edinildiği, toplumsal hayata demokratik müdahalede işe yarar pedagojik ilişkilerin kurulduğu bir alandır. İşte neoliberal iktisadi ve siyasi zihniyet, hem bu alanın demokratik bilincin mekanı olmasını engellemeyi hem de başta kamu okulları olmak üzere bütün eğitim ortamlarını piyasa ilişkilerine açmayı sağlamak için sürekli bir mücadele vermektedir. Giroux'ya göre kamu okulları saldırı altındadır, "çünkü öğrencilere onların iktidara hesap sorabilen eleştirel yurttaşlar olmaları ve yoğun bir diyalog ve çarpışma nesnesinin bilgisi için gerekli olan yetenekleri, bilgi birikimini ve değerleri telkin eden demokratik kamusal alanlar olma potansiyeline sahiptir" (Giroux, 2008:60). Giroux'ya göre, toplumsal yaşamın şirketlere devredilmesinin sonucu olarak ahlaki bakış açısı kurmamızı sağlayan demokratik kamusal alanlar bu özelliğini kaybetmiştir. "Devlet iktidarı ve sivil toplum, şirket iktidarını hesap verebilir hale getirme ve bunu dayatma ehliyetine indirgendiği için, politika demokratik bir mücadele olarak çökmüştür ve kendi kendine yetme ve kar mantığı içinde sistemik ve politik terimlerle acil çözüm bekleyen toplumsal ve ahlaki meselelere hitap etmek daha da zorlaşmıştır" (Giroux, 2008:89). Dolayısıyla kamusal niteliği aşındırılan, hatta yok

edilen eğitim, öğretmen ile öğrenci arasında, piyasa ile mezun arasında, devlet ile veli arasında tatsız bir monologa dönüşmüştür; eğitimin demokratikleştirici olabilmesi için gereken en önemli unsur, yani diyalog ve diyalogun gerektirdiği katılım sosyal değil, bireysel düzeyde kaldığı için eğitim devrimci bir dönüşümü sağlayamaz olmuştur. Her öğretmen, her öğrenci, her veli, eğitim kurumunda kendi bacağından asılmaya başlanmıştır. Özellikle yüksek öğretim düzeyinde neoliberal zihniyet daha da güçlenmiş ve akademi ile yurttaşlık arasındaki ilişki, bağlamından ve anlamından kopartılmıştır. Giroux, bu nedenle eğitimcilerin bu duruma son vermek için kamusal diyalogu yeniden canlandırmaya çağırır: "Stratejik terimlerle, kamusal diyalogu yeniden canlandırmak, eğitimcilerin, amacı öğrencileri aktif ve eleştirel yurttaşlık için eğitmek olan yüksek öğrenimi bir yurttaşlık kurumu olarak savunmanın önemini ciddiye almaları gerektiği anlamına gelir" (Giroux, 2008:111). Giroux, ailelerin, yasa koyucuların, öğrencilerin ve sosyal eylemcilerin (aktivistlerin), üniversiteleri savunmaları için bir araya gelmelerini, çünkü bu okulların, öğrencilerin demokrasi deneyimine bağlanabilmeleri ve demokrasinin gücünü öğrenebilmeleri için elde kalan birkaç kamusal alandan biri olduğunu belirtir (Giroux, 2008: 112). Veba başta yüksek öğretim olmak üzere eğitimle ilgili kamusal alanları elde tutmak için, Giroux'nun da isabetle belirttiği gibi, pedagojinin politikadan soyutlanmasını engellemek, öğrencilerin sağlam diyaloglara yönelmesini sağlamak, elde edilen bilgilerle ilgili eleştirel düşüncelerini temin etmek ve öğrencilerin birey ve sosyal aracı olarak güçlerini keşfetmelerine yardımcı olmak için ihtiyaç duyulan kamusal alanların kurulması gerekir (Giroux, 2007: 29). O halde eleştirel pedagojlara göre başta okullar olmak üzere eğitim kurumlarının kamusal alan olarak yeniden örgütlenebilmesi için pedagoji politikleştirilmelidir. Politikleşen pedagoji, monologa değil, diyaloga, temsile değil katılıma, yukarıdan hiyerarşiye değil yatay ilişkilere ve örgütlenmeye, monolitik erke değil iktidar paylaşımına dayanmalıdır.

## Sonuç ve öneriler

Bu yazıda ele aldığımız eleştirel pedagoji, "Pedagoji"ye karşı bir eğitimidir. Ancak yukarıdan dayatılan değil, tabandan kurulacak bir pedagoji, mevcut eğitim biçim ve içeriğine karşı ve eleştireldir. Bu anlamda "Pedagoji"nin temel özelliklerinden biri olan "müfredatların standartlaştırılması"na son verilmelidir. Standart müfredatlar, demokratik değildir ve olamaz da, zira farklı dil, renk, sınıf, kültür, etnik köken, bölge şeklindeki ayırım ve zenginlikleri dışlamakta, "muhalif, dışlanmış marjinal, öteki" denilen kesimlerin (ezilenlerin) seslerini boğmakta, onların kamusal temsil/katılım ve görünürlüklerini engellemektedir (invisible).

Eğitimin özneleri olan öğrenciler, egemen ideoloji, egemen ulus-devlet, egemen sınıf ve egemen kültür pratikleri adına kendi hikayelerini anlatmaktan alıkonulmaktadır. Giroux'nun da belirttiği gibi, piyasa ideolojilerinin parçalama ve baştan çıkarmalarına

direnebilmek, demokratik politika alanını genişletecek pedagojik alanlar kurmak için öğrencilere kendi hikayelerini anlatmaları için gereken beceri ve bilgiler öğretilmelidir (Giroux, 2008:72). Örneğin, Kürt kökenli bir öğrencinin, Alevi bir yurttaşın, Roman bir vatandaşın, ezilen bir işçinin, taciz edilen bir kadının, özürlü yeniyle engellenen bir insanın kendi hikayeleri müfredat ve ders kitaplarında alabildiğine genişçe temsil edilmelidir. Bu bağlamda, farklı kimliklerini bir hak olarak gören ve yaşamak isteyenlere eğitim sistemi içinde “iki kültürlü” (bicultural) (Darder, 1991) eğitim sunulabilmelidir. Bu hakkın sağlanması, okullarda “ilerici ortam”ların kurulmasını sağlayabilir. İlerici ortamların kurulması, okulda işçi sınıfı kökenli öğrenciler için önemli bir imkan olabilir. Apple’a göre, okullardaki ilerici ortam egemen ideolojik değerlere karşı mücadelede önemlidir: “Bir şekilde daha ilerici ortam, öğrencilerin okuldaki gündelik hayatlarında, kendilerine güç veren ve okulun temsil ettiği ideolojik değerlere karşı harekete geçebilmelerini belli sınırlar dahilinde sağlayan işçi sınıfı motiflerinden oluşan bir düzen ve yaklaşımlar geliştirmelerini mümkün kılar” (Apple, 2006:146). Bu ilerici ortamların okullarda kurulmasının çeşitli egemen basmakalıp düşünceleri yerinden etmesi muhtemeldir. Giroux’un da belirttiği gibi eğitimi demokratik bir çaba olarak görmek ve ele almak, yüksek öğrenimi bir yatırım fırsatı, yurttaşlığı tüketim, öğrenmeyi bir işe hazırlanmak ve demokrasiyi yerel bir mağazada seçim yapmaktan daha fazlasını kabul etmekle başlar (Giroux, 2007:65). Eğitimin demokratikleştirilmesi, farklı toplumsal mücadele alanlarını ve bunların içsel olarak birbirine bağlı olduğunu öngörür. Bu bağlamda McLaren’in de belirttiği gibi, eleştirel pedagojinin (ve çokkültürlü eğitimin), “ırk, sınıf, cinsiyet ve cins formasyonlarının mikro-politikası çevresinde yer alan mücadelelerin özgüllüğünü kabul etmesi gerekir. Irkçılık, cinsiyetçilik ve homofobiyle yüzleşmemiş bir sınıf mücadelesine dayanan bir eleştirel pedagoji, sermayenin yıkıcı üretkenliğini elimine edemez” (McLaren, 2006: 152). Sermayenin yıkıcı üretkenliği ile eğitimde yaşanan derin ve fakat ezilenlerin aleyhine olan süreçler, öğretimi sosyal/kamusal bir hizmet olmaktan hızla çıkarmaktadır ki, bu süreç 1980’li yılların başlarında başlamıştır. Nitekim bu dönemde basılan yapıtında Reed’in dediği gibi, kaliteli eğitim, sadece buna parası yetenler için mevcut olan bir meta haline gelmiştir. Fakat nihayetinde bu kaliteli eğitimi alanlar, toplumdaki egemen kesimden olan kimselerdir. O halde karşı karşıya kaldığımız görev, bizi, yeni bir toplumu biçimlendirmek için gereken araç ve yetenekleri geliştirmemize yardım ederken eski toplumun baskıcı yapılarını elimine etmeye hazırlayacak olan özgürleştirici bir eğitim geliştirmektir. Bu, insanların ortak ilgilerine hitap edecek olan ve ilgilerini paylaşabilecekleri işyeri, topluluklar, aileler ve oyun alanları gibi yerlerde gelişecek bir eğitim süreci olmalıdır. Bu, insanların toplumun baskıcı yapısını anlamalarını sağlayacak halkın kendi ilgi (çıkart) ve deneyimleri üzerine inşa edilen öğretici bir süreç olmalıdır (Reed, 1981: 3).

### Kaynakça

- Adorno, T. W. (1969), *Erginlik Yolunda Eğitim*, çev. Çetin Gürer, yayımlanmamış çeviri, 2008.
- ..... (2006). “Geçmişin işlenmesi ne demektir?”, *Eğitim, Zil ve Teneffüs*, çev. Tarhan Onur, *Kasım-Aralık*, sayı:6.
- Althusser, Louis. (1989). *İdeoloji ve Devletin İdeolojik Aygıtları*, çev. Yusuf Alp-Mahmut Özışık, İstanbul:İletişim yay.
- Apple, Michael. (1995). *Education and Power, Second Edition, New York and London: Routledge (Eğitim ve İktidar*, çev. Ergin Bulut, İstanbul:Kalkedon yay., 2006)
- ..... (1998). *Cultural Politics and Education, New York: Teachers College Press.*
- Aronowitz, Stanley. ve Giroux, Henry. (1986). *Education Under Siege. The Conservative, Liberal and Radical Debate Over Schooling, London: Routledge and Kegan Paul.*
- .....(1991). *Postmodern Education. Politics, Culture, and Social Criticism*, Minneapolis, Oxford: University of Minnesota Pres.
- Baudelot, Christian. ve Establet, Roger. (1976). *L’école capitaliste en France, Paris: François Maspero.*
- Berthoff, Ann E. (1998), “Önsöz” içinde *Okuryazarlık. Sözcükleri ve Dünyayı Okuma*, çev. Serap Ayhan, Ankara: İmge yay.
- Bourdieu, Pierre. ve Passeron, Jean-Claude. (1992). *Reproduction in Education, Society and Culture (translated from the French by Richard Nice)*, London: Sage Publications.
- Bowles, Samuel. ve Gintis, Herbert. (1976). *Schooling in Capitalist America. Educational Reform and the Contradictions of Economic Life, New York: Basic Boks, Inc., Publishers.*
- Darder, Antonia. (1991). *Culture and Power in the Classroom. A Critical Foundation for Bicultural Education, New York: Bergin & Garvey.*
- Freire, Paulo. (1981). *Pedagogy of the Oppressed, (Translated by Myra Bergman Ramos, New York: Continuum (Ezilenlerin Pedagojisi, Çev. Dilek Hattatoglu-Erol Özbek, 2004, İstanbul:Ayrıntı yay., 4. basım).*
- Giroux, Henry. (1998). “Giriş. Okuma-Yazma ve Siyasal Güçlenme Eğitilimi” içinde *Okuryazarlık. Sözcükleri ve Dünyayı Okuma*, çev. Serap Ayhan, Ankara: İmge yay.
- ..... (2007). *Eleştirel Pedagoji ve Neoliberalizm*, Türkçesi: Barış Baysal, İstanbul: Kalkedon.
- .....(2008). *Eleştirel Pedagojinin Vaadi, Türkçesi: Umre Deniz Tuna, İstanbul:Kalkedon yay.*
- İnal, Kemal. (2008). *Critical pedagogy: a modern emancipatory approach to and in education, Paper presented at the “Workshop for Innovation in Education of Landscape Architecture through multi-disciplinary dialogue: Exploration of in between pedagogy, science and practice languages “together “, held by Bilkent University, Faculty of Art, Design and Architecture Department of Landscape Architecture and Urban Design.*
- .....( 2008). *Eğitim ve İdeoloji, İstanbul: Kalkedon yay.*
- Lombardi, Franco. (2000). *Antonio Gramsci’nin Marksist Pedagojisi*, çev. Sibel Özbudun-Başak Ekmen, Ankara:Ütopya yay.
- McLaren, Peter. (2006). *Che Guevara, Paulo Freire ve Devrimin Pedagojisi, İstanbul:Kalkedon yay.*
- McLaren, Peter. ve Jaramillo, Nathalia. (2007). *Pedagogy and Praxis in the Age of Empire. Towards a New Humanism, Rotterdam/TAIPEI: Sense Publishers.*
- Murphy, Raymond. (1979). *Sociological Theories of Education, Toronto: McGraw-Hill Ryerson Limited.*
- Reed, David. (1981). *Education for building a people’s movement, Boston: South End Pres.*

Peter L. MCLAREN\*  
(Çeviren: Kadir ASAR)

## İdeoloji ve Eğitim Üzerine: Eleştirel Pedagoji ve Güçlendirme (Empowerment) Politikaları

### Kalıntıları Elelemek

İdeoloji kavramı üzerine on yıllardır yapılan tartışmalar, bulanık, çarpık ve çelişkili bir kavramsal zemin yaratarak, arkasında, sosyal teorinin manzarasını lekeleyen teorik bir tortu bıraktı. Sosyal teoride çok az kuram yaygın ve kalıcıdır, ancak bu kuramların da çok azı teorisyenlerin fikirleri arasında böyle bir yarılmaya neden olur. Farklı çizgi ve disiplinlere bağlı akademisyenlerce kullanılmaya devam edildiği için böylesine geçici bir kavramı bu kadar azimle tutan şeyin ne olduğunu anlamak zordur. Marksistlerin ve Marksist olmayanların bütüncül bir ideoloji kuramı oluşturma denemeleri, hacimli miktarda ürün ortaya koydu. Bunların büyük bir kısmı da bu anlaşılması zor, dağınık kavramı idrak etmekte zorlandı. Bu kuramsal geleneklerden en önemlileri Fransız rasyonalistlerinden, Anglo-Sakson deneyicilerine ve Alman idealistlerine kadar geniş bir yelpaze oluşturdu. Bu düşünürlerin çoğu kavramın tanımlanması etrafında dönen tartışmalarda geçici anlaşmalara ulaşma başarısını -hiç kuşkusuz bu kendi içinde küçük bir başarı değildir- gösterdiler.

Özellikle son on yıl boyunca, hem tarihsel olarak inatçı olan bu kavramdan belirli bir anlam çıkarmayı deneyen, hem de bu kavramın eleştirel araştırmada nasıl kullanılacağına ilişkin yeni bir takım analitik tezler öne süren çalışmalarda düzenli bir artış oldu. Yazının birinci bölümünde bu yeni analitik tezlerin bazılarını, var olan ideoloji ve ideoloji eleştirisi kavramsallaştırmalarıyla olan problemlerini belirtme ve bunları aşma amacıyla, genel hatlarıyla ortaya koyacağım. Yazının ikinci bölümünde, tartışmamı, bazı ideoloji yaklaşımlarını, öğrenci direnişi ve eleştirel pedagoji açısından ele almak için somut kamusal alana (eğitim alanına) yönelteceğim. Bu bölümün bir parçasını benim Kanada, Toronto'da Katolik bir ortaokulda yaptığım etnografik araştırma oluşturacak.

İdeolojiye yönelik Ortodoks Marksist yaklaşımı incelemek, teorik varsayımları ve öncüllerini

\* Peter McLaren, On Ideology and Education: Critical pedagogy and the Politics of Empowerment *Social Text*, No: 19/20. (Autumn, 1988), pp.153-185

sorgulamak için tartışmayı genişletmek anlamına gelir. Ortodoks teorisyenlerin açıkça tavır takınmadıkları ancak ima ettikleri sorunlara yönelik varsayımlarda her zaman fazla genelleme yapma olasılığı olsa da, düşüncelerinin ana noktalarına dokunmak gereklidir. Stuart Hall'ın "epistemolojik ağır savaş" olarak nitelediği durumdan kaçınmak için, bu yaklaşımın bütün bağlamsal ve çağrışımsal faktörlerini hesaba katmaktan imtina edeceğim. Bu çalışmadaki amacım ideoloji üzerine Ortodoks bakışın onun temel varsayımlarını niteleyen bazı teorik kusurlarla nasıl bozulduğuna dikkati çekmektir.

Bu makalenin amacı ideoloji üzerine ortaya konan Ortodoks ilkelerin her noktasına meydan okumak değildir. Bunu yapabilmek için epistemoloji ve sosyal teoriyi oluşturan yetersiz kavramlara güvenmek gerekirdi. Bu, aynı zamanda dar bir kültür görüşüne de taraf olmak anlamına gelirdi. Bunun yerine, Ortodoks Marksist ideoloji yaklaşımıyla, "post-marksist" formülasyonlar olarak isimlendirilen alternatif radikal yorumlar incelendi.

### İdeoloji ve Mütakabil Hakikat Teorisi (Correspondence Theory of Truth) : Çoklu Öznellikler Sorunu

Makalenin sınırları ideolojinin çelişkili tarihine uzun süreli bir ziyareti engellediği için, tartışmaya Ortodoks yaklaşımın ana hattını oluşturan, mütakabil hakikat teorisiyle başlamak istiyorum. Burada, ideoloji sorunsalı yıkıcılığı ancak deneysel bir doğru olarak ispatlanabilen materyalist/epistemolojik sorunsala bağlıdır. Mütakabil hakikat teorisi düşünceler, inançlar ve gerçeklik arasındaki eşdeğerlilikle ulaşılan bir sistemi varsayar ve Popper'in, bir önermenin yanlışlanabilir, çürütülebilir ve deneysel olarak test edilebilirlik ilkesiyle birlikte çalışır. Açıkça söylemek gerekirse, bilim ve bilim olmayan arasında bir sınır çizme sorunuyla ilgilidir. Bu açıdan bakıldığında İdeoloji kavramı nesnel gerçeklik içerisinde kökleşmiş, mantıksal olarak açık bir şeymiş gibi savunulmaktadır. Burada tekil bir bilen, bilimsel bilgi ve gerçek dünya arasında karmaşık bir ilişki içerisine yerleştirilmektedir. Böylesi bir görüş dünya hakkındaki güvenilir bilginin, gözlemciden bağımsız olduğunda nesnel olacağını savunur. Tam bu noktada şu soruların sorulması gereklidir: bir insan, konuyu önceden bilmeden bilgiyi arayabilir mi? Mantık, insan isteğinin, iradesinin, bizim dünyayı göstergebilimsel olarak inşa ettiğimiz farklılıklar sisteminin dışında var olabilir mi? Ne yazık ki bu yaklaşım, sosyal yapım sürecine için "gerçek" dünyanın asla durmadığına, sürekli aktığına ve asla tamamlanmayacağına ilişkin teoriye çok az tanıdık gelir.

Mütakabil hakikat teorisine gösterilen bu sadakat, analitik-göndergesel (referential) söylemdeki ciddi krizleri göz ardı etmeye neden olmaktadır. Açıkça görülebileceği üzere, bu Ortodoks konumda olmayan

\*Bir önermenin doğruluğu veya yanlışlığının dünyayı kesin olarak tanımlayıp tanımlamadığıyla belirlendiğini öne süren teori. [http://en.wikipedia.org/wiki/Correspondence\\_theory](http://en.wikipedia.org/wiki/Correspondence_theory) ÇN

şey, ideolojiyi kültürel üretimin bir biçimi olarak anlamaktır. Veya Michel Foucault'nun son dönemiyle ilişkilendirerek söylersek, bu düşünüş biçimi ideolojik üretimin temellerini anlamada söylemsel oluşumlara öncelik tanıyan post-yapısalcı formülasyonları göz ardı etmektedir. Başka bir deyişle, Ortodoks konum, ideolojinin olumlu anlamını düşünmemektedir. Söylem teorisinin gelişimiyle yaratılan bütün teorik çılgınlık ve epistemolojik karışıklığı, sosyolojik çözümlemede kullanılan, özneyi sorunsuz seçimlerin sahibi ve faili olarak gören “eylem teorisinde” basitleştirebiliriz. Herhangi bir modern post-yapısalcı düşünürün bildiği şekliyle söylemler; göstergeler sistemi yoluyla kavramları birleştirirler ve bu göstergeler her zaman dünyadaki nesnel varlıklarla değil, birbirleriyle olan ilişkileriyle belirtilirler. Bu görüşe göre dünya kendisini dilde kuran bir surettir (simulacrum). Bu post-yapısalcı bakış, dilin, bizleri farklı sosyal yapılar içerisinde belirli söylemsel gruplar içinde konumlandırarak, dünyayı dolayımlandırdığını (mediate) söylediği için gerçekliğin konumuyla ilgili, klasik realist görüşle çatışma içindedir. Burada önemli olan şey, gösteren ve gösterilenlerin birbiriyle ilişkisini kuran ideolojik kodların asla doğal, sabit ve sorunsuz olmadığı, tam aksine tarihsel ve kültürel olarak belirlendiğidir. Buradan bakıldığında belirli doğruluk fikirlerindeki söylemsel düzenleri sorgulayabiliriz ancak dünyanın doğasını veya onun “gerçekliğini” bilemeyiz. Bu Foucault ile benzer şekilde belirli söylemlerin “gerçeklik etkilerini” keşfedebileceğimizi, ancak asla “tüm gerçekliği” keşfedemeyeceğimizi söylemektir.

Foucault'nun bilgi anlayışı bilgidan bağımsız bir “gerçeklik” düşüncesini veya kendisini üreten koşullardan ayrı bir doğruluk düşüncesini kabul etmez. Foucault iktidarı söylemin yapıbilimi içinde her yerde mevcut asimetrik ilişkiler alanına dağılmış çeşitli özne konumlarına izin veren bir etken olarak anlamıştır. Buradan yola çıkarsak, söylemler sadece üretim seviyesindeki çelişkilerle ilgili değildir. Foucault sosyal ilişkileri düşünsel oluşumlara indirgeyerek doğal tarihi asileştirme eğilimine rağmen, onun yöntemi müteakabil hakikat teorisine güçlü bir rüzgâr göndererek, bilimsel Marksizm'in gelişen yanılmasına katkı sunmaktadır.

Ortodoks Marksistlerin, ideoloji ve Foucault'nun iktidar kavramsallaştırması arasında bağlantı kuramamaları, ideolojinin üretken yönlerinin incelenememesine yol açmaktadır. Bu, onun doğruyla ve onun tarafından üretilen doğrunun “etkileriyle” kurduğu pozitif ilişkidir. Foucault'nun soy kütüsel (genealogical) perspektifinden bakılırsa, ideoloji, doğruyu çarpıtmak veya anlaşılmasını güçleştirmekten ziyade, belirli bir doğru sistemi üretmek ve onu mantığa bürümek (bu pek çok şekilde kurbanları için oldukça tehlikelidir) için çalışır. Doğru, bu görüşe göre, ideolojinin kısıtlamalarından özgürleşme olarak değil, belirli iktidar/fikir gruplarının bir sonucu olarak değerlendirilir.

Doğrunun bilgi/iktidar rejimleri, sosyal ilişkileri, belirli kimliklere sahip uyumlu öznelere üreterek yönetmezler, özne konumlarını (potansiyel olarak her zaman çelişkilidir) üreten söylemsel pratikler yoluyla yönetirler. Foucault'ya göre, Marksizm'in teorisi ve onun bilim olarak metodolojik savunması

arasındaki ilişki, doğrunun değerinden daha çok, farkına varmadan bastırılan Marksist epistemolojiler arasındadır.

Elbette tehlike, Marksizm'in teorisini bilimselleştirme arayışının bilmeden bir tahakküm uygulamasına dönüşmesidir. Çünkü bilimsel söylemi meşrulaştırıp inanılabilirliğini arttırarak, onu güçlendiren iktidarın kurumlarının ve etkilerinin kabul edilmesine neden olmaktadır. Buradaki en önemli fikir, söylemsel “biçimlendirme kuralları” (söylemsel alan içinde düzenli olarak üretilen ve dağıtılan belirli ifade tipleri altındaki yönetici kurallardır) karmaşık ve çeşitli tarihsel koşulların belirlediği kadar (bazıları ekonomik olabilir) ekonomik üretim araçları tarafından bütünüyle ve temel olarak belirlenmediğidir. Foucault bu konumu itibariyle Ortodoks yaklaşıma temel sorular yöneltecektir. Zihinsel kategoriler, düşünce kanunları, muhakeme ölçütleri söylemsel ötesi (extra discursive) midir, yoksa sembolik düzenin içinde verili midir? Eğer sembolik düzenin içinde veriliyse, bu düzen ekonomik üretim araçları tarafından önceden oluşturulmuş mudur? İnsan, sermaye birikimi mantığı ve üretimin sosyal ilişkilerini oluşturan göstergeleri çaresizce tekrarlamasına neden olan ideolojik bir matriksle mi kuşatılmıştır?

Ortodoks perspektif, ideolojik özne sermaye tarafından fiili (de facto) olarak oluşturulduğundan, avantajlı bir konumda olduğunu düşünür; bu eleştirilerin hepsiyle, ideolojilerin, öncel bir nedenin belirtileri olarak değil, daha çok ideolojik bir “olayda” aynı anda birleşen temsillerin ve sosyal pratiklerin yeniden üretimi aracılığıyla ve sonucunda oluşması düşüncesiyle, rahatlıkla başa çıkılabileceğini zanneder. Post-yapısalcı teorisyenler için yapı veya öznelerin konumları, yalnızca, ideolojik söylemin bir fonksiyonu olarak önceden belirlenmiş bir öge olarak oluşur. Ortodoks akım içerisinde, bireylerin çelişkili ideolojik konumları nasıl benimsedikleri veya ideolojilerin kendini ekonomik üretim ilişkileri dışında diğer özelliklere (örneğin ırk, sınıf ve cinsiyete bağlı sosyal isnatlar) bağlayarak veya diğer söylemler, kurumlar ve sosyal oluşumlarla kurduğu ilişki yoluyla güvenliğini geçici olarak nasıl sağladığı soruları üzerine yeterince düşünülmemiştir.

Ortodoks yaklaşımın yoksunluğu, göz ardı ettiği şeylerde bütünüyle ortaya çıkar. İdeoloji, nadiren, çoklu öznelliklerin bir sonucu olarak ele alınır. Bu da, eğitimciler, okul ve gündelik yaşamın öğrencileri çoklu öznellikler içinde nasıl konumlandığını anlamaya çalışırken, geleneksel birey/toplum ikiliğinin ötesinde teori üretmeye başladığında gerçekleşir.

Söylenmesi gerek en önemli şey, bilincin yanlış olarak değil, bir “metin” (text) olarak düşünülmesi gerekliliğidir. Başka bir deyişle, İdeolojiler “en iyi”, tarihsel, kurumsal ve dolayımleme geleneklerinin dâhil olduğu sosyal olarak oluşturulmuş ilişkiler biçiminde okunabilir. Tek bir kelimeyle söylersek, ideoloji bir ideal oluş alanı değildir. Bu bağlamda Bakhtin'in özerk kendilik kavramının yıkımı ve dili, ideolojinin konuşmaya dökülmüş biçimi olarak teorileştirmesi, klasik Marksist yaklaşımın zayıflığını

gözler önüne sererek, bu yaklaşımı daha da fazla yıpratır.

Pek çok post-yapısalcının ifadesiyle, ideolojilerin, gerçekliğin çeşitli temsillerini oluşturan gösterme pratikleri içerisinde bulunduğunu söylemek, bu temsillerin yanlış olduğunu söylemekle aynı şey değildir. Raymond Williams, Henry Giroux, Philip Wexler gibi çeşitli teorisyenlerin çalışmalarının altında ideolojiyi deneyim ve öznellik örgütlenmelerinin merkezinde, bir temsil biçimi olarak düşünmek yatar. Wexler, ideolojinin “varlıkların, düşüncelerin bir toplamı olarak değil, kendisinin bir üretim, anlamı üreten bir grup pratik, yapı ve yöntem olarak” kavranılması gerektiğini, haklı olarak, öne sürer. Metinlerarasılık üstünde yükselen bir ideoloji anlayışı, yanlış bilinç kavramı üzerine temellenen materyalist epistemolojinin basit Marksist kavramsallaştırmasına karşı teorik bir avantaja sahiptir. Önemli olan, bilincin, tek bir parça, doğrunun veya çarpıtmanın görünmez bir ağı olmadığını kavramaktır.

Ortodoks Marksistlerin söylem teorisindeki yeni gelişmeleri kendilerine mal etmedeki isteksizlikleri ve bumeseleleri yeterince teorize edememeleri, ideolojiyi üretim söylemi olarak isimlendirememelerine yol açmıştır. Kendi konumlarının sıkışmışlığını aşmak için Ortodoks teorisyenler bilginin nesnel veya saf/bozulmamış ontolojik bir gerçekliği yansıtmasını reddetmeli, bunun yerine, bilgiyi deneyimlerimiz ve sosyal ilişkilerimizle oluşturulan dünyanın belirli bir düzenleme ve örgütlenme biçimi olarak ele almalıydılar. Bütün bu yaklaşımlar çatışmalı bir tarihe sahiptir.

## İdeoloji, Özcülük ve Toplumsalın Olumsuzluğu

Ortodoks teorinin ideoloji üzerine görüşleriyle ilgili en önemli problemlerden biri, “doğru” ve “yanlış” kelimelerinin kendilerinin sorunlu epistemolojik kavramlar olduğu üzerine düşünülmemesi olabilir. Doğruluk ve yanlışlığa deneysel statü vermek, geçerlilik, mantıksal tutarlılık ve doğrulanabilir olmayı ön koşul olarak gerektirir. Bilimin evrenselliği, bilimciliği ve normatifiğini savunma yolunda çabalamak da, Ortodoks teorisyenleri bilmeden naif bir özcülüğe yakın düşme tehlikesine götürür. Sonuçta kendi argümanlarını iki şekilde ayırmaya çalışırlar: sosyal bütünlük varsayımlarına söylemsel bir şüpheciliği yöneltmek ve mütekebil hakikat teorisinde bir sığınak bularak ontolojik olarak kendilerini güvenceye almak.

Mütekebil hakikat teorisini kullanarak ideolojiyi restore etme çabasıyla Ortodoks teorisyenler, gerçekte, ideolojinin özneleri çeşitli söylemsel oluşumlar içerisinde konumlandırmasını engellemektedirler (bunun doğrudan veya temel olarak sermayenin refleksi dolayısıyla gerçekleşmediğini öne sürüyorum)

Çoklu söylemsel oluşumlar, Ernesto Laclau'nun çalışmalarının odak noktasını oluşturur. Onun yakın

zamandaki çalışması, post-yapısalcı söylem teorisine, indirgemeci olmayan çağdaş Gramscici hegemonya kavramını, ideolojilerin söylemleri eklemeyip, sökerek (disarticulation) özneleri ürettiği anlam üretme politikalarını öne çıkararak birleştirmeye çalışmaktadır. Laclau, Althusser'in adlandırma kavramını ve bu kavramın söylemsel ve ideolojik fonksiyonunu geliştirirken, yanlış bilinç kavramına ve altyapı-üstyapı modeline dayanan Ortodoks konumu zayıflatmaktadır. Laclau hem yanlış bilinç kavramını hem de altyapı-üstyapı modelini özcü bir toplum ve sosyal kavrayışı içine yerleşen sınırlanmış bir ideoloji anlayışı içinde geçerli bir ölçüt olarak görmektedir. Yanlış bilinç kavramı, insan failini “yanlış farkındalığının ideolojinin kaynağı olduğu, parçalara ayrılamaz bir homojenliğe” sahip olarak varsaymaktadır. Benzer şekilde altyapı-üstyapı modelinin geçerliliği de toplumun “bütün olarak anlaşılabilir, kısmi öge ve süreçlerin üzerinde tasarlanan kendinde bir yapı” olarak kavramsallaştırmasına dayanır.

Laclau, Sosyal hayatın yüzeyindeki deneysel çeşitliliklerin arkasında yatan bir sosyal düzeni fark etmesine karşın, herhangi bir yapısal sistemin tek başına kavrayabileceğinden daha “fazla anlamla” çevrelenmesi olan “sosyal olanın sınırsızlığını” öne sürerek, “toplumun”, kendi kısmi süreçlerinin imkânsız olması zeminine dayanan, üniter ve bütün olarak anlaşılabilir olduğu yönündeki yaklaşımı reddeder (italikler orijinaldir). Bu bakış, kimliğin ilişkisel karakterini aydınlatır ve aynı zamanda bu kimlikleri tek bir sistem içerisinde sabitlemeyi bırakır. Laclau, sosyal olanı söylemsel farklılıkların sonsuz oyununa bağlar. Sonuçta, sosyal olanın anlamını sabitlemek imkânsızlaşır, çünkü bu anlam altta yatan bir öz biçimini hiçbir şekilde almaz. Toplum olarak adlandırdığımız düzen (veya yapı) sosyal olan üzerinde hegemonya kurma çabasıdır. “Toplumsal bütünlük” (totality) sosyal olanı belli bir nesneye (örneğin, topluma) dönüştürerek sınırlayamaz. Laclau şunu öne sürer:

Her sosyal oluşum kendi sosyal belirliliğine ve göreceli özerkliğine sahiptir. Bunlar da her zaman karmaşık bir lüzumundan fazla belirleme süreciyle kurumsallaşır ve önsel (a priori) olamazlar. Bu kavrayışla altyapı/üstyapı ayrışması her sosyal oluşumda ideolojinin gerekli olduğunu noktasına gider.

Aynı saldırı çizgisi boyunca, “yanlış bilinç” olarak ideoloji kavramı da Laclau'nun eleştirilerinin kurbanı olur. Sınıf bilinci kavramı, sosyal failin kimliği (örneğinimizde öğrenci) sabitlenirse anlamlı olur. Bunun anlamı, Laclau'ya göre, bu kimliğin karşıtlık içermemesi ve pozitif olmasıdır. Sadece doğru kimlik fark edilebildiğinde öznenin bilincinin yanlış olduğu öne sürülebilir.

Laclau'nun teoriyi taşıdığı yere karşın, Ortodoks Marksistler toplumsal bütünlük (totality) yaklaşımının, değişen söylemler kavramına, farklılıkların çeşitli oyunlarına ve her hangi bir pozitifliğin güvenilmez söylemsel doğasına yeterince önem vermediği için sınırlı olduğu düşüncesine şüpheyle yaklaşılırlar. Bu konum aynı zamanda tek bir ideoloji kavramı ve çatışmasız ve çelişkisiz bir yolla sınıf çıkarlarına eklenmiş tek bir

yönetici elit sürer. Laclau'nun konumu belirli ideolojik öğelerin sınıfsal konumlarının önceden verili olmadığı şeklindedir. Elbette, Laclau'nun, sosyal düzenin bütünlüğünden vazgeçerken, sosyal oluşumların temel olarak baskı ilişkileriyle yönetilmesi düşüncesinden uzaklaşması konusunda şüpheli olmalıyız (Bazı post-Marksist teorisyenlerin kendileriyle çeliştikleri zor bir durumdur). Bununla birlikte Ortodoks teorisyenler, sosyal ilişkileri bilimsel Marksizm ve İkinci Enternasyonelin bilimciliğinin yüklediği yükten kurtarmak için çok az şey yapar. Çağdaş post-yapısalcılar, örneğin Laclau, sosyal ilişkileri etkili bir şekilde söylemsel oluşumlara indirgeyerek, politik ekonomi ve doğal tarihi dahil oldukları devrimci metinden elimine etme eğilimindedir. Her iki aşırı uçtan kurtulmak için, farklı çizgilerden belirli güçlerin hegemonya kurmaya çalıştığını (fakat sadece belirli tarihsel anlarda ve belirli kültürel yapılanmalar temelinde) akılda tutmak ve Laclau'nun sosyal olanın olumsuzluğu (contingency) kavramını fark etmekte yarar var.

Ortodoks yaklaşımın İdeolojiyi kavramsallaştırırken, anlam oluşturma politikaları üzerine nerede yer verdiğini görmek oldukça zordur. İdeolojinin yanlış bilinç olarak kavramsallaştırılmadığı fakat belirsizlikler ve çelişkili bilgiler dünyasında anlam teşkil etmeye çalışan, "bilinçle uyum olmayan bir tesadüflük limanında demir atma yolu" olarak kavramsallaştırıldığı post-yapısalcı öznellik teorisine ihtiyacımız var. Böylesi bir bakış açısıyla ideoloji, "anlam oluşturmaya durduramayan" varlıklar için koruma çemberi anlamına gelmektedir.

## Bilim, İdeoloji, Bağlam

Klasik Marksist gelenek içindeki en önemli düşünürler, belirli olasılıkların tahmin edilebilirlik ölçütüne bağlandığı, öngörülmüş bir rasyonellik, doğrusal (tepkinin etkiye oranlı olması) ve çizgisel (düz bir çizgi) nedensellik anlayışına dayanan deneysel bir bilim talep etmişlerdir. Stanley Aronowitz'in çalışması, pek çok Ortodoks teorisyenin bilim ve ideolojiyi birleştirerek sorunsallaştırmalarını iyi bir şekilde gösterir. Aronowitz'in bilim ve ideoloji arasındaki konumu, Kurt Hubner'in klasik çalışması olan Bilimsel Aklın Eleştirisi'nin eleştirel okumasını yaparken öne çıkardıklarına özetlenebilir.

Her tarihi dönem neyin bilimsel olgu olduğunu belirleyen ahlaki ilkeler üretir. Olgular... keşfedilmemiş, üretilmişlerdir; onlara anlamını veren şey, teorik çerçeveden ayrılarak anlaşılabilir.

Hubner ve Aronowitz'in söylüyor gibi göründükleri şey, deneysel doğrulamanın anlamsız olduğu, çünkü ham işlenmemiş verinin halihazırda teoriye girdiğinde işlemeye başlayacağıdır. Bu, dünyada, teorinin dışında yürütülemeyecek hiçbir olgunun olmadığı anlamına gelir. Buna göre bilim mutlak doğruyu bulmak için gösterdiği öncelikten feragat eder.

Frankfurt okulu teorisyenlerinin doğal ve sosyal bilimlere yıkmak için erken dönem çabaları hatırlandığında, Aronowitz özellikle bilimin metaforik doğasını göstermiştir. Bu konum bilimsel gözlemlerin gerçeklikle eşbiçimli olduğu ve bilimi, 19. Yüzyıldaki

versiyonu gibi, sosyal sorunlarda doğal bir hakem olarak ele alan klasik Marksistlerce anlaşılabilir değildir. Bunun anlaşılması, gerçekliğin, Wittgenstein tarafından "resim algısı" olarak adlandırılan veya Lenin'in "yaklaşık" yan anlam modeliyle ilgilidir. Aronowitz (benim görüşüme göre haklı olarak) sorunun, tarihsel ve epistemolojik olarak insan bilişinden bağımsız ve onu önceleyen materyalist bir dünyanın varlığı-yokluğundan ziyade, dış dünyanın bilmenin sosyal karakterinden bağımsız olup olmadığı noktasında olduğunu öne sürmektedir.

Aronowitz'in görüşüne göre, bilimin kutsal mabetlerinde toplanan bilgi onu üreten sosyal süreçlerden bağımsız olmadığı sürece nesnel olarak "doğru" olamaz. Böylece "bilim yapmak" (örneğin bilimsel araştırmanın kendisinin koşulları ve prosedürleri) dünyaya müdahale ederek ve oluşturarak onu değiştirmektedir. Bu yaklaşım Gregory Bateson'un klasik tümevarımsal yöntemleri eleştirirken benimsediği yaklaşıma yakındır. Bateson'a göre "veri", "olaylar ve nesnelere değildir, ancak olaylar ve nesnelere kayıtları, tanımlamaları ve hatırdaki bıraktıklarıdır." Bu saf bir deneysel çalışma için gerekli verinin, asla var olmayacağı sonucuna ulaşmaktır. Olgular hakkında verilen kararlar "ana fikrin niteliksel değerlendirmelerine-çoğunlukla bilinçdışı yapıları değerlendirmelere" dayanırlar. Üstelik her zaman, ham olayların kodunu değiştirme ve yeniden kodlama işlemi bilim insanı ve nesnesi arasına girecektir. Bununla birlikte klasik Marksist eğitimcilerin indirgemeci yaklaşımlarında çoğunlukla bağlamın göz ardı edilmesi ve nesnelige olan güven bulunmaktadır. Ortodoks teorisyenlerce kutsanan bilimin tarafsızlığı mefhumu, Aronowitz'e göre bariz bir şekilde ideolojiktir. Gerçekte, kendisinden yola çıkılarak bilimsel gözlemin geçerliliği değerlendirilebilecek, (post yapısalcıların ve yapı bozucular göstermekten büyük acı duyacaklardır) sonsuz ölçüde merkezlesizleşmek zorunda kalmayacak mutlak bir söz ya da gönderge (referent) -kirlenmemiş ve yorumsuz bir arka sahne-mevcut değildir. Aronowitz gerçekte bir bilim olmadığını, bunun yerine teknolojik bir araştırmanın bulunduğu inanıyordu. Doğal bir bilimi varsayan normal bir bilim kendi kendisiyle çelişiyordu, çünkü bütün bilimler sosyal ilişkiler tarafından yapılandırılıyordu ve kendi içinde sosyal bilginin bir biçimiydi (dolayısıyla ideolojikti). Bu konum, "metnin" dışında bir gerçekliğin olmadığını veya dış dünyanın kolektif düşünüşümüzün bir yansıması olduğunu ima ettiği anlamına gelmez. Fakat bilimsel kanunun kendi arka planını oluşturduğunu var saydığı, bazı ayrıcalıklı göndergeler olan "bozulmamış/saf durumda ötekileri" (pristine other) reddeder.

Aronowitz maddesel nesnenin kendisinin bir eğretilenme olduğunu, kapitalist üretim biçimi içinde belirli bir sorunsal etrafında tarihsel olarak yerleştirildiğini söyleyecek kadar ileri gitmiştir. Realist doğru teorisini bir anlamda inanç meselesi



olarak makul bulsa da, Althusser'in ekonomik belirlenimciliğiyle karşılaştırıldığında, bu bakışın bilimsel araştırmanın doğasını anlamada pratik bir öneminin olmadığına inanmaktadır. Bilimsel keşfin doğasının sosyal olarak oluşturulduğu, görelilik düşüncesi bir problem olarak kalsa da, bilimin tarafsızlığı mitini yinelemek, bilimi ve ideolojiyi ayırmak, özellikle içinde bulunduğumuz Gramsci sonrası geç burjuva kapitalizmi döneminde; anlam üretiminin sosyal ilişkiler boyutuna dikkat etmeye zorlandığımız ve gösterge üzerinde ortak pazar savaşının yaşandığı bu dönemde, bir adım geriye gitmektir.

Kendi konularının kavramsal muammasından kaçmak için klasik Marksist ideoloji teorisinin savunucuları önsel olarak var olan kavramları göstermelidirler. Bu kavramlar sosyal pratiklerin gerçekleşme olasılığından bağımsız ve nötr bir terminoloji oluşturmalıdır. Bunu yapmamak, bilimsel önermelerin doğruluk veya yanlışlığının değerlendirildiği steril bir zeminin (“bilim yapmanın” sosyal pratiğinin ötesinde) olanaksızlığı düşüncesine meydan okumayı engeller. Kısaca, Ortodoks konum, bilimin tarihsel olanın üstünde (transhistorical) ayrıcalıklı bir alan işgal ettiğini savunmaktadır. Bunu savunmak, normatif pratiklerin (deneysel geçerliliğin ölçütünü oluşturmak ve doğruyu ontolojik olarak güvence altına almak) şeffaf olduğunu öne sürmektir. Bu görüşe göre Bilim kendi kendini düzeltir. Burada bilim, kendi kendini ima eden bir surete (simulacrum) dönüşmektedir.

Foucault, Aronowitz gibi, bilimsel doğruluk ve ideolojik çarpıtma arasındaki ayrımı reddeder. “Geçekten” gerçek olanı ayırt etmeye çalışmak yerine, Foucault, ne doğru ne de yanlış olamayacak “doğruluk etkilerinin” söylemlerle birlikte tarihsel olarak nasıl üretildiğini analiz etme işini üstlenir. Bilginin tarihinin, epistemolojik kategoriler tarafından sömürgeleştirilmesini engellemek istemektedir. Başka bir deyişle, Foucault, bilginin sosyal pratikler olduğunu asla unutmaz. Veronica Beechey ve James Donald'ın işaret ettiği gibi, Foucault, epistemolojik sorunlarla ilgilenmeyi reddetmiş, söylem içerisinde doğrunun nasıl üretildiği ve “hakikat rejimlerinin” (regimes of truth) günlük sosyal pratikler içinde nasıl güçlendiğini ve yayıldığıyla ilgilenmiştir. Bana göre radikal teorisyenlerin doğruluğun düzenleyici bakışını oluşturan çeşitli faktörleri ele alması, ideolojik üstyapının, ekonomik altyapıya birebir nasıl uyduğu veya belirli bir ideolojinin dünyanın gerçek doğrusunu nasıl çarpıttığı üzerine sonu gelmez tartışmalara girmekten daha önemli bir iştir.

Bununla birlikte, Marksist bilimi yapı bozuma uğratacak, bütün tarih ve sınıf kategorilerini hep birlikte yıkacak saldırılarda bir tehlike gizlidir. Böylesi durumlarda aslında kendimizi yeni bir deneyselikten biraz fazlasını yapmış olarak buluruz. Bu yüzden hakikat kavramı, belirli bir rasyonalite sistemiyle birlikte savunulmalı, “gerçekten gerçek” olanı karşılayan “keşfedilmiş kanunlar” olarak ele alınmalıdır. Bu konuda, Aronowitz bize hakikatın

mükemmel bir tanımını sunar: “tarihsel olarak dolayımlanmış hakikat, gelişen bir bağlamda insan ilişkilerinin doğaya getirdiği eleştirel bir açıklama”. Doğru, başka bir deyişle, her zaman kendi tarihsel ve söylemsel özgüllüğü içinde anlaşılmalıdır.

Anthony Giddens, Aronowitz tarafından gündeme taşınan soruları sahiplenir. Giddens'a göre Popper ve Althusser, doğru bilimin çerçevesi içinde neyin olması ve neyin olmaması gerektiğini belirlemek için uğraşırlar. Giddens, her ikisinin de haklı olmadığını, ideoloji kavramının bilim felsefesiyle olan bağının toptan koparılması gerektiğini öne sürer. Aslında Giddens, Popper ve Althusser'in birbirlerinden ayrıldığı noktalara bakar ve her ikisini de “komik bir başkaldırı” olarak niteler. Popper, Marksizm ve psikanalizi ideolojilerin en önemli örnekleri ve sözde bilimler olarak görürken, Althusser, bu disiplinlerin bizi ideolojinin prangasından kurtarabilecek bilgi biçimleri olduğunu kabul etmiştir. Böylesi muhalif görüşler kendi kavramlarıyla açıklanamazlar, fakat her ikisinin de yanlış başlangıç noktalarını temsil ettiği görüldüğünde anlaşılabilirler. İdeolojinin hakikate başvurarak tanımlanamayacağına inanan Giddens, ideolojinin iktidar ve tahakküm teorisiyle ilişkilendirilerek yeniden formüle edilmesi gerektiğini öne sürer (buna ben de katılıyorum); bu, “anlam üretme sistemlerindeki modellerin tahakkümün bölgesel biçimlerine girmesiyle” ilişkilidir. Hepsinden öte, ideoloji kavramını tahakkümle ilişkilendiren kişi Marx idi; Marx, Alman İdeolojisi'nde, her hangi bir çağda öne çıkan fikirlerin hakim sınıfların fikirleri olduğunu öne sürmektedir. Bu ve diğer sebeplerle Giddens, ideolojiyi “anlam üretme şekillerinin kendi sürekliliklerini sağlamak isteyen tahakküm sistemleriyle birleştiği bir biçim” olarak tanımlamayı tercih etmiştir. Bu sayede Giddens, ideolojinin analizinin Felsefe, Dil ve Eylem'deki son gelişmeleri ve yeni bakış açılarını işin içine katarak yapılması gerektiğini öne sürebilmiştir.

Giddens, ideolojiyi bilimsel doğrulama alanından çekerek doğru bir iş yaparken, bilimin metaforik doğası sorununu etkili bir şekilde cevaplanmamış olarak bırakır. Bu ne yazık ki, içinde “bilim yapma”nın olanaklı olduğu ideolojik laboratuvarın inkarı olarak anlaşılır. Sonuçta, bilim kutsallığını korumaktadır.

## İdeoloji ve Sermayenin Refleksi

Ortodoks teorisyenler, teorideki en önemli yeri üretim momentine vererek, mekanik altyapı/üstyapı modeline ayrıcalık tanırlar. Bu ayrıcalıklı yerde, benzerlik ve kimlik, epistemolojinin merkezi aksiyomları olarak konumlandırılırken, gösterilen (veya temsil edilen) türev statüsünde değerlendirilir. İnsan pratiğinin tüm biçimleri son tahlilde ekonomik “temele” gönderme yaparak ele alındığında, altyapı/üstyapı modelinin gevşek bir biçimde uygulanması içsel bir problem yaratmaz. Terry Eagleton'ın işaret ettiği gibi, üstyapı kavramı “ontolojik bir “alanı”, sabitlenmiş bir belirliliği, açık bir grup yapı ve fonksiyonu göstermez; bunun yerine belirli bir söylemi veya pratiği, belirli bir şekilde bağlaştıran, her zaman ve her yerde onun için en uygun bağlamın bu olduğuna dair en küçük bir

güvence vermez.”

Geleneksel altyapı/üstyapı modelinin, değişken söylemsel oluşumların karşılıklı dayanışmasıyla ilgilenip ilgilenmediği hayli tartışmalıdır. Bu yarı fizikselci (physicalist) modelin anlam üretmenin sosyal ilişkiler doğasına göreli bir özerklik verip veremeyeceği de şüphelidir. İdeolojileri, geçerli ekonomik altyapının sızıtısından daha fazla bir şey olarak, kendi mantığına sahip varlıklar olarak kavramsallaştıran Gramsci'nin hegemonya teorisi, Marksist teorisyenler tarafından çoğunlukla altyapı/üstyapı modeline karşıt olarak düşünülmüştür. Ortodoks görüşte, birey özne, sadece ekonomik yapılar ve üretim ilişkileri tarafından belirlenen sosyal rolleri taşır (Althusserci anlamda. Buradaki mekanik formülasyonlara karşı dikkatli olmalıyız. İdeoloji, sadece domino gibi, fikirlerin çizgisel düzenlenmesini oluşturmaz, öte yandan ekonomiyle birlikte ilk ivme'yi vererek tarihi de oluşturmaz. İdeoloji, ne türdeşlik, ne nedensellik, ne de lüzumundan fazla belirlenimcilik (Frederic Jameson'ın yapısal nedensellik kavramı pek çok Marksist nedensellik teorisine önemli avantajlar sunsa da) teorileri tarafından açıklanabilir. Ortodoks ideoloji teorileri, çoğunlukla, karşıt hedefleri ve stratejileri olan toplulukların oluşumunu açıklamada yetersiz kalır. Sonuçta, iktidarın asimetric ilişkileri içinde, kadın ve erkeğin ideolojik olarak nasıl konumlanacağını tek başına ekonomik alanın belirlediğini söylemek beyhude olur. Aynı şekilde buradan yola çıkarak çeşitli özne konumlarını ve içinde oluşturduğumuz çok sayıda söylemi anlamak zordur. Paul Hirst'ün bize hatırlattığı gibi: “Davranışlar oluşturulmuştur. Ekonomik ilişkilerin-bunlar bir şekilde daha ‘gerçek’ ve daha ‘nesnel-dir- ‘öznel kayıt defterleri’ degildir” (italikler orjinaldir).

Bu ekonomik belirlenimcilik ifadelerinin, örneğin Ortodoks gelenek içinde ifade edilenlerin, geleneksel Marksizmin pek çok kategorisini sahiplenen düşünürlerce de eksik bulunması şaşırtıcı değildir. Eğer biz ekonomik altyapıdan ideolojiye doğru nedensel bir çizgiyi takip edemiyorsak, bu muhtemelen, Ernst Bloch'un bize söylediği gibi, şununla ilgilidir: üst yapı alt yapıdan düalist olarak ayrılmaz ; ideolojiler günlük yaşamın bütün ayrıntı ve biçimlerinde görülürler. Bloch aynı anda hem kötü ideolojinin (yanlış bilinç) hem de iyi ideolojinin (doğru yanlış bilinç) var olduğunu iddia eder. İdeolojinin asıl yeri üstyapı iken, orada, geliştiği topluma ve toplumsal sınıflara dayanan kültürel bir “artık” (surplus) vardır. Örneğin, orada, egemen üretim biçimiyle eş zamanlı olmayan sosyal sınıflar vardır. Bu kültürel artık, yanlış bilincin olumsuz anlamından ve çelişkilerin aldatıcı uzlaşmasından kurtarıldığı zaman, başlangıç aşamasında yeni bir ütöpik boyut kazanır. Bu ütöpik boyut kısıtlamalardan kurtarır ve kişisel ve sosyal dönüşüm için özerklik sağlar. Bloch bireyin, doğal dünyanın ve tarihin hepsinin henüz olmamış olan bir varlığın temel karakterini taşıdığını öne sürer. Bloch'un çalışması şu sloganda özetlenebilir: “özne henüz belirlenmemiştir.”

Fail'den (agency) bağımsız nesnel bir alanın sosyal bilginin nesnesini oluşturduğu Ortodoks Marxçılığın gelişmemiş epistemolojik materyalizmi, Derrida,

Laclau, Mouffe ve Hirst gibi çeşitli teorisyenlerce çürütülmüştür. Bu teorisyenlerin iddiası olan, nesnelere, “dil oyunları” (Wittgenstein'in kesin bir şekilde ortaya koyduğu şekilde) gibi söylemselliklerle oluşturuldukları iddiası, Ortodoks Marksizm'in yaptığı, belirlenimciliğin ve tarihsel önceliğin hiyerarşisini ima eden altyapı/üstyapı ayrımının altını oyar.

Bazı belirli söylemlerin, Kapitalist üretim ilişkileri içinde yapılan tahakkümle izole edildiği düşünülse de, belirli kesişmeler, tersine çevrilmiş biçimler, diğer söylemlerle yapılan birleşimler yoluyla, kapsamlı şekilde bilgilendirici, kendi kendini oluşturan ve sermaye birikiminin baskın muhtevası içinde asimile olmaktan kaçabilen bilgi biçimleri üretebilme becerisine sahip söylemler de olabilir. Başka bir deyişle, anlam üreten, özneyi konumlandırır ve duygulara yapılan yatırım olarak düşünülen ideoloji, ekonominin mantığından göreli olarak özgür olabilir. Stuart Hall ekonomik belirlenimcilik sorununa gönderme yaparak, sosyal oluşumların birbirleriyle ilişkilerinden türeyen ve kendisinden, “nedensel belirlenimcilik” ve “anamlı bütünlük” kavramlarının türetilebileceği yeni bir nedensellik kavramı önerir. Hall'a göre farklı seviyeler arasındaki ilişkiler, aşağıdan yukarıya doğru tek yönlü olarak değil, karşılıklı olarak belirlenir; bu yüzden ekonomi, ideoloji alanına son noktayı koyan bir etkide bulunmaz.

Altyapı/üstyapı modeline yenilikçi eleştiriler getiren ve onu yeniden kurarak, ekonomizm ve özcülük gribini tedavi etmeye çalışan bir diğer model Stephen Resnick ve Richard Wolff tarafından geliştirilmiştir. Bu teorisyenler diyalektik materyalizmin özcü olmayan ontolojik yönünü geliştirerek geleneksel Marksizm'in ekonomik belirlenimcilik üzerine bakış açısını esaslı şekilde yeniden formüle etmişlerdir. Gerçekte, onların yeni yorumları, Marksist epistemolojiye sadık olmalarına karşın, post yapısalcıların Marksizm'e getirdikleri eleştirileri analiz etmelerine izin vermiştir. Resnick ve Wolff'a göre deneycilik ve rasyonellik, aslında, Marx tarafından ifade edildiği gibi, diyalektik materyalizmle çatışmalıdır. “Deneyci ve rasyonalist formülasyonların ve özcülüğün, Marksist tartışmaların çözülmesinin önündeki en önemli engeller” olduğunu öne sürmüşlerdir. Onların deneycilik ve rasyonellik arasında yaptığı ayırım değerlidir, çünkü Ortodoks Marksist konuma önemli bir eleştiri getirir.

Deneyciler, çeşitli teorileri doğruya yakınlıklarına göre sıralamakla meşguldürler. Onların kendi bilgi nesnelere, doğru bilimin bir doğrulama ölçeği haline gelmiştir. “deneyci ikizleri” gibi rasyonalistler de, ussal olarak anlaşılabilen ve ifade edilebilen sebep, köken veya akıbet (telos) olarak anlaşılacak bir mutlak doğru arayışındadır. Deneyci veya rasyonalist bir çerçeveden Marksizmin doğruyu veya gerçekliği yakaladığını iddia etmek açıkça olanaksızsa da (çünkü bir teorinin doğruya ilişkin düşüncesi ancak onu üreten teori için ikna edicidir), Resnick ve Wolff, Marksist teoriyi, “sosyalizme doğru götüren sosyal değişimin önemli bir oluşturucu ögesi” olarak savunmayı uygun

bulmuşlardır. Onların bakış açısına göre, Marksist eleştiriler benzersiz ve önemli kalmaya devam ederler, çünkü çeşitli teorilerin sosyal sonuçlarının, sosyal hayatın farklı bilgilerini nasıl, neden ve neyle ürettiği sorularının cevabını aramaktadır. Resnick ve Wolf'a göre, Marksist teori "bir teoriden başkasına 'gerçekçilik' yanılması, "gerçeği" "birebir karşıladığı" varsayılan "kanıtlarını", (mutlak doğru anlamında) kendi doğrusunun diğer teoriler için de belirleyici olduğunu kabul etmez."

Sonuç olarak Resnick ve Wolf yeniden oluşturulan Marksist teorinin doğasının anti-özcü olması gerektiğini ve sosyal bütünlüğün herhangi bir yönünün diğerlerinden daha belirleyici bir etkide bulunabilme kapasitesine sahip olduğunu iddia etmekten vazgeçmesi gerektiğini söylemektedirler. Öyleyse, Marksizm'in ekonomizm üzerine vurgusu, sosyal bütünlüğün belirli bir parçasına odaklanmadır.

## Radikal Eğitim ve Anlam Üretimi

Şimdi ideoloji kavramının radikal eğitimciler tarafından çeşitli eğitim analizlerinde nasıl teorileştirildiği meselesine daha doğrudan bakacağım. Radikal pedagoji, ideoloji teorileri etrafında dönen tartışmalardan kendini muaf tutamaz. Radikal teorisyenler, burada, başka yerlerde olduğu gibi, Ortodoks Marksistler, yapısalcılar ve onların ardıllarıyla teorik bir savaşa girmişlerdir. Anlaşmazlık son yıllarda bazı Marksist eğitim teorisyenlerinin ideolojinin sınırlı bir tanımını yapmalarıyla –"yeniden canlandırma" demek daha doğru olabilir- şiddetlenmeye başlamıştır. Radikal teorisyenler, kavrama giydirilmeye çalışılan, umudun ve sosyal dönüşüm söyleminin ilerlemesini engelleyen Ortodoks "deli gömleğine" saldırmaktadırlar. Başka bir deyişle, kavramı sarmalayan Ortodoks düşünce, kavramın kendisinin sahip olduğu buluşsal ve eleştirel potansiyeli soyan, farkına varılmamış ideolojik varsayımları barındırır.

Yakın zamanda Marksist eğitimci Michael Dale, ideoloji kavramını eğitimsel araştırmada kullanmak için, Ortodoks konuma çok uyan bir öneri getirmiştir. Dale ideolojinin şu inanç ve fikirlerle sınırlandırılması gerektiğini savunur:

1. Yanlış olanlar
2. Sınıf tahakkümü ve üretim ilişkilerinin yeniden üretimine katkıda bulunanlar ve
3. Üretim ilişkileri tarafından belirlenenler ve açıklananlar.

Açıkça, Dale'in materyalist/realist ideoloji okuması, ikiyüzlü ve çarpık düşünce, inanç ve değerlerin bilinçten gizlenmiş maddesel güçleri kavrayarak açıklanabileceğine ilişkin yaygın düşünceyi destekler. Dale'in ideoloji kavramı, kabaca, anlam verme pratikleri -müzik, sanat, edebiyat, din ve benzerleri- tarafından üretilen belirli bilinç biçimlerinin, en nihayetinde, kısmen, herhangi bir sosyal sistem içerisinde ekonomik üretim örgütlenmesini bildiren sosyal ilişkiler tarafından belirlendiğini öne süren klasik Marksist

ideoloji teorisiyle aynı zemini paylaşır. Yine de, bu övülmeye değer konum bilinci temel olarak kendi kendini belirleyen bir şey olarak gören bir idealiste karşı etkili bir denge kurar. Ancak Dale bilmeden kendini değersizleştiren bir ideoloji teorisinin tarafında kalmıştır.

Eğitimi, bilgi iletimine karşı devlet tarafından düzenlenen sosyal bir biçim olarak açıklama çabası içinde, Henry Giroux, ideolojiye, Ortodoks teorisyenlerin öne sürdüklerinden epey farklı yaklaşır. Giroux'a göre, derslik (classroom) pedagojisini ideolojik üretim biçimi olarak anlamak hatalıdır, çünkü öğretmen ve öğrencileri doğruya ilişkin kendi epistemolojik merkeziliklerini fark etmelerini engeller. Giroux'un ideoloji kavramı temel olarak çıkar teorisi zemininde yer alır. Giroux, okullar ve daha geniş olarak toplumdaki farklı söylemsel biçimler ve iktidar/bilgi ilişkilerinde var olan belirli çıkarları ele alır.

Giroux'un çalışmalarının kapsamını ve menziline düzeltmek için yeterli yere sahip olmasam da, Giroux'un ideolojiye yaklaşımının eğitimsel bir kurtuluş politikası geliştirmeye ne kadar uygun olduğunu özetlemeye çalışacağım. Giroux'un deyişimiyle ideoloji, yalnızca "bireyler üzerinde ve onlar yoluyla egemen toplumun temel ethos ve pratiklerine rıza göstermelerini güvence altına almaya çalışmaz", aynı zamanda "sosyal dönüşümün ilgisi içerisinde" etkilidir.

Giroux'un ideolojiye bakışı, "İdeoloji kavramı genel olarak hem sosyal değişimi engelleyen ve sosyal gerçekliği belirsizleştiren düşünce, imge ve teorilere, hem de insanları sosyal aktivizme yönlendiren sosyal yeniden yapım programlarına tekabül eder" diye yazan Douglas Kellner gibi çift taraflıdır. Benzer bir çizgide, Gibson Winter şunu yazmıştır

*İdeoloji... iki yönlüdür. Janus gibi bir fenomendir.\* İdeoloji bir toplumda kurulu güçleri korumak ve meşrulaştırmaya yönelik olabilir. Aynı zamanda geleceğe yönelik ve daha adil bir toplum için bir ütopya modeli de olabilir. Her iki durumda da, iktidarı meşrulaştıran veya dönüşüm planlarına onay veren, insanların kimliklerini oluşturan sembolik bir güçten yararlanır.*

Stuart Hall ve James Donald tarafından ifade edilen ideoloji biçimi, Giroux tarafından ifade edilenle dikkat çekici ölçüde benzerdir. Onlara göre ideoloji "sosyal ve politik dünyayı açıklamak, anlamak, çözmek veya bunlara anlam yüklemek için kullanılan düşünce çerçeveleridir... Bu çatılar olmadan dünyayı hiçbir şekilde anlayamayız. Fakat düşüncemiz kullandığımız kavramlar tarafından belirli bir yönde yapılandırılır." Bu görüşte ideoloji herhangi bir anda olumlu ve olumsuz fonksiyonlarını bir arada barındırır. Örneğin ideolojinin olumlu fonksiyonu, "insanların sosyal ve politik dünyayı anlamalarını sağlayacak düşünce, imaj, kategori ve kavramları sunarak, projeler şekillendirir, insanların dünyadaki yerlerine ilişkin kesin bir bilince sahip olmalarını sağlar ve onları harekete geçirir." İdeolojinin olumsuz fonksiyonu, "Bütün bu bakış açılarının seçici olduğu anlamına gelir. Bu bakış "durumun gerçeklerini" pozitif olarak bu şekilde örgütler ve anlamlandırır ve kaçınılmaz

olarak meseleleri şu şekilde ortaya koymaz.” John Thompson’a göre ideolojinin olumsuz fonksiyonu, dört farklı usulde çalışır: meşrulaştırma, gerçeği gizleme, parçalara bölme ve şeyleştirme. Meşrulaştırma, bir tahakküm sisteminin kendini meşru, son derece adil ve saygıdeğer olarak sunması şeklinde oluşur. Gerçeği gizleme, tahakküm ilişkileri gizlendiğinde, reddedildiğinde ve değişik şekillerde anlaşılması güç hale getirildiğinde oluşur; bu, sosyal süreçlerin çıkar ve pratiklerinin gizlenerek tanımlanmasıdır. Parçalara bölme, tahakküm ilişkilerini gruplar ve bölgeleri birbirlerine karşıt şekilde anlamlandırılmasıyla oluşur, klasik “böl ve yönet” anlayışı buna örnek olarak verilebilir. Cisimleştirme, geçici tarihi meselelerin, sanki onlar zamanın dışındaymış gibi, daimi, doğal ve sağduyuya uygun olarak sunulmasıdır. Kabataslak olarak sunulan bu perspektiflerden, ideolojiyi anlama sorunu, hangi kavram, değer ve anlamların sosyal dünyamızı ve iktidar/bilgi ilişkileri ağı içerisinde nerede durduğumuzu belirsizleştirdiği, hangilerinin böyle bir anlayışı açık hale getirdiğine dönüşür. İdeolojinin kişisel ve sosyal dönüştürücü yönü, “ideolojinin dönüştürücü eylem ve kendini yansıtmaya alanlarını nasıl yarattığı” meselesini içerir. Giroux’ya göre ideoloji, hem “söylemde, yaşanan deneyimlerde, insan bilinci ve davranışı içerisinde üretilen ve yazılan betimleme gruplarıdır”, hem de “çeşitli ‘metinlerde’, maddi pratiklerde ve maddi biçimlerde... somutlaşır.”

Daha somut bir şekilde, Giroux ideolojiyi şu kategorilerle tanımlar:

... gerçeğin doğasını çarpıtan veya aydınlatan düşünce ve davranışların üretimi, tüketimi ve betimlemesidir. Düşünce ve anlam grupları olarak ideolojiler uyumlu veya karşıt olabilirler; bilinç ve bilinçdışı alanlarda fonksiyon gösterebilir; ve son olarak hiç sorgulanmadan, doğal olarak karşılanan yaşam deneyimlerinde ve pratik davranış alanlarında olduğu kadar eleştirel söylem seviyesinde de var olabilir.

Mücadele ve eleştiri kavramlarına bağlandığında, ideoloji kavramı söylem, anlam ve ilgi arasındaki eleştirel ilişkilere gönderme yapmak için kullanılır. Örneğin, İdeoloji kavramı sosyal savaşıma bağlandığında, bilgi ve iktidarın ayrılmazlığını aydınlatır. Sonuç olarak, tarihsel belirliliği içinde görüldüğünde, ideoloji sadece söylemsel oluşumlara ve yapılandırdıkları sosyal ilişkilere bağlanmaz, ayrıca daha ileri gidebilecekleri çıkarılara da bağlanır. Bu şekilde, ideoloji insan deneyiminin hem aracı (medium) hem de sonucudur ve onları meşrulaştıran ve birbirine bağlayan söylem ve kurumları içerir. Bu yolla ideoloji, insan eylemini kısıtlamakla kalmaz, onu eylemli de kılar. Giroux’ya göre, ideoloji terimi (isim olarak tek bir gönderge kastederiz) fiil olarak kullanıldığında daha verimli olacaktır. Eleştirel pedagoji için bu eylemsel alan (operational field) içinde olmanın daha kullanışlı olduğu anlamına gelir.

Böyle düşünüldüğünde ideoloji çoklu öznelliklerin üretimi içindedir; bilinçdışı alanda, ihtiyaçların yapısı yoluyla, sağduyu ve eleştirel düşünce alanında bireysel deneyimle birlikte işler. Bireyler egemen ve

ezilen kültürlerin kendi içlerinde ve birbirleriyle olan çatışmalarını içeren “ideolojik evren”de otururlar. Bu yüzden anlam basitçe bireyin alanına indirgenmemeli, “daha geniş bir toplumu oluşturan maddi ve ideolojik güçlere eklenmesiyle birlikte anlaşılmalıdır”

Giroux, fail ve yapı arasındaki ilişkileri anlama çabalarında, eleştirel gelenek içinde çalışan eğitimcilerin “‘metinlerde’, film, kitap, müfredat paketleri, moda stilleri vb. gibi kültürel biçimlerde anlamın hangi yolla oluşturulduğu ve maddileştirildiğini anlamaya yeterli” bir ideoloji teorisini desteklemeleri gerektiğini savunur. Kısaca, Giroux, ideolojiyi öznelğin ve davranışın gizli tezahürleri kadar, simgelerin maddi manipülasyonlarının da bir eleştirisi olarak düşünür.

Giroux, ideolojiye diyalektik yöntemi iyi bir şekilde uygulayarak bireylerin, temsilleri ve maddi patrikleri kendi tarihleri ve sınıf veya cinsiyetle ilgili öznellikleri yoluyla dolaylımıyla, sermayenin refleksi (reflex of capital) veya sosyal metinden (text) daha fazlası olabileceklerini ortaya koyabilmiştir. Eğer özgüllüklerinde ve somut tarihselliklerinde tamamen ayrı değillerse, bu ilişkiler farklıdır. Öyledir, çünkü Giroux, bedeninin etrafında örgütlenen ideolojik üretimin duygusal gücünü ve anlam üretme ve söylemsel pratikler içerisinde bireylerin duygusal ilgilerini ciddiye almıştır. Giroux’un diyalektik metodu ideolojiye katı bir şekilde uygulayışı, ideoloji, kültür ve eğitim arasındaki ara yüzeylere kavramsal olarak ulaşılır kılmıştır. Giroux, ideolojiyi anlamın üretimi ve hareketliliği olarak vurgulayarak egemen kültürün öğrencilerin öznelliklerini iktidarın asimetrik ilişkileriyle şekillendiren yönlerini çözümlenmiştir. Sonuç olarak Giroux, eleştiri ve özgür kılan pedagojik pratikler için kendi (anlam) üretim alanlarını anlayabilmiştir. Bu yolla, ideolojinin üretici yönlerini anlamak, radikal öğretmenlerin okul pratiklerini öğrenci deneyimlerine bağlamalarına yardım edebilir.

Direnış başlığına kısaca dönersek, egemen sosyokültürel düzene başkaldırı, Kristeva, Lacan ve diğerlerinin ortaya koyduğu gibi, sadece dilin bilinçdışı istekleri bütünüyle formüle edemediğinden değil, aynı zamanda insanların tahakkümden ötürü maddi olarak zarar görmesi yüzündendir.

İdeoloji bizi bağımlı, uyumlu, kapitalist üretim ilişkilerince önceden belirlenmiş ilişkiler içine bütünüyle konumlandırılmış sabit özneler olarak asla “sabitleyemez” (fix). Sonuçta tahakküme karşı direniş, bazı Marksistlerin öne sürdüğü ideolojinin “hizmetkar” özellikleriyle asla ifade edilemez, fakat ideolojinin kendisinin belirli süreçlerinin karşılıklı kurucu yönleri ile açıklanır. Bu formülasyonla Aronowitz ve Giroux gibi teorisyenler, direniş tartışmalarında, tahakkümün moral bozucu karanlık resmini bazı yarım-tonlu kavramlarla restore edebilirler.

\* Janus iki yüzü olan ve iki yüzü de farklı yönlere bakan bir Roma Tanrısı. (ÇN)

## Ritüel bir Gösteri Olarak İdeoloji

Dirençli öğrencilerle yaptığım etnografik çalışmada, ideoloji ve iktidar kavramlarını ciddi bir şekilde ele alan ve ritüeli, kültürel üretimin, grubun ait olduğu sosyal sınıfın yerleşik ve sembolik deneyimine kolektif olarak gönderme yaparak oluşturulduğu bir şey olarak gören bir ritüel perspektifini kabul ettim. Aronowitz'in tarihsel materyalizm eleştirisini takip ederek, günümüzün tahakküm ve direnişini anlamak için, ritüel kavramsallaştırması ve sembolik olanın, sınıf ve ekonomik alanla rekabet ettiğini iddia ediyorum. Bu iddia, MacCannell'in modern toplumlarda, kültürel üretimlerin, paylaşılan değerler, yaşam tarzları ve dünya görüşleri temelinde, ekonomik üretimlerin yerini aldığı çıkışından destek almaktadır. Yalnızca sosyal güçler sembolik ifade biçimlerini ortaya koymazlar (Durkheim'in bize gösterdiği gibi), fakat semboller ve ritüeller de sosyal grupları oluşturma sürecinde yer alırlar.

Ritüel temsil bakış açısından ideolojiyi ve eğitimi analiz ederken yaptığım vurgu hayvanların ritüelleştirme davranışından kaynaklanan bütün sembolik eylemler içerisinde, sosyal hayatın muhtelif ve sıradan –açık konuşmak gerekirse, her gün yapılan ayinler- eylemlerinin önemini anlamak içindir. Benim özel ilgim, pratik ve gündelik olanla ve bu alanların okulların içinde nasıl kutsallaştırıldıklarıyla ilgilidir.

Tüm toplumlarda ritüeller, ahenk ve mimiklerde damıtılmıştır. Ritüeller bizim biogenetiğimize, politik, ekonomik, sanatsal ve eğitimsel yaşamımıza yayılmıştır. Ritüele kendini adamak “tarihi-kültürel varoluşa... ulaşmaktır.” Bizim bütün sosyal yapımız, egemen kültürün sembolik kodlarını geçirmek için ritüele önceden belirlenmiş bir bağlılık duyar. Ritüeller gündelik hayatın kaprislerinden ayrı semavi varlıklar değildir, ancak bir şekilde, sanki gündelik hayatın inşa edildiği bireysel rol ilişkilerinin somut oluşumlarından ayrı, soyut normlar ve yasalar demeti olarak, kültürün kabuğunun üstündeymiş gibidirler. Daha ziyade, törenler sosyal ve politik olana içkindir; çeşitli dolayımına gelenekleri (örneğin, kabile, cinsiyet, ev çevresi, arkadaş grup kültürü) içinde biyografik ve tarihsel olarak bireylerin nasıl yerleştirildiğinden izole olarak değerlendirilemezler. Ritüeller önemli sembolik ağları, kültürel bağlamları, sosyal hayatı düzenleyen ve onu “belirsizliğin akışından” kurtaran söylemsel alanları oluştururlar. Ritüeller üretici güçlerdir, kendilerini çevreleyen kültür içerisinde sosyal aktörler, ritüeller sayesinde, çatışmalar hakkında hüküm verirler-mizansenin sağlayan kamusal ve özel sembollerle birlikte; aynı zamanda bizi harfi harfine “yerimize yerleştiren” sosyal kontrolün birleştirici mekanizmalarıdır. Endüstriyel yaşamımızı oluşturan kültürel biçimler, törensel semboller ve metaforlarca sağlanan parabolik ve söylemsel bağlamlar tarafından ve sonuç olarak bunların tahakkümü altında açıkça söylenmeden şekillenirler.

Bu bakış açısının özü, kültürün, temel olarak

birbirleriyle ilişkili ritüel ve ritüel sistemleri tarafından biçimlenmesi olgusunda yatar. Kültür kendini ham bir bütünlük veya bedensiz, homojen bir varlık olarak ifade etmez, fakat bunun yerine süreksiz, anlaşılması güç, rekabet ve çatışmayla kısırtıcı bir şekilde ifade eder; bu, ideolojiler arasındaki ve sınıf, kültür ve sembolik koşulların ayrılıkları arasındaki “yarışmalardan” oluşan bir bütünlüktür. Bu nedenle, burası, eğretilmelerin, ikonların ve anlam yapılarının yorumları üzerinde karmaşık yapısal başkaldırıyla grupların birbiriyle çatıştığı, sembollerin hem merkeze çeken hem de merkezden dışarı savuran bir güç oldukları sembolik bir arenadır. Bundan dolayı ritüel ideolojik bir olay ve grubun egemen kültürel sermayesinin nesnelleştirilen dağıtımının bir parçası olarak değerlendirilmelidir (örneğin, anlam sistemleri, beğeni, tutumlar ve var olan sosyal düzeni meşrulaştıran normlar).

İdeoloji teorisyenlerinin gözünden kaçan önemli kategorilerden biri, arzunun coğrafyası içine ritüel aracılığıyla yazılı olan beden ve tavidir. Dünya içerisindeki duygusal veya içsel ilgilerimizin (investment) biçimi, söylemsel oluşumlarla “ritüelleştirilen” çoklu özne konumlarına birlik ve bütünlük algısını vermektedir. İdeoloji sadece metne ait bir mülkiyet olarak görülmemeli (burada insan failliğinin aktif rolü reddedilmektedir), fakat bunun yerine bireylerin çevrelerine karşı beden hareketlerinde gösterdikleri haz ve acının üretildiği bir üretim süreci gibi değerlendirilmelidir. İdeoloji üzerine yapılan tartışmalarda nadiren düşünülen şey ideolojinin edimsel olarak oluşturulduğudur. Bu, tek bir kelimeyle, söylem verilen duygudur. Yaşamlarımızı ritüelleştirmenin yolu, kültürün bedenselleştirilmesidir-kültür, bedensel hareketlerimiz ve mimiklerimiz içinde ve yoluyla cisimselleştirilir. Özel ve kurumsal hayatın çerçeveleri içine yerleşmiş biçimde, ritüeller, sosyal olarak koşullanmış, tarihsel olarak kazanılmış ve biyolojik olarak oluşturulmuş, insan faaliyetinin ritimleri ve eğretilmeleridir.

Ben ideolojik üretimin anlamsal ve düşünsel yetenekten farklı, duygusal yatırım veya bedensel olarak bilme ile ilgili olan yönünü “ritüel bilgi” olarak niteledim. Ritüel, benim terimi tanımladığım şekliyle, metaforların ve sembollerin jestlerde cisimleşmesidir; onlar bedenselleştirilen veya “vücuda hâsıl olan” semboller veya eğretilmelerdir. İdeoloji yanlış inançların yetersiz bilgiyi veya çarpıtılmış konuşmayı oluşturduğu bilişsel terimlerle teorileştirilemez. İdeoloji temel olarak haz ve beden politikalarıyla ilişkilidir. Buradan bakıldığında, İdeoloji, hareket halindeki dünyada uzanır; özenli beden hareketleriyle kendi çevresini “temalaştırır”. Bir ideoloji formu olarak ritüel kendini geri planda tutma eğilimindedir, çünkü alışkanlıkların ikinci doğasını varsayar. Kendi aktivitesini gizleyerek çalışır.

MacCannell'a göre, “törenselleştirilmiş kodlar sosyal hayatın en soyut ve en otoriter alanlarıdır”; gerçekte, MacCannell, ritüellerin politik eylem hatları üzerine bedenle birlikte yazılan politik broşürleri oluşturduğunu deneysel olarak iddia eder. O ritüelleri; yasaklanmış bir yazı biçimi, Eco'nun sözünü ettiği “kodlama üzerine

söz sanatı” pratiği, başka kaygılarla yer değiştirerek olayların istenmeyen okumalarını engelleyen bir biçim olarak görerek, Derrida ve Levi-Strauss arasında bir yere yerleştirir. Ritüel, tüm bedenle birlikte bir arche-writing\* biçimi olduğu için sosyal eylemin belirli bir yorumunu, kendisi ve uygulanabilir davranış arasındaki farkı oluşturduğu kadar oluşturmaz. Ritüeller, bu anlamda inkar edilemez biçimde ideolojiktir, çünkü

*davranışınızı ritüelle cilaladığınız her zaman, belirli bir yapısal ilişkiyi güçlendirirsiniz veya onu askıya alırsınız: yani, bir şekilde onu yeniden yazarsınız. Ritüel, politik bir arche-writing biçimi olarak...başka birisinin düşüncesini tahakküm altına alan, zorlayan, davranışın belirli yorumlarını hasır altı etmeyi amaçlayan bir per formanstır.*

### Terbiye Edilmiş Beden: Arzunun Ritüelleştirilmiş Yönetimi ve Özneliğin Evcilleştirilmesi

Yukarıda çizilen çerçeve içinde, öğretmen ve öğrenciler arasındaki pedagojik karşılaşma, ancak ideolojik olarak kodlanmış bedensel jestleri içeren ritüellerle anlaşılabilir. Öğrenciler genellikle kendisinin ritüel bilgi biçimi olduğu pedagojik öğretime karşı çıkarlar veya direnirler. Ritüel bilgi bedende somutlaşmış bir karaktere sahiptir; zihinsel olarak edinilir ve “bilmenin erotiğinin” doğasında vardır. Hem derin düşünce (reflective) hem de öndüşüncedir (pre-reflective) Öğrenciler, öğretimin kendisinin yapıbilimine (morphology) ve pedagojik süreçte kullanılan semboller ve metaforlara bağlı olarak, bilgiyi duygusal olarak kazanırlar veya karşı çıkarlar. Bu şu anlama gelir; öğrenciler belirli bilgi türlerine duygusal yatırım yaparlar. Böyle yaparak, kullandıkları semboller ve eylemleri arasındaki farklılık genellikle önemsizleşir (nominal): öğrenci ritüelleşmiş eylemin hem aracı hem de sonucu olur. Dolayısıyla, öğrencilerin derslik ritüellerini yarattıkları düşüncesi aldatıcıdır. Bunun yerine, ritüellerin, katılımcılarına dünyaya bağlandıkları jestsel eğretilmeleri ve ahenkleri (rhythm) sağlayarak ve onları meşrulaştırarak “ideolojik” olarak yarattıklarını söylemek daha doğru olur. Ritüel bilgi “anlaşılan” bir şey değildir, anlaşılın veya anlaşılmasın, her zaman hissedilen ve bedensel olarak tepki verilen bir şeydir.

Ritüel bilgi epistemolojik olarak okul bilgisinin geleneksel kavramlarından farklıdır; taklit veya duygusal/erotik özdeşleşmedir. İşçi sınıfından öğrencilerin devam ettiği Katolik okulda yaptığım araştırma, sokak bilgisi ile okul ortamında edinilen bilgi arasındaki farkı gösterdi. Sokaklarda edinilen bilgi, “yaşayan” bir bilgiydi ve okulda olmayan söylemsel düzen ve duygusal yatırımlarla dolayım lanıyordu. Önemli olan şeyin, her nasılsa “hissedilen” olduğu farklı sembol ve ritüel sistemleri tarafından dolayım lanıyordu, buna karşın okul bilgisi genellikle aşırı bir rasyonalizmle kirletilmişti. Sokaklarda, öğrenciler bedene bağlı ve organik semboller kullanıyorlardı. Sınıfta, bilgi sembolik olarak daha teferruatlıydı, fakat bu bilgi bedenden uzak ve yaşama bağlı olmadığı için, izole ve

soyut kalıyordu. Öğrenciler bu çeşit bilgiye duygusal olarak yatırım yapmamayı tercih ediyorlardı. Okulda öznelikleri “terbiye edilen” öğrenciler, sokak yaşamına duygusal yatırım yaparak kendi öznel sürekliliklerini geri kazanabiliyorlardı. Öğrenciler günlük olarak sokakların yaşayan anlamı ile sınıftaki konu merkezli, sayısal yöntemi uzlaştırma savaşı veriyorlardı. Okulda öğrenmenin sayısal yönüne (tek anlamlılık, kesinlik, mantık) aşırı bir vurgu vardı, buna karşın öğrencilerin sokakta deneyimledikleri bilgi kıyaslanabilen (kelime oyunları, belirsizlik, tanım) bir bilgiydi. Sınıftaki öğretim süreci Everhart’ın “şeyleştirilmiş (reified) bilgi” diye adlandırdığı şekilde oluşturulmuştu (verilen, çizgisel, görelî olarak problemsiz ve öğrencileri pasif alıcı rolüne yerleştiren bilgi). Sınıfta bu çeşit bilgiye olan direniş öğrencilerin sokaktaki davranışlarını yansıtıyordu ve sokağı okula getirme yönünde ritüelleşmiş bir çabaya dönüşüyordu. Everhart’ın terminolojisiyle söylersek, bu çeşit bir dirençle toplanan bilgi, bilgi üretim süreci üzerine yaratıcı bir kontrol iddiası olan “yenileyici bir bilgiye” dönüşüyordu. Bu çeşit bir bilgi, ben bunu “ritüel bilgi” olarak adlandırıyorum, yorumlayıcıdır ve varsayılan kategorileri kullanmaz. Dahası, Okulda emek sürecinde öğrencilerin kapladığı role direniş oluşturur.

Öğretimsel ritüeller, öğrencileri çeşitli söylemsel düzenler içinde - bedensel ve bilişsel olarak- ideolojik olarak konumlandırmada (egemen kültürün kültürel sermayesine bağlıdır) oldukça kullanışlıdır. Öğrenciler, kendilerinin manipüle edilebilir nesnelere dönüştüğü, cinselliği reddeden, yaşamsal zevklerle kirletilmemiş bedensiz okul yaşamına karşı tepki gösterirler. Entelektüel emek çok az bir duygusal değere sahiptir çünkü beden anlamın yörüngesi olmaktan uzaktır. Bu bizi ideolojik hegemonyanın, bütünüyle sosyo-kültürel düzenin söylemsel bir aracı olarak değil fakat iktidarın eşitsiz ilişkisinin bedenselleştirilmesiyle gerçekleştiği düşüncesine götürür. Hegemonya beden ve bedensel deneyim yoluyla cisimleşir.

Öğrenci jestleri, hegemonyanın cisimleştiği ifadelerle şeyleştirilir ve David Michel Levin’in kelimeleriyle, “düşmanca, hesaplı, indirgemeci mekanist bir beden temsili” olarak tanımlanır. Öğrencilerin tutuk, savunmacı beden biçimleriyle, öğretmenlerin sert, otoriter jestleri gözlemleyerek iktidar ilişkilerinin yaşayan bedene nasıl yamandığını gözlemlenebilir. İktidar ve ayrıcalık bedenselleştirilir. Ritüel bu anlamda, beden bağlamının ideolojiye dönüşmesidir.

Herkes tahakkümün bir izini taşır, aldığımız tüm nefeslerde tahakkümün kalıntısı vardır. Çalışmamdaki öğrencilerin bedenleri, anlamla, ideolojik olarak şişmişti; kaslarının tümünü saran, tendonlarına baskı yapan, iskeletlerini ve sinirlerini saran sembollerle istila edilmişlerdi. Semboller, Dixon’a göre, insan fizyolojisinin bir parçasıdır. Hegemonya, öğrencilerin beden ve yüzlerin ifadelerine yazılan ve jestlere sıkıştırılan, bedensel

olarak var olan bir harekettir. Çalışmamda hegemonya, öğrencilerin kas ve iskelet sistemlerinin üzerinde ince katmanlar halinde göz önüne çıkıyordu. Öğrencilerin kendi öznelliklerini oluşturma süreci sembollerden doğan kültürel arzu alanına, sokak ve sınıf anlatılarına ve aynı zamanda kendi bedenlerinin örgütlenmesine boyun eğmeleriyle başlıyordu. Bu şu demektir, öznellik, söylemsel olduğu kadar, arzu ve hareket tarafından yönetilen doğru sistemleriyle birlikte fiziksel olarak da yaratılıyordu. İdeolojinin konumlanışları bedende yazılan semboller ve eğretilmelerin kavşağına dönüşüyordu. Öğrenciler arasında okuldaki öğretime karşı direniş, tahakküm altında ritüel olarak çözülmeye; jestlerinin ve sembollerinin köşe taşlarının silinmesine karşı bir savaştı. Dahası, bu, geçmişi silebilecek, daha güçlü kendilik sunumları şekillendirmelerini sağlayacak, psiko-sosyal uyumlarını yeniden inşa edecek bir çabaydı. Öğrencilerin bedenleri, direnişin güç kazanmak, hazzı kutsamak için, anın yaşayan tarihselliğinin baskısı ve sınıfın somut maddiliğiyle savaştıkları alanlar haline geliyordu. Direnişin anlamı arzu ve şehvetin ve bedenin kapitalist sembolleşmesine karşı savaşıydı. Pazar ideolojisinin kişiler arası ilişkileriyle doğru orantılı olarak mahremleştirilen beden, endüstrinin teknokratik emirleriyle orantılı olarak paketlenen bir epistemolojiye karşı savaşıyordu. Direniş, insan öznesinin spontanlığının kapitalist tahakkümle uyumlu olarak verimlilik ve üretkenlik adına bastırıldığı, uysal bir nesne olarak yeniden formüle edilmesine karşı bir direnişti. Bedenin haz üretme yeteneğinin, “uygun” öğrenme ve davranmayı oluşturan bedensiz bir ideal adına tasfiyesine karşı bir direnişti.

Önceki sayfalarda vurgulandığı gibi, ideoloji anlayışımızı belirli bir tarihsel anda, söylemsel düzenler olarak göstergelerin üretimiyle sınırlamamız gerekir. Bunun yerine belirli ideolojilere yatırılan duygusal güç ve duyuların popüler ve her gün olanla kurduğu ilişkiyi düşünmeliyiz. Lawrence Grossberg bu ilişkiyi “ideolojinin bütünleştirici (totalizing) gücü” olarak anlamaktadır. Şöyle yazmıştır

Bütünleşen bu öznenin gerçeklikle kurduğu ilişkiyi anlamak için dünyanın semantik olduğu kadar duygusal olarak da yapılandığını anlamak gerekir. Ben duygu terimini dünyaya ve ilişkilere yaptığımız yatırımın yoğunluğu ve arzusu olarak kullanıyorum... bu duygusal yatırım süreci (bu yolla beden fiziksel ve sosyal çevreye girmektedir) gerçekliğin bütünsel algısının olasılığıyla sonuçlanır.

Her ne kadar bir takım problemleri olsa da, Grossberg’in çalışması önemlidir çünkü söylemsel alanların ideolojik olduğu kadar duygusal (“duygunun politikliğiyle” birlikte) olarak da örgütlendiği fikrine sahiptir. Grossberg’e göre duygu hareket edebilen bir kaynaktır, ancak duygusal ekonomilerin (matterings<sup>\*\*</sup>) haz söylemlerine (cinsel açılımların bahanesi) eşit olmadığı söylemede acele etmiştir. Duygusal oluşumlar, hislerle ve kültürel etkinlikler (boş zaman, romantiklik) gibi deneyimlerle ilgili değildir. Bunun yerine, bütün duygusal ilişkiler, Grossberg’e göre, günlük yaşamın cismaniliği ve olumsuzluğuyla

şekillendirilmiştir.

## İdeoloji: Doğrunun veya Pratiğin Meselesi mi?

(Ortodoks geleneğin yaptığı gibi) ideolojinin kısıtlı bir tanımına bağlı kalmaktansa kurtuluş veya tahakküm mantığının çeşitli derecelerini temsil eden sosyal ilişki veya uygulama yolları bulmak daha pedagojiktir. Bu, deneysel ölçütü işleterek değil, ancak bir dizi temel etik ilkeyi ele alarak gerçekleşir. İlgimizin merkezi, maddesel ve nesnel güçlere hizmet eden veya hakim olan özne ideolojik üretim “anlarına” dayanmamalıdır. Gerçek mesele, ideoloji nosyonunun etrafında pratiğe döküldüğü politik projedir.

Bu noktada, bir fikrin “doğru” olup olmadığını test etmekten daha çok, fikrin kurtuluş pratiğiyle ilişkili olup olmadığını mesele edilmesi gerektiğini öne sürüyorum. Politik uygulama teorik bir doğru için ölçüt olamaz, Politika, felsefe veya bilim değil, adalet ve sosyal dönüşümlerin anlaşılabilirliği yer olmaya daha uygun görünmektedir. Bu açıdan, politik düşüncelerin açıklayıcı teoriler içinde ideoloji kavramsallaştırmasıyla ilgili olmadığını öne sürmek yanlıştır, çünkü herhangi bir ideoloji teorisine sorulması gereken temel soru, teorisinin altında yatan doğal politik projeye ilgili olmalıdır. Bu konu hakkında, Giroux şöyle yazar:

...radikal teori ilk etapta politik tasarısı, toplumsal olanla ilgili eleştirisi, nitelikten yabancılaştırması için değerlendirilmelidir. Başka bir deyişle, eleştirinin özgürleştirici biçimlerini ve yeni tür sosyal ilişkiler için teorik temeli ne ölçüde sağladığı açısından değerlendirilmelidir. Radikal eğitim teorisinin altını çizen değer, egemen sosyal teoriye özgü bir takıntı olan, politik olarak zararsız ve uyuşturucu tutarlılık ve güvenilirlik meselesine indirgenemez; buna karşın, radikal eğitim teorisinin bütün biçimlerinin değeri tahakkümün toplumsal uygulamalarına ve söyleme, bir zamanlar Benjamin’in “potansiyel olarak özgürleştirici özgürlük imgeleri” ile karşı çıkışı olmalıdır.

Bundan, kendilerine özgü, belirli ilgi alanlarının etrafında özelleşen hiç bir kuram ve ideoloji teorisine muaf değildir. Ortodoks eğitim teorisyenlerinin önerdiği şey, öznelliklerin nasıl kurulduğu değil, beraberinde monizmi getiren realizm ve radikal realizm arasında bir seçenektir. Gerçek seçim, elbette bilimsel doğrulama fikirlerinin kısık sesli itirazlarının ötesine geçmelidir.

İdeolojiler kanunlarda ve metinlerde kodlanmış “olgular” olarak temsil edilebilirler, fakat insan muhakemesinden (Bernstein bunu pratik bilgelik [phronesis] olarak adlandırır) nadiren kaçabilirler, çünkü bütün söylemler insan emirlerine uyar. Açıkça ideoloji kavramı, eğer bununla doğru olarak kabul

\*Derrida’nın kavramı. Konuşma ve yazıdan önce gelen bir tür yazıdır. Biz kullanmadan önce yapıda verilir, farklı kelimelerin ve sözcüklerin kurgusunu oluşturan bir tür yarı-sabitlerdir. Bu sabitlemeler yazıyı kullanmayan kültürde bile var olan bir yazıdır; belirli geleneklerde, yaşam alanlarının yerleşim düzenlerinde görülür. <http://en.wikipedia.org/wiki/Archi-writing> /ÇN

edilen (axiomatic) ve kanıt gerektirmeyen (apodictic) kategorilerin arayışında olduğumuzu kastediyorsak, bilimsel olamaz. Mesele bir ideolojinin doğru veya yanlış olduğu değil, onun ikna edici, uygun, belirli ilgiler, değerler, sosyal oluşumlarda var olan ilkelerle tutarlı olup olmadığıyla ilgilidir. Yükseltilmesi gereken işlemsel (operational) soru şudur: ideolojinin “yanlış bilinç” olarak değerlendirilmesi, sosyal değişimi ve direniş olanağını ne ölçüde engeller?

#### Sonuç

Ortodoks teorisyenler genellikle özneyi yeteri kadar ele almayan, bütünlendirici (totalizing) naif bir kültür bakışı ve bunun uzantısı olarak farklılıkların politikasını kesin olarak dışlayan bir paylaşılan öznel idealite tuzağına düşer. Bu bakış ön varsayımsal olarak kendi iddiasına sahip bir ideoloji anlayışını kabul etmez. Karmaşıklık ve kendi söylemsel öncüllerinin çelişkili yapılarını hesaba katmayan bir ideoloji yaklaşımı eleştirel pedagojiye çok az şey katar. Gerçekte, bu konum ortadan kaldırmaya çalıştığı eleştirileri yeniden üretir. Marksist politik ekonomi anlayışının devamı, üretim ilişkileri üzerine sabitlenmiş sorunsuz ideolojiler atfederek, kültürel oluşumların ve sembolleştirme biçimlerinin kararsızlığını yok sayar ve bu suretle çağdaş ideoloji teorilerinin önemli avantajlarını hesaba katmaz. Dahası, Ortodoks yaklaşımın tek yönlülüğü ideoloji kavramını fazla basitleştirir ve fetişleştirir ve yeniden gözden geçirilmiş bir ideolojiye yönelik potansiyel dönüştürücü yöntemleri etkili bir şekilde söndürür.

Ortodoks eğitim teorisyenlerinin Marksizm’in bozucu metnine yeniden nefes aldırarak üzere yaptıkları çabalar sekterdir ve bu, tam tersi sonuç vererek metni mistikleştirip çarpıtarak daha derine gömmektedir. Yaklaşımları, kendi ideolojik duruşlarının aykırı doğasını kutsal bir mabede koymakta ve kendi düşünme kapasitelerini hafifletmektedir. Sonuç olarak, kendi perspektiflerini destekleyen rasyonelleştirme sistemini sorgulamaya ve belirginleştirmeye çağrılmadıkları. Ortodoks konumun özcülüğüyle, ultra görececilerin iradeciliği arasında bir yerde, Marksist ve Marksist olmayanlar ideoloji tartışması için genel bir zemin bulmaya çabalamadıkları.

Bu makalede, ideolojiyi, deneyim üretimi olarak anlayan yaklaşım üzerinde yeterince durulamamıştır, çünkü böyle bir bakış olanaklılığın tasarımını oluşturmak için elzemdir. Bu Ortodoks Marksist ideoloji anlayışının kabul etmediği veya fark etmediği bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda ideolojiye, deneyimlerin örgütlenmesinin ve öznelliğin merkezde olduğu pozitif bir anlam yüklenmektedir. Ortodoks yaklaşımın bu hatası, sadece, hiçe sayılanların, yersiz yurtsuzların ve mülksüz bırakılanların deneyimleri, tarihleri ve geleneklerine kök salmış, halka ait genel bir dilin gelişimindeki ideolojik savaşımın stratejik ihtiyaçlarının yazılmasına duyulan ihtiyacı vurgular.

Açıkça söylemek gerekirse, eleştirel pedagoji-ideoloji sorunsalını yanlış bilinç ve ekonomik belirlemciliğin zorbalığından ayırmalı; ideolojiyi yeniden haritalandırmanın yolları aranmalıdır. İhtiyaç duyulan şey, sadece sermaye birikimini veya yanlış bilinci vurgulayan bir ideoloji yöntemi değil, yönetici

elitin, sayelerinde, egemen kültürün sembolik ve maddi ihtiyaçları ve ezilen grupların üretken, yaşayan ve oluşmuş sembolleri arasındaki ilişkileri dolayımладыğı ve ürettiği araçları vurgulamaktır. İdeolojinin resmi özelliklerini kategorize etmeye çalışan Ortodoks Marksist ölçüt oluşturma çabalarından, eğitim ve günlük yaşamın ritüellerinde oluşturulan ve “meydana getirilen” somut ideoloji uygulamalarının eleştirel açıklaması lehine uzaklaşılmalıdır.

Kısaca, ihtiyaç duyulan şey, ne Marksist teoriyi “yanlış” olarak kabul ederek reddetmek, ne de Marksist sorunsalı ciddiye alan bir ideoloji ve pratik yeteneğini engellemektir. Ancak, aynı zamanda, klasik Marksist yöntemin teorik sınırlılıkları da gösterilmelidir. İdeoloji teorisi arayışında, sınırlı Ortodoks konumu eleştirirken, sınıf ve tarihin önemli kavramlarını ortadan kaldırmamaya dikkat edilmelidir (aksi takdirde post-modernist ve post-Marksist ifadelerde gündeme gelen pozitivizm tuzağına yakalanma tehlikesi vardır.) İdeolojiyi gerçek yansımalar ve gerçekliğin çarpıtması olarak ikiye ayırmak yerine; eleştirel pedagoji, sosyal ilişkilerin çokluğu, bazılarının baskıcı bazılarının da özgürleştirici olduğu uyumlu ve karşıt yapılardan oluşan bir gerçeklik (okul gerçekliği) anlayışına sahip olmalıdır.

Sonuç olarak, ideoloji kavramı ne vahşi, yola getirilemeyen bir ifadeye indirgenmeli, ne de teorik anlamda kavramsal bütünlüğü kaybedecek ölçüde geniş tutulmalıdır. İdeoloji teorisyenleri için en zorlu görev, kavrama iyi tanımlanmış bir politik tasarıyla birlikte keşfe yarayan belirli bir anlam sağlamaktır. Özellikle, baskın ideolojilerin ve sosyal pratiklerin bizi tehlikeli bir şekilde Sağ’a yaklaştırdığı zamanlarda, Brecht’in “gangsterler tarih sahnesinde devlet adamı gibi kasılarak yürüyorlar” dediği yerde, Sol’un kendi bakışını deneyim, olanak ve umudun etrafında formüle etmeye daha çok ihtiyacı vardır. Klasik Marksist söylemin ölü-bölgelerinin çamuruna saplanıp kalmak yerine, onun köklerine yeniden hayat vermeli, onun bakışını yeniden yazmalıyız. “post-Marksist” anlamın üretilmesi kavramsallaştırmasına karşı, ideolojiyi yanlış bilinç olarak gören Ortodoks Marksizm’i onaylamak, eleştirel pedagojinin ütopyacı vaadini uzaklara göndermek anlamına gelmektedir. Böyle bir onaylamayla imkânsızlaştırılan şey, sosyal sistemlerin, okullar da dâhil insan özgürlüğünü nasıl destekleyebileceğini anlama olasılığının kendisidir. Özgürleştirici bir pratiği yaratmak ve ona yol göstermek için, eleştirel pedagoji öğrencilerin deneyimleriyle birlikte tınlayan pedagojik uygulamalara izin veren bir ideoloji kavramını kabullenmelidir. Öğretmenler öğrencilere sosyal değişim vizyonu sunan bir sınıf söylemi ve pratiği geliştirmek için bu deneyimlerde gizli kalmış bulunan ütopyacı arzularla bağlantı kurmalıdırlar. Elbette, öğrencilerin belirli deneyimlerden anlam türettikleri kültürel kodlar ve yapılar kayıtsız şartsız kabul edilmemelidir, tam aksine bunlar öğretmen için her zaman sorunsal olarak kalmalıdır. Eğitimciler için en önemli nokta, ideolojilerin, güçlendirme



(empowerment) tasarısına hem olanak tanıdığı, ancak aynı zamanda onu kısıtladığını unutmaya tehlikesidir. İdeolojilerin çarpıtılmış ve yanlış bilinç olduğuna inanmak eleştiri, çatışma ve dönüştürücü uygulama tasarılarının, umudun programatik söyleminden mahrum bir Marksizm'in ağırlığı altında kalmasını sürdürmek demektir.

## NOTLAR

Bu makalenin daha önce yazılmış bazı bölümleri için Peter McLaren, "Ideology, Science and the Politics of Marxian Orthodoxy: A response to Michael Dale," *Educational Theory* 37, no. 3 (1987): 301-326

İdeoloji teorilerini inceleyen yakın zamanlarda bir çalışmayı içerir: S. Hanninen and L. Paldan, (eds), *Rethinking Ideology: A Marxist Debate* (New York: International General, 1983); and David McLellan, *Ideology* (Minneapolis, University of Minnesota Press, 1986)

Bkz. Michel Foucault, *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings*, ed. C. Gordon (Brighton: Harvester Press, 1980). Foucault'un ideoloji kavramı üzerine güzel bir yorum için bkz. James Donald, "Beacons of the Future: Schooling, Subjection and Subjectification," *Subjectivity and Social Relations*, ed. Veronica Beechey and James Donald (Milton Keynes: Open University Press, 1986). Foucault ideoloji kavramını bir bakıma fazla ağırdaki görececek, yerine bilinci oluşturan düşünce ve inançların manipülasyonuna değil de bilginin kurumlarına ve araçlarındaki iktidar mekanizmalarına dayanan öznelleştirme (subjectification) kavramını getirecekti. Bkz. Donald, p. 217

Bkz. Catherine Belsey, *Critical Practice*, (London and New York: Methuen, 1980), p. 46. Belsey'e göre, dil pek çok ideolojik biçimi oluşturan bir kodlama sistemi olarak anlaşılmalıdır. Jacques Lacan'ın çalışmaları dil yoluyla özneliliğin üretkenliğinin anlaşılması için önemlidir; ancak, bireylerin zamansız, evrensel bir dille bağlandığını ima eden indirgemeci belirlenimcilikten hiç bahsetmediği için, onun tamamlanmamış fallus merkezli teorisi sorunludur. Bu perspektiften bakıldığında, ideolojilerin dilin yapılandığı ataerkil koşullardan önsel ( a priori) olarak kaynaklandığı için özünde baskıcı olduğu kabul edilirse, direniş stratejilerinin nasıl doğduğunu anlamak zordur. Bkz. Jacques Lacan, *Ecrits: A Selection* (London: Yavistock, 1977). Aynı zamanda bkz. Julian Henriques et alia, *Changing the Subject* (London, Methuen, 1984) ve Carolyn Steedman et alia, *Language, Gender and Childhood* (London: Routledge and Kegan Paul, 1985) Althusser'in çalışmaları da ideolojiyi bireylerin buldukları yere ilişkin hayali fikirleri ve sosyal düzen içindeki önemini uzlaştırma ve onları konumlandırma işini yapan gelenekler ve ritüeller olarak gördüğü için benzer şekilde fazla belirlenimcidir. Bkz. Louis Althusser, *Lenin and Philosophy* (London: New Left Books, 1971).

Stanley Aronowitz, "Theory and Socialist Strategy," *Social Text* (Winter 1986/87): Foucault'un konumu politik ve ahlaki yönler de dahil, doğrunun en iyi özne öğeler yoluyla anlaşılabilirliğini söyleyen ve yalnızca deneysel veriye dikkati çeken pozitivist yönüme karşı çıkar.

A.g.y., p.12

A.g.y., pp. 11-12

A.g.y.

\*\* Grossberg'in kavramı; sosyal olarak belirlenmiş duyu yapıları. (ç.n.)

Michel Foucault, *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings*, 1972-1977, ed. Colin Gordon (New York: Pantheon Books, 1980), pp. 84-85. Burası "söylem/pratik" eşleşmesini düzelttiği yerdir; Mark Poster'e göre, Batı Marksist geleneği maddesel yaşamı bilinç ve anlamın üretilişinden ayırır; bu sayede, Jameson ve Lukas gibi Hegelci Marksistler ve Althusser gibi yapısal Marksistler arasındaki tartışmaya yeni bir boyut getirmektedir. Bkz. Jon Klachner, "What Critical Intellectuals Do Now." *College English* 69, no. 2 (1987): 202-208. Aynı zamanda bkz. John Rajhman, "Ethics After Foucault," *Social text* 5, no. 1/2 (1986): 165-183

Barry Smart, *Foucault, Marxism and Critique* (London: Routledge and Kegan Paul, 1983), p. 80

Öznellik (Subjectivity), kavramı, Simon tarafından en iyi şekilde tanımlandığı haliyle kullanıyorum:

Öznellik hem örgütlenmiş açık bilgiyi hem de bilinçli bir şekilde ifade edilmeden bizi hareket ettiren öğeleri içerir. Bu öğeler hem ön bilinçte doğal olarak karşılanan bilgileri hem de kendimize ve diğerlerine ifade ettiğimiz radikal ve duygusal ihtiyaçlar ve arzuları içerir. Süren aktif bir yapım süreci olarak öznellik her zaman bu bilgi biçimlerinin maddesel ve söylemsel temsilidir. Öznellik bölünemez (üniter) değildir; hem ifade edilemeyen bastırılması hem de parçalara bölünmüş, çelişkili bilinci oluşturan sabit bir yeniden örgütlenme süreci tarafından bölünür. Öznellik, Pratikteki kendini ortaya koymasında, insanların yaşadıklarıyla tarihsel olarak üretilen sosyal biçimler yoluyla üniter olmayan bir sosyal kimlik ifadesidir. Bu nedenle öznellik hem nesnel koşulları hem de günlük yaşamın sosyal olarak inşa edilmiş temsilini yansıtır.

Roger I. Simon, "Work Experience," in *Critical Pedagogy and Cultural Power*, ed. David Livingstone (South Hadley, Mass.: Bergin and Garvey, 1986), p. 157

Philip Wexler, "Structure, text, and Subject: A Critical Sociology of School Knowledge," in *Cultural and Economic Reproduction in Education: Essays on Class, Ideology and the State*, ed. Michael Apple (London: Routledge and Kegan Paul, 1982), pp. 285, 17.

Altıncı yüzyılın başlarına kadar metafizik gerçekçilik tek olanaklı felsefi duruş olarak önceden saptanmıştı. O tarihten bu yana, bazı düşünürler bilginin gerçekliği yansıtan en temel yol olduğu varsayımını sorguladılar. Xenophanes, Pyrrho, Sextus Empiricus'tan Kant'a, Giambattista Vico, Bateson, Dewey, Paget ve George A. Kelley'in kişisel yapım teorisine (personal construct theory) uzun bir yolculuk yapacak zamanımız yok, bu yüzden hatırlatmalarımı düşünceleri pek çok şekilde, daha önce bahsettiğim, post-yapısalcıların fikirlerini önceden canlandıran Vico ile sınırlandıracağım.

Vico'ya göre bilginin inşası, simgesel olarak insanın anlayışı ve deneyiminin dışında var olan "nesnel" bir gerçeklikle uygunluk hedefiyle sınırlandırılmaz. Bunun yerine Bilgi, maddesellik ve soyutlama derecesine rağmen, her zaman daha önceden yapımın bir sonucunu içeren, maddesel koşullarla sınırlanır (Bu Ortodoks Marksistlerin sessiz kaldığı bir konudur). Bkz. Ernst von Glasersfeld, "An Introduction to Radical Constructivism," in *The Invented reality*, ed. Paul Watzlawick (New York: W. W. Norton & Company, 1984), pp. 30-31.

Vico'nun bakışında, Bilgi gerçeklik ve doğru arasında bir uygunluğu gösteremez, her zaman tahmini yorumlar bulunmalıdır. (A.g.y.)

Vico'nun tezini genişletmek için, dünyayı sadece kendi yapılarımızın (constructions) yıkıldığı boşluklar yoluyla

kavrayabileceğimiz öne sürülebilir. (a.g.y., 39). Ancak bu bize, bizim yapılarımızın yıkılmasından sorumlu ayrıntılı bir dünya resmi verir (Ortodoks terimlerle söylersek, bilim dünyası tarafından ölçülebilir değildir). Sonuç olarak ideolojiler, yapılarımızın yıkıldığı bir noktayı içerirler, "yıkımlar" kendi yapılarımız (onlar da yıkılıncaya kadar) tarafından açıklanabilirler. Bu konum Foucault'un doğrunun çoklu kısıtlama biçimleri tarafından üretildiği teziyle birleşir. Foucault'a göre doğru mutlak alanından taşınmalı ve doğru olarak hesaba katılanların belirlenimindeki değişimler olarak anlaşılmalıdır. (Foucault, *Power/Knowledge*, p. 131)

Bu akıl yürütme çizgisi içinde, ideolojinin ortodoks açıklamaları arkeolojik katmanları, "yıkımları", veya kendisinden yapıldıkları kısıtlılıkları açığa vurdukları için sorgulanabilirler. Bu alanda post-yapısalcıların bize sundukları ışık altında, Ortodoks Marksistlerin deneysel duruştaki ısrarları (bu teoriyi neredeyse açıkça belirtilebilir ve doğrulanabilir epistemolojik bir kriter temeline oturtmaktadır) çok problemlidir. Nesnellik peşinde koşmaları bilgiyi öznellikten, nesneyi öznenen ve olguyu değerden ayırır:

Kimlik mantığıyla çalışarak (deneyin/insanbilincinin sınırlarını aşan (transcendental) felsefe geleneğinde, Descartes'ten, Kant yoluyla Husserl'e) klasik Marksistler bu gelenekten gelen Derrida, Adorno, Kristeva ve diğerleri gibi düşünürler tarafından getirilen eleştirilerle başa çıkarlar. Gerçekte, "klasik realist" görüş Wittgenstein tarafından bir yüz yıl önce başarılı bir şekilde sorgulanmıştır. Doğruluğun müteakabiliyeti teorisini müstehzi bir ifadeyle suçlayarak, Wittgenstein şöyle yazmıştır:

Düşünce ve gerçekliğin anlaşılması, uyumu buna bağlıdır: eğer ben yanlış olarak bir şeye kırmızı dersem, her şeye rağmen, o kırmızı değildir. Ve "kırmızı" kelimesini birisine açıklamak istediğim zaman, "Şu kırmızı değil" cümlesini kurarak, bunu kırmızı olan bir şeyi göstererek yaparım.

Steven Shaviro'dan alındığı şekliyle, "From Language to 'Forms of Life': Theory and practice in Wittgenstein," *Social Text* 5, no. 1/2 (1986): 229. Aynı zamanda bkz. David Pears, Ludwig Wittgenstein (Harmondsworth: Penguin, 1977), 145.

Ernesto Laclau, "The Impossibility of Society," *Canadian Journal of Political and Social Theory* 7, no. 1/2 (1983): 22. Ayrıca bkz. Ernesto Laclau and Chantal Mouffe, *Hegemony and Socialist Strategy* (London: Verso Press, 1985).

A.g.y., pp. 21-22.

A.g.y., p.21.

A.g.y., p.22 .

A.g.y., p. 23.

Aronowitz, "Theory and Socialist Strategy," p.11. Ayrıca bkz. Norman Geras'ın yakın zamandaki Laclau eleştirisi ve Mouffe'nin çalışmasının yer aldığı "Post Marxism?" *New Left Review* 163 (may/June 1987): 40-82

Gayatri Spivak, *In Other Worlds: Essays in Cultural Politics* (New York: Methuen, 1987), p. 78.

Patti Lather, "Educational Research and Practice in a Postmodern Era." Paper presented at the Ninth Conference on Curriculum Theory and Classroom Practice, Dayton, Ohio, October, 1987.

Stanley Aronowitz, "Relativity of Theory" *The Village Voice*, December 27., 1983, p. 60.

A.g.y.

Stanley Aronowitz, "Science and Ideology," *Current Perspectives in Social Theory* 1 (1980): 75-101

A.g.y.

Gregory Bateson, *Steps to Ecology of Mind* (New York: Ballantine Books, 1972), p. xviii.

Anthony Wilden, *The Imaginary Canadian* (Vancouver: Pulp Press, 1980), p. 104.

Aronowitz, "Science and Ideology."

A.g.y.

Veonica Beechey and James Donald, "Introduction," in *Subjectivity and Social Relations*, ed. Veronica Beechey and James Donald (Milton Keynes: Open University Press, 1985), p. xvi.

Aronowitz, "Science and Ideology," p. 100.

Anthony Giddens, "Four Theses on Ideology," *Canadian Journal of Political and Social Theory* 7, no. 1/2 (1983): 19.

A.g.y.

A.g.y.

A.g.y.

Terry Eagleton, "Marxism's, Structuralism, and Post-Structuralism," *Diacritics* (Winter 1985): 10-11

Aronowitz, "Theory and Socialist Strategy," p. 7.

Geleneksel Marksizmin ideolojiyi bir yanlış bilinç biçimi olarak gören bakışını redderek, Fredric Jameson ideolojiyi önleme stratejisi olarak veya gerçekliği doğruya yaklaştırarak ve tarih ve gereklilik tarafından üretilen karşılıkları bastırarak özneyi üniter bir şekilde konumlandırma yolu olarak gören düşünceye katılır. Böyle yaparak Jameson, birinin önceden belirlenmiş bütünlüğü fark etmeden farklılıkları tartışamayacağı temelinde Althusser'in sosyal yapının (ifade edici nedensellik ve türdeşlik yoluyla) çeşitli seviyelerinin kısmi özerkliği düşüncesine saldırısına katılmaz. Nedenselliğin mekanik formülasyonlarını (ideoloji üzerine Ortodoks perspektiflerde bolca bulunur) redderek, Jameson, nedenselliğin kendi etkilerinin yapısal ifadesi olarak anlaşıldığı yapısal bir nedensellik kavramı kullanır. Kapitalist ilişkiler içinde üst yapının öğeleri arasında "yok neden" (absent cause) için bir durum inşa ederken, Jameson, özdeşlik ve farklılığın (Jameson bunu transcoding olarak söyler) karşılıklı bağımlılığını göstermek için ortodoks Marksist sosyal analizinden dolaylı olarak (mediation) fikrini alır. Bu kavramsallaştırma içinde, ekonomi üstyapıya şekil veren gizlenmiş bir öz değil, sosyal bütünlüğün bir parçası olarak görülür. Bkz. Fredric Jameson, *The Political Unconscious: Narrative as a Socially Symbolic Act* (Ithaca: Cornell University Press, 1981)

Paul Hirst, "Ideology, Culture and Personality," *Canadian Journal of Political and Social Theory* 7, no. 1/2 (1983): 129.

Wayne Hudson, "Ernst Bloch. 'Ideology' and Postmodern Philosophy," *Canadian Journal of Political and Social Theory* 7, no. 1/2 (1983): 133

A.g.y., pp. 133-134

A.g.y., p. 134

A.g.y.

Aronowitz, "Theory and Socialist Strategy," p. 9.

Bkz. Stuart Hall, "The Problem of Ideology-Marksism Without Guarantees," in *Marx: A Hundred Years On*, Ed. B. Matthews (Atlantic Highlands, N.J.: Humanities Press, 1983), pp. 82-83

Stephen A. Resnick and Richard D. Wolff, "Marksist Epistemology: The Critique of Economic Determinism," *Social Text* 2, no. 3 (1982): 44-45. Resnick ve Wolff kendilerini Marksist teoride "indirgemecilik karşıtı hareketin bir parçası olarak görürler. Bu beşeri bilimlerde (örneğin Foucault, Derrida, Jameson, ve Rorty) ve doğa bilimlerinde (örneğin Kuhn, Lewontin, ve Gould) ve sosyal bilimlerde karşılığı vardır. Bkz. Resnick and Wolff,

“reply to Manza and Takagi,” *Socialist Review* 89 (1986): 140-141. Ayrıca Bkz. Resnick and Wolff, *Knowledge and Class: A Marxian Critique of Political Economy* (Chicago: University of Chicago Press, 1987). Bu kitap epistemolojide ve sosyal teoride “son tahlilde” belirlenimciliklerinden Marxizmi kurtarma çabasıdır.

Resnick and Wolf, “Marxist Epistemology,” pp. 44-45.

A.g.y., p. 45

A.g.y., p. 46

A.g.y. Ayrıca bkz. Richard D. Wolff and Stephen Cullenberg, “Marxism and Post-Marxism,” *Social Text* 15 no. 3 (1986): 126-135.

Bu konu üzerine önemli bir tartışma Henry A. Giroux ve Daniel P. Liston arasında gerçekleşti. Bkz. Liston, “Marxism and schooling: A Failed or Limited Tradition?” *Educational Theory* 35, no. 3 (1985), and Giroux’s trenchant response, “Toward a Critical Theory of education: Beyond a Marxism with Guarantees,” *Educational Theory* 35, no. 3 (1985): 313-319

Michael Dale, “Stalking a Conceptual Chameleon: Ideology in Marxist Studies of Education,” *Educational Theory* 36, no 3 (1986): 257.

İdeoloji üzerine klasik Ortodoks pozisyon Daniel Liston ve Madan Sarup’un yazılarına da yansımıştır. Bkz. Daniel P. Liston, “Have we explained the Relationship Between Curriculum and Capitalism? An Analysis of the Selective Tradition,” *Educational Theory* 34, no. 3 (1984) ve onun “On Facts and Values. An Analysis of Radical Curriculum Studies,” *Educational Theory* 36, no. 2 (1986): 137-152. Ayrıca bkz. Madan Sarup, *Marxism and Education* (London: Routledge and Kegan Paul, 1978).

Henry A. Giroux, *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the opposition* (South Hadley, Mass.: Bergin and Garvey, 1983), p. 145. Ayrıca bkz. Giroux and Aronowitz’in ideoloji tartışması içinde Stanley Aronowitz and Henry Giroux, *Education under Siege* (South Hadley, Mass.: Bergin and Garvey, 1985).

Giroux, *Theory and Resistance*, p. 145

Douglas Kellner, “Ideology, Marxism, and Advanced Capitalism,” *Socialist Review* 8, no. 6 (1978): 38.

Gibson Winter, *Liberating Creation: Foundations of Religious Social Ethics* (New York: Crossroad, 1981), p. 97.

James Donald and Stuart Hall, “Introduction,” in *Politics and Ideology*, ed. James Donald and Stuart Hall (Milton Keynes: open University Press, 1986), pp. İx-x

A.g.y.

A.g.y.

John B. Thompson, “Language and Ideology: A framework for Analysis,” *The Sociological Review* 35, no. 3 (August 1987): 517-536

Giroux, *Theory and Resistance*, p. 145

A.g.y., p. 143

A.g.y.

A.g.y.

A.g.y., p.144

A.g.y., p.146

A.g.y., p.156

A.g.y.

Benzer bir konum için bkz. Judith Newton and Deborah Rosenfelt, “Toward a Materialist-Feminist Criticism,” in *Feminist Criticisms and Social Change*, ed. Judith Newton and Deborah Rosenfelt (New York: Methuen, 1985), pp. xv-xxxix.

Stanley Aronowitz, *The Crisis in Historical Materialism*

(South Hadley, Mass.: Bergin and Harvey, 1981).

Dean MacCannell, *The Tourist: A New Theory of the Leisure Class* (New York: Schocken Books, 1976).

A.g.y.

Patrick Sullivan, “Ritual: Attending to the World,” *Anglican Theological Review, supplementary series*, no. 5 (1975):9-43

Sally Falk Moore and Barbara G. Myerhoff, “Secular Ritual: Forms and Meanings,” in *Secular Ritual*, ed. Sally Falk Moore and Barbara Myerhoff (Assen/Amsterdam: Royal Van Gorcum, 1977), p.19

Bkz. David Buckingham, “Against Demystification: A Response to “Teaching the Media,”” *Screen* 27 no.5 (1986):80-95

Peter McLaren, *Schooling as a Ritual Performance: Towards a Political Economy of Educational Symbols and Gestures* (London and New York: Routledge and Kegan Paul, 1986), pp. 34-48

Dean MacCannell, “deconstruction Ritual,” *The James A. Becker Alumni Lecture*, Cornell University, Ithaca, New York, October 23, 1981.

A.g.y.

A.g.y.

A.g.y.

John W. Dixon, “The Physiology of Faith,” *Anglican Theological Review* 48, no. 4 (1976): 407-431

Evan M. Zuesse, “Meditation on Ritual,” *Journal of the American Academy of Religion* 43, no. 3 (1975):517-530.

McLaren, *Schooling as a Ritual Performance*, pp.214-229.

Robert B. Everheart, *Reading, Writing, and Resistance: Adolescence and Labor in a Junior High School* (New York: Routledge and Kegan Paul, 1983). Ayrıca Bkz. Robert B. Everhart, “Understanding Student Disruption and Classroom Control,” *Harvard Educational Review* 57, no. 1 (1987): 77-83.

Everhart, *Reading, Writing, and Resistance*, a.g.y.

A.g.y.

A.g.y.

David Michael Levin, “Moral Education: The Body’s Felt Sense of Value,” *Teachers College Record* 84, no. 2 (1982): 287.

Dixon, “The Physiology of Faith,” pp. 407-431

Lawrance Grossberg, “Teaching the Popular,” in *Theory in the Classroom*, ed. Cary Nelson (Urbana: University of Illinois Press, 1986).

Lawrance Grossberg, “The In-difference of Television,” *Screen* 28, no.2 (Spring 1987):41.

Benjamin Barber, *Strong Democracy: Participating Politics for a New Age* (Berkeley: University of California Press, 1984)

Henry A. Giroux, “Solidarity, Struggle, and the Public Sphere: Beyond the Politics of Anti-Utopianism in Radical Education, Part I,” *The Review of Education* 12, no. 3 (1986):167

Giroux, *Theory and Resistance*

## AKP'nin Eğitim Karnesi

Adalet ve Kalkınma Partisi (AKP) yarın öbür gün iktidarının altı yılını doldurmuş olacak. AKP iktidar olur olmaz eğitim konusuna el attı ve hala da elini çekmedi. AKP'nin eğitim konusuna yaklaşımı ve bu alanda yaptıkları değerlendirilmek istense ne yapılacak ve nasıl değerlendirilecek? Eğitim alanındaki karar ve uygulamalar, dinci-laik, liberal-solcu, faşist-demokrat, sermayedar-emekçi, varlıklı-yoksul, sömüren-sömürülen, Atatürkçü-Atatürk düşmanı, mandacı-yurtsever, hukuksallık-keyfilik açılarından değerlendirilebilir.

Bilindiği gibi, 1739 sayılı Milli Eğitim Kanunu'na göre, eğitim sisteminin (öğrencilerin yeteneklerine göre laik, bilimsel ve çağdaş görüşlü yetiştirilmesi gibi) yasal amaçları vardır. Eğitim hizmetlerinin yasanın 4.-17. maddelerinde yer alan 14 ilkeye göre sürdürülmesi gerekir ve bunları gerçekleştirmek eğitim bakanının görevidir. Bu ilkeler şunlardır: Genellik ve eşitlik, ferdin ve toplumun ihtiyaçları, yöneltme, eğitim hakkı, fırsat ve imkan eşitliği, süreklilik, Atatürk inkılap ve ilkeleri ve Atatürk milliyetçiliği, demokrasi eğitimi, laiklik, bilimsellik, planlılık, karma eğitim, okul ve aile işbirliği, her yerde eğitim. AKP'nin icraatlarıyla ilgili olarak daha nesnel bir değerlendirme, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nda belirtilen amaçlar ve temel ilkeler üzerinden yapılabilir. Ya da bu makalede olduğu gibi, Türkiye Cumhuriyeti, anayasaya göre "laik, demokratik ve sosyal hukuk devleti" olduğundan AKP'nin eğitim alanında yaptıkları, laik, demokratik ve sosyal hukuk anlayışı çerçevesinde irdelenebilir.

### AKP ve Laiklik

1739 sayılı yasanın laiklikle ilgili 12. maddesi, "Türk milli eğitiminde laiklik esastır. Din kültürü ve ahlak öğretimi ilköğretim okulları ile lise ve dengi okullarda okutulan zorunlu dersler arasında yer alır" demektedir. 12 Eylül döneminde zorunlu yapılan din kültürü ve ahlak bilgisi dersi, giderek Sünni-Hanefi İslam öğretilerine dönüşmüştür. Toplumda var olan Alevilik; Şiilik; Sünni Şafilik, Hanbelilik ve Malikilik; Hıristiyanlık ve Musevilik gibi pek çok inançla ilgili bir öğreti ne okullarda ne de yaygın eğitimde yapılmaktadır. Son zamanlarda bu dersin kitabına Alevilik konusu eklenmiştir. Ancak, bu konuda yer alan bilgiler Alevileri tatmin etmemekte ve Aleviliği Sünnileştirmeye yönelik bilgiler olarak eleştirilmektedir.

Zorunlu din dersi dışında, Diyanet İşleri

Başkanlığı'nın (DİB) açtığı ve kaçak açılan Kuran kurslarıyla yaz aylarında camilerde açılan kurslarda yapılan Sünni-Hanefi öğretisi, AKP döneminde artarak devam etmektedir. DİB'e bağlı Kuran kursu sayısı AKP döneminde yüzde 75 artarak 7 binlere ulaşmıştır. Yasal izin almadan (kaçak) eğitim kurumları açanlara verilecek cezaların 2005 yılında azaltılması, kaçak Kuran kursu açılmasını kolaylaştırmıştır. Aleviler, zorunlu din dersinin zorunlu olamayacağına dair mahkeme kararları almakta; ancak uygulama hâlâ aynen sürmektedir. İmam hatiplerde ve ilahiyat fakültelerinde Sünni-Hanefi inancına uygun din adamı yetiştirilirken, diğer inançların din adamı yetiştirilmemektedir. Bu durum, laiklik ilkesiyle hiçbir biçimde bağdaşmamaktadır.

**Dincileşme.** Laiklik doğrultusunda olumlu adımlar atılmadığı gibi, dinci içerikli uygulamalar da giderek yoğunlaşmaktadır. AKP iktidara geldiğinde, yükseköğretimdeki açık kadrolara eleman alınmasını durdururken ve yüz binin üzerinde öğretmene gereksinimi olan milli eğitim bakanlığına ancak 20 bin kadro verilirken, DİB için 35 bin kadro tahsis edilmiştir.

Milli Eğitim Bakanı Doç. Dr. Hüseyin Çelik, "İmam hatip liseleri artık imam yetiştirmiyor, ilahiyat fakültelerinde imam yetiştirilmelidir" (Milliyet Gazetesi, 9 Eylül 2003: 13) dese de, imam hatipleri genel liselere dönüştürmek bir yana bu okulların sayısını çoğaltarak öğrencilerin bu okullara gitmesi için elinden geleni yapmaktadır. Yatılı İlköğretim Bölge Okulları'nda (YİBO), Kuran kursu hocası olacaklara 2 milyar aylık verileceği; imam hatiplerin önündeki katsayı sorununun çözüleceği, imam hatiplerin tümüne Anadolu lisesi statüsü verileceği gibi propagandaların yapılmasına başlanmıştır. İmam hatip okulları da kendilerine öğrenci çekmek için çeşitli yollara başvurmaktadır. Kimi YİBO'larda, Atatürk ile ilgili yazıların yanına Hz. Muhammed'in vasiyeti olduğu belirtilen yazılar asılmaktadır.

Bilindiği gibi, okul ücretlerinin yüksek oluşu nedeniyle özel okullar tam kapasiteyle çalışmamaktadır. Bakan Çelik'in 10 bin yoksul öğrenciyi seçerek özel okulda okutmaya kalktığı yıl, özel liseler sınavına 15.024 öğrenci (gazeteler, 31 Mayıs 2003) ve devlet liseleri sınavına da 614.137 öğrenci (gazeteler, 7 Haziran 2003) başvurmuştur. Özel liseler 2.613 öğrencinin sınavla seçilip alınacağını duyurmuştur (özel okulların sınavla alacağı öğrenci sayısı 2008'de ancak 3.424'e çıkmıştı). Bakan Çelik 100 binler arasından sınavla seçeceği 10 bin yoksul öğrenciyi, kapasitesi bu kadar sınırlı olan özel okullarda okutmaya kalkmıştır. Bu tasarının altındaki ana amacının öncelikle özel cemaat okullarına öğrenci ve parasal kaynak aktarmak olduğu yorumları yapılmıştır.

Kuran dersinin ilköğretimde okutulması ve Kuran

\* Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Emekli Öğretim Üyesi

kurslarına ilköğretim diploması verilmesi, din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin camilerde uygulamalı olarak işlenmesi istenmektedir. Son beş yılda 993 biyoloji, 230 fizik ve 231 kimya öğretmeni atanmışken buna karşılık 7.758 din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni atanmıştır (Ocak, 2008). Ders kitaplarıyla okullara önerilecek kitapların Talim ve Terbiye Kurulu'na denetlenmesinden vazgeçilmiş ve dinci yayınların okullara girişi kolaylaştırılmıştır. Kimi turist rehberlere, Çanakkale Savaşı'nın gökten inen yeşil sarıklı dedelerle kazanıldığı öğretilmektedir.

Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı'nın okullarda kutlanması gereken 23 Nisan günlerinde, Hz. Muhammed'in doğum günü o günlere gelmese de, ilahlili ve türbanlı gösterilerin yer aldığı "Kutlu Doğum" kutlamaları ile bu tür etkinliklerde haremlik-selamlık uygulamaları giderek yaygınlaşmaktadır. Cemaatlerin açtığı okuma salonlarına giden çoğunluğu 9-13 yaşlarındaki kız çocuklarının büyük bir bölümünün kısa sürede başlarını örtmeye başladığı belirtilmektedir (Evrensel Gazetesi, 22 Ocak 2008). Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nde yapılan bir araştırma, eğitim fakültesinde okuyan öğrencilerin yarısından fazlası, bir sorunla karşılaştıklarında bilimsel bulgular yerine dini kaynaklara başvuracaklarını belirtmektedir. Gazi Üniversitesinde yapılan bir araştırmada da, biyoloji öğretmeni olacak adayların yüzde 30 kadarının bilimsel bir kuram olan evrim kuramına inanmadığı, yüzde otuz kadarının bu konuda kararsız olduğu ve geri kalanlarının da, dinsel açıklama olan yaratılış düşüncesini benimsedikleri anlaşılmaktadır.

Yukarıda değinilenlere ek olarak, "Eğitimde geri dönüş" adlı bir yazı dizisinde (Cumhuriyet Gazetesi, 2-4 Eylül 2008) yer verilen şu bilgiler, çağdaş ve bilimsel dünya görüşü kazandırma amacıyla uyuşmayan gelişmelerle ilgilidir. Çok küçük çocukların bile türbanlı resimlerinin yer aldığı dini içerikli "Dinin direği namaz" adlı kitap öğrencilere parasız olarak dağıtılmıştır. Mersin'de öğretmenler evrim kuramını okuttukları için sürülmüştür. Dini eğitim almış okul müdürü sayısı giderek artmış, il ve ilçe milli eğitim müdürü sayısı da 86'dan 266'ya çıkmıştır. DİB'den 833 kişi öğretmen olarak eğitim bakanlığına naklen atanmıştır. Yaz aylarında camilerde açılan Kuran kursu sayısı 2003'te 48 bine ve 2006'da 58 bine yükselmiştir. Dışişleri Bakanlığı'nın hukuk müşaviri sınavında, "Ahrete inanır mısınız? Haftada kaç defa Kuran okuyorsunuz? Peygamberimizin gökyüzüne çıktığına inanır mısınız?" gibi sorular sorulmuştur. Antalya'da bir müfettiş, okul müdürü hakkında bir soruşturma yürütürken öğretmenlere, "Müdür Allahsız mı? Ayrana rakı katıyor mu?" gibi sorular (sanki bunlar suçmuş gibi) sorabilmiştir (Radikal Gazetesi, 10 Ekim 2008). Bir ilçe milli eğitim müdürü, evrim kuramına karşı "Yaratılış Atlası'nı

yayımlayıp, parasız dağıtan kişiye okullarda konuşma izni verebilmiştir (Radikal Gazetesi, 13 Ekim 2008).

Cumhurbaşkanı Gül'ün, Kayseri'de Erciyes Üniversitesi'nin açılış töreninde, "Üniversiteler inançların özgürce yaşanacağı yerler olmalı" demesi, üniversitenin bir bilim yuvası olduğu gerçeği ile bağdaşmamaktadır. Anayasa Mahkemesi'nin Temmuz 2008'de verdiği, "AKP'nin laiklik karşıtı eylemlerin odağı olduğunu" belirten kararı, büyük ölçüde eğitim alanında görülen laiklik dışı uygulamalar nedeniyledir.

## AKP ve Demokratiklik

Demokratik eğitim söz konusu olduğunda, öğretim izlencelerinin demokratikliği, eğitim sürecinde demokratik tutum ve davranışların kazandırılması, eğitim hizmetlerinde fırsat eşitliğine özen gösterilmesi ve yönetimin demokratikliği ilk elde akla gelen konulardır.

**Ders İzlenceleri.** Fizik, matematik gibi dersler bütün dünyada okutulan ve herkesin işine yarayan evrensel derslerdir. Bu derslerin ders izlencelerinde yer alması, demokratik bir durumdur. Ancak, bu derslerin öğretimi için gerekli olan okul, öğretmen ve ders araç-gereçlerinin dengeli dağılmamış olması uygulamanın demokratik olmadığını göstermektedir. İnançları farklı olanların kendi inançlarını ve anadilleri farklı olanların da kendi dilleriyle kültürlerini öğrenecek eğitsel olanakların olmaması da demokratiklikle bağdaşmamaktadır.

**Demokrasi Öğretimi.** Okullar, demokratik tutum ve anlayışların öğrenileceği en uygun ortamlardır. Ancak, eğitim sistemimizde bu konulara yeterince özen gösterilmemektedir. Yurttaşlık bilgisi dersinde daha çok sorumluluklar üzerinde durulmakta "haklar" konusu yeterince işlenmemektedir. Son yıllarda ders izlencesine eklenen insan hakları dersi de, okul ortamlarının demokratik olmaması nedeniyle yeterince işlevsel olamamaktadır. Öğrenci seçimleri, genelde gerçek demokratik süreçlerden uzak bir biçimde göstermelik olarak yürütülmektedir.

**Eşitlik ve Eğitim Hakkı.** Bakan Çelik, "Çocuklara bedava ders kitabı dağıtıyoruz, eğitimde eşitliği sağladık" demesiyle, "bedava kitapla" eşitlik sağlanmamaktadır. Okulların niteliği kentlerden varoşlara ve batıdan doğuya gittikçe düşmekte, kadrolu öğretmenin yerini ücretli ya da sözleşmeli öğretmen almakta, sınıf mevcutları artmakta, veli katkısı çok sınırlı düzeylerde kalmaktadır. Seçme sınavlarında binlerce öğrencinin "0" puan almasının, okul birincilerinin bir yerleri kazanamamasının, 2006 Öğrenci Seçme Sınavı'nda (ÖSS) 750 bin kadar lise mezununun [15-(8-3)=?] işlemini yapamamasının ve benzer başarısızlıkların önemli bir nedeni, genelde okulların öğretim kadrosu ve donanım açısından birbirine eşdeğer nitelikte olmamasıdır.

Zorunlu ilköğretimde yüz binlerce çocuk okula gitmemekte/gidememekte ya da okula başladıktan kısa bir süre sonra okuldan ayrılmaktadır. Okulsuz köyler

çoktur. Yüz binlerce öğrenci her gün saatler süren bir yolculuk sonunda evinden okula taşınmaktadır. On binlerce çocuk birleştirilmiş sınıflarda okumaktadır. Hâlâ çoğu kadın olan 7-8 milyon yetişkinin okuma yazma bilmemektedir.

İlköğretimde birinci dönem başarılı olan öğrenciye, ikinci dönem derslere devam etmese de, öğretmenler kurul kararı ile sınıf geçme izni verilmesi, hem ilköğretimin zorunlu olmasıyla bağdaşmayan hem de çocuğunu okutmak istemeyenlere fırsat yaratan ve dar gelirli aile çocuğunun önünü kesen bir karar olmuştur. Zorunlu öğretimi 9 yıla çıkarıp eğitimin demokratikleşmesi doğrultusunda bir adım atmak yerine, 2005 yılında liseler dört yıla çıkarılmıştır. Bu karar da dar gelirli öğrenciyi liselerden uzak tutacak bir karardır. Liselerde 6 dersten başarısız olma hakkı getirilmeye çalışılması da, dar gelirli ailelerin yeterince özen gösterip ilgilenmediği çocuklarını gevşekliğe itme riski taşımaktadır. Yaygın eğitim hizmetlerinden de genellikle öğrenim düzeyi düşük olanlar, işsizler, tarım ve sanayi emekçileri yararlanamamaktadır.

1739 sayılı yasanın 4. maddesi “Eğitimde hiçbir kişiye, aileye, zümreye veya sınıfa imtiyaz tanınmaz” demektedir. Anadolu liselerinde hazırlık sınıfları kaldırılmış ve yabancı dil öğretimi dört yıla yayılmıştır. Ancak Anadolu Lisesi sıfatının kullanılması devam etmektedir. Ayrıca, nedense Galatasaray, İstanbul ve Kadıköy Anadolu liselerinde eski statü korunmakta; bu okullarda hazırlık sınıflarına yer verilmektedir. Bu liseler, genelde bu liseleri kazanması için çocuklarını özel hocalarda okutan ve özel dershanelere gönderebilenler için ayrıcalıklı lise olmakta ve eğitimde eşitlik ilkesiyle bağdaşmamaktadır.

Okullarda çeşitli adlar altında öğrenciden para toplanması giderek yaygınlaşmaktadır. Türk-İş’e göre açlık sınırının 726 ve yoksulluk sınırının 2.366 YTL olduğu 2008-2009 öğretim yılı başında, bir sendikanın araştırmasına göre, kayıt parası dışında okul masrafları anaokulunda 400-1200 YTL; ilköğretimde 500-1800 YTL ve ortaöğretimde de 600-2200 YTL arasında değişmektedir. Devlet okulunun bu kadar masraflı olması, dar gelirlilerin çocuklarını eğitimden uzaklaştırıcı bir etken olmaktadır. Bu arada, bazı okullarda akıl almaz uygulama görülmekte; ailenin yaptığı bağış-katkı payına göre öğrenciler ayrı sınıflarda toplanarak ayrıcalıklı sınıflar yaratılmaktadır.

Bakanlık ilköğretim sonunda yapılan ortaöğretime giriş sınavını (OKS) kaldırmıştır. Bu sınav yerine, ilköğretimin altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarında yapılacak Seviye Belirleme Sınavı’nı (SBS) getirmiştir. Bu karar 6. sınıftan itibaren çocukları dershaneye yönlendirmiş, dar gelirlinin çocukları daha şimdiden bu yarışta geri kalmaya başlamıştır. Bu yıl yapılan SBS sınavlarına da 300 bin kadar öğrencinin girmemesi, onları bu yarışta geri bırakacak bir durumdur. SBS’de İngilizce ve din bilgisi konularında da soru sorulacaktır.

Bir yandan zorunlu olmaması gereken bu dersler çocuklara dayatılmakta; öte yandan varoşlardaki ve doğudaki okullarda yeterince İngilizce öğretmeni bulunmaması nedeniyle o yörelerdeki dar gelirli çoğunluğun SBS başarısı şimdiden zora girmektedir.

SBS’de alınan notlar yanında, okul davranış notunun da ortaöğretime geçişte göz önüne alınacağı açıklanmıştır. Bu durum, genellikle okulda aradığını bulamayan, inançları ve etnik kültürleri diğerlerinden farklı olan çocukların aleyhine olacaktır; çünkü çoğunlukla bu çocuklar sistemle çatışmakta ve davranış bozukluğuyla suçlanmaktadır. Bakanlık, fırsat eşitliğine aldırmadığını göstermek istercesine davranış bozukluğu olan çocukları, açıköğretime göndermek istemektedir.

Sınav sayılarının artması, okulların giderek çeşitli adlar altında dar gelirlinin ödeyemeyeceği paralar istemesi, seçme sınavlarının dershaneleri öne çıkarması ve dersane ücretlerinin yüksek oluşu, devletten hiçbir destek görmeyen dar gelirli aile ve çocukları cemaatlere yönlendirici bir işlev görmektedir.

**Yönetim Anlayışı.** AKP iktidar olduğundan bu yana bakanlıklarda kendi kadrosunu genişletmektedir. AKP iktidarının ilk günlerinde, il ve ilçe milli eğitim müdürlüğünü vekaleten yürüten müdürleri, “Asaleten atama yapabilmek için” diyerek görevden almış ve yerlerine genellikle yine vekaleten kendi adamlarını atamıştır. Talim ve Terbiye Dairesinde çalışan onlarca öğretmeni bir anda görevden almıştır. Zaman içinde okul müdürlüklerine ve üst düzey görevlere getirilenler içinde dini eğitimden geçmiş olanların sayısı giderek artmakta ve kadın yönetici sayısı da hızla azalmaktadır. Özel okul, dersane ve yurtlarda görülen cemaatleşme resmi okullara da yayılmıştır. İstanbul’un belli başlı okullarında bile hangi cemaatçi kadroların yapılandığı lise öğrencileri tarafından bilinir hale gelmiştir.

**Kadrolaşmada,** önemli görevlere getirilen bürokratların partizanca kullanıldığı görülmekte; işlevi biten bürokrat ya istifa ettirilme ya da görevden alınmaktadır. Örneğin H. Çelik Bakan olunca Talim ve Terbiye Kurulu Başkanı’nı (TTKB) değiştirmiş ve bir profesörü başkan yapmıştır. Bu profesör ve ekibi, AB’nin dayattığı yeni ilköğretim izlencesinin uygulanmaya konması için çalışmıştır. Bu ekip, işlevi bitince görevlerinden ayrılmak zorunda kalmıştır. Sonra bir başka profesör TTKB görevine getirilmiştir. O da, OKS yerine SBS’nin getirilmesini sağlamış; işlevi bitince de görevinden ayrılmak zorunda kalmıştır. Şimdi yeni bir TTKB vardır; onun da, ortaöğretimde anamalcı (kapalist) düzenin istediği değişiklikleri yapması beklenmektedir.

Bakan, yeni ilköğretim izlencesinin hazırlık aşamasında “26 bin öğrenciden görüş aldık, 38 sivil toplum kuruluşuyla, sekiz fakülteyle ve 53

akademisyenle işbirliği yaptık” dese de, eğitim fakülteleri ile bu fakültelerde çalışanların büyük çoğunluğunun haberi bile olmamıştır. Öğrenciden görüş alınırken öğretmenlerden ve sendikalarından görüş alınmamıştır. İşbirliği yapılan sivil toplum kuruluşları içinde, toplumcu olanlar yok denecek kadar azdır ve sağda solda renkli devrimler yaparak anamalcı sistemin yerleşmesini sağlayan Amerikalı iş adamı Soros’un Açık Toplum Enstitüsü ile işbirliği yapanlar vardır. Sekiz yıllık ilköğretim izlencesi ancak bir yıl denenmiş ve bu deneme doğru dürüst araştırılmadan ve bilimsellikle bağdaşmayan bir biçimde, “Deneme başarılı oldu” denerek izlencenin tüm okullarda uygulanmasına başlanmıştır.

AKP döneminde yoğunlaşan bir uygulama da, yandaş öğretmenleri sık sık ödüllendirerek onların terfilerini hızlandırmak ve muhalif öğretmenlerin önünü kesmektir. Bakan Çelik’in yönetim anlayışı demokratik olmadığı gibi, okul yönetimleri de demokratik değildir. Pek çok karar ve uygulama öğretmenlerle eğitimcilerin görüşleri alınmadan gerçekleşmektedir. Okul-veli ilişkisi de çocuğun gelişimini sağlamaya değil de okulun maddi gereksinimlerini karşılamaya odaklanmakta ve veliyi okuldan uzaklaştırmaktadır. Bakan Çelik, ulusalları ve yurtseverleri küreselleşmeye karşı oldukları için şiddetle eleştirmekte; eğitimde laiklik ve bilimsellikten uzaklaşmak için her yolu denemekte; eğitimi özelleştirmeye ve AB’nin güdümüne sokmaya çalışmaktadır. Sonra da, tüm bu yaptıkları ideolojik değilmiş gibi, kendisini eleştirenleri “İdeolojik olmakla” suçlamaktadır.

Kadrolaşma yükseköğretimde de tüm hızıyla sürmektedir. AKP önce yasa değiştirerek bunu sağlamaya çalışmıştır. AKP’nin ilk Milli Eğitim Bakanı (Erkan Mumcu) “Yükseköğretim yasasını değiştirip Avrupa Birliği (AB) ölçüsünde demokratikleştireceğiz” söylemiyle bir yükseköğretim yasa taslağı hazırlamıştır. Yükseköğretim Kurulu (YÖK) yerine Yükseköğretim Eşgüdüm Kurulu’nu (YEK) getirmek, siyaseti ve sermayeyi üniversiteye sokmak, üniversite yönetim kurullarını şirket yönetim kuruluna dönüştürmek ve üniversiteyi ticarileştirmek istenmiştir. 2003’ün ilk aylarında Tayyip Erdoğan’ın başbakan olmasıyla eğitim bakanlığına getirilen Çelik de kendi taslağını hazırlamıştır. YEK için anayasa değişikliği gerektiğini fark ettiklerinden YEK’ten vazgeçilmiş; taslağa, “üniversite sınavlarında yaşayan Türkçeyi esas alır” maddesi eklenmiştir. Bu taslağa, Özal ile Doğramacının gerçekleştirmek istediği ve Anayasa Mahkemesi’nce iptal edilen üniversiteleri eşrafla sermayedarın yönetimine sokacak Özel Statülü Üniversite, Özel Statülü Devlet Üniversitesi’ne; Gürüz’ün sermaye için araştırma yapacaklara 6 kat maaş verme ve araştırma profesörü deneme tasarısı, Araştırma Öğretim Üyeliği’ne dönüşmüştür. YÖK’e

işveren temsilcilerinin alınması, vergi rekortmenlerinin katılacağı Sosyal Konsey kurulması ve işletme hesabı açılacak üniversitelerin ticarethaneye dönüşmesi hedeflenmiştir. Otuz- kırk kişilik parti kurucuları başbakan bile olabilecek parti başkanını seçebilirken, öğretim üyelerine kendi rektörlerini belirleme hakkının verilmesi bir türlü gündeme gelmemiştir.

Değişik üniversitelere ait birimleri birleştirerek yeni üniversiteler kurulup buralara AKP yandaşı kişilerin rektörlüğe getirilmesini kolaylaştıracak yasa değişiklikleri ya Cumhurbaşkanı Sezer tarafından veto edilmiş ya da Anayasa Mahkemesi tarafından iptal edilmiştir. Gül cumhurbaşkanı olduktan sonra bu doğrultudaki yasal değişiklikler gerçekleştirilmiştir. YÖK başkanlığına, YÖK’ün denklik vermediği bir Malezya üniversitesinde çalışmış, ABD’ye beyin göçü transferi işlevi gören Fulbright Komisyonu üyesi bir kişi 2007 sonunda bulunup atanmıştır. Yeni başkan TBMM başkanını ziyareti sırasında, cumhurbaşkanı ve başbakanın, “Aman hocam dikkat et, bir şey söylersin ipimizi çekerler” sözleriyle kendisini uyardıklarını söylerken, bir bakıma AKP’ye yakınlığını da dile getirmiştir. Gül’ün cumhurbaşkanı olmasından kısa bir süre sonra, YÖK genel kurulunun çoğunluğu AKP’ye yakın isimlerden oluşmuş ve eğitimci kıtlığı varmışçasına bir ilahiyatçı YÖK’te Eğitim Komisyonu Başkanı yapılmıştır!

Bilindiği gibi rektör atama sürecinde üniversiteler altı rektör adayı seçmekte, YÖK bu adaylardan üç tanesini cumhurbaşkanına sunmakta, cumhurbaşkanı da üç adaydan birini o üniversiteye rektör olarak atamaktadır. Temmuz 2008’de yapılan rektör atamaları sürecinde YÖK, iki üniversitede en çok oy alan kadın adaylarla bir üniversitede yüzde 50’ye yakın oy alan adayı elemiştir. Cumhurbaşkanı Gül de, YÖK’ten gelen liste içinden 21 üniversiteye genellikle AKP yandaşı ve/ya da türbanla üniversiteye girilmesi yönünde imza vermiş olan adaylardan rektörler atamıştır. AKP’nin birkaç ay önce çıkardığı bir yasaya göre, yeni kurulan üniversitelere ilk rektör atanmasında seçim yapılmayacaktır; rektör olmak isteyenler YÖK’e başvuracak, YÖK başvuran adaylardan üçünü seçip cumhurbaşkanına sunacak, cumhurbaşkanı bunlardan birini rektör olarak atayacaktır. Yeni kurulan üniversitelerde bu doğrultuda işleyen süreç sonunda Cumhurbaşkanı Gül, yine AKP ve/ya da türban yandaşlarını rektör yapmıştır.

## AKP ve Emekçiler

Türkiye toplumunun büyük çoğunluğunu açlık ve yoksulluksınında yaşayan dar gelirliiler oluşturmaktadır. Ancak AKP, pek çok karar ve uygulamasıyla bir yandan yukarıda özetlendiği gibi dar gelirliilerin ve emekçilerin önünü tıkamakta, öte yandan her fırsatta özel kesime destek vermeye çalışmaktadır. Bakan ve yetkililer eğitime ayrılan bütçe payının bu iktidar döneminde çoğaldığını söyleseler de, Eğitim Sen’in bir raporuna

göre, eğitim bütçesinden yatırımlara ayrılan ödenek, 2002 yılında yüzde 17,18 iken 2008 yılında yüzde 5,66'ya düşmüştür (soL Gazetesi, 2008).

**Özel Kesime Destek.** Bakan 10 bin öğrencinin özel okulda okutulması konusunda, “Özel okullarda boş yer var, yazık değil mi, özel okulları destekleyelim; bu yıl vakıf üniversitelerine 15 trilyon yardım yaptığımız gibi, özel okullara, on bin öğrenci göndererek yaklaşık 30 trilyon destek vermiş olacağız” demiştir. Devlet okuluna yatırıldığında nice on binlere okuma olanağı yaratabilecek para, özel okullara harcanmak istenmiştir. İlköğretimde okutulan ders kitaplarının yoksula ve varsıla parasız olarak dağıtılmasına başlanmış; ancak, kamu matbaasında basıldığında 82 bin liraya mal olacak kitaplar, 150 bin liraya özel sektöre ihale edilmiştir (gazeteler, 18 Eylül 2003). Genellikle varsıl çocukların yüksek bedeller ödeyerek okuduğu vakıf üniversitelerine, belediyeler kamu arazilerini para almadan tahsis etmekte, hükümetler de genel bütçeden kaynak aktarmaya devam etmektedir. İhale bedelleri, kitapları rahatlıkla parayla alabilecek varsıl çocuğun kitap parası ve vakıf üniversitelerine aktarılan kaynak çoğunluğu emekçilerden toplanan vergilerden oluşan bütçeden harcanmaktadır. Bakan yaptığı konuşmalarda da, özel okullara en çok destek veren hükümet olduklarını dile getirmektedir.

**Öğretmenlerin Bölünmesi.** Öğretmenler, bir yandan “aday öğretmen”, “öğretmen” ve “başöğretmen” gibi rütbelere ayrılarak; öte yandan kadrolu, ücretli ve sözleşmeli öğretmen unvanları altında çalıştırılarak bölünmüştür. Öğretmenler böyle bölündükçe, kendi unvanıyla ilgili derdin içine sokulmuş, birleşip haklarını araması zorlaştırılmış; daha az ücretle ve daha çok sömürülerek çalıştırılmaları kolaylaşmıştır.

Eğitim sendikaları yüz binin üzerinde öğretmen açığından söz etmekte ve öğretmen olarak yetiştirilmiş 200 bine yakın aday bulunmaktadır. Ancak bakanlık sınırlı sayıda kadrolu öğretmen almakta, öğretmen açığının bir bölümünü ücretli ve sözleşmeli öğretmenlerle karşılamaktadır. Okul müdürlerinin isteğiyle atanıp isteğiyle işlerine son verilen ve kendilerini “mevsimlik öğretmenler” olarak tanımlayan ücretli öğretmenler, ders başına çok az ücret almakta ve haftada 25 saat ders verenlerin aldıkları aylık 600 YTL'yi bulmamaktadır. Ücretli öğretmenler tatillerde herhangi bir ücret de almamaktadır.

Yıllardır var olan sözleşmeli öğretmen uygulaması Temmuz 2006'da 657 sayılı yasada değişikliklerle daha da hızlandırılmıştır. Sözleşmeli öğretmenler, “okullarında yönetici olamamakta, müfettişlik yapamamakta, kadroluların sahip oldukları birçok özlük hakkından yoksun kalmaktadırlar. Kadrolular gibi yıllara göre maaşlarında bir değişiklik olmamaktadır. Buldukları okullarda kadrolu öğretmen gelir ve norm fazlası oluşursa ücretlilerin ardından onlar okullarından ayrılmak zorunda kalmaktadır” (Sabah Gazetesi, 2008).

Bakanlık, 5 yılda emekli olan 74 bin 153 öğretmen ve müfettişe karşı 133 bin 609'u kadrolu ve 75 bin 741'i sözleşmeli öğretmen atadığını belirtmektedir.

**Küreselleşmeye Uyum.** Küreselleşme, yeni dünya düzeni denen serbest Pazar uygulaması, Amerika Birleşik Devletleri (ABD) ve Avrupa Birliği (AB) ile Dünya Bankası (DB) ve Uluslararası Para Fonu (International Monetary Fund-IMF) gibi uluslararası kuruluşlar tarafından dayatılmaktadır. Küreselleşme ABD dahil tüm dünyada yoksul ile varılın arasındaki uçurumu derinleştirmektedir. Eğitim hizmetleri giderek ancak varılların kullanabileceği duruma gelmekte ve İslam ülkelerinde özelleşen eğitim dincileşmektedir (Daun, 1996).

Türkiye'de de küreselleşmenin uzantısı olarak AKP tarafından gerçekleştirilen uygulamalar çoktur. Örneğin Kamu İktisadi Teşekkülleri'nin (KİT) satılması, madenlerimizi yabancılara peşkeş çeken yasa ile 1 Ekim 2008 günü yürürlüğe giren çalışanların emekliliğini tehlikeye sokan, emekli maaşlarını tedricen düşürecek ve sağlık hizmetlerini pahalılaştıracak olan sosyal güvenlik yasası ve benzeri pek çok uygulama, küresel güçlerin isteği ya da baskısı sonucunda gerçekleşmektedir. Küreselleşme yandaşları, sözleşmeli öğretmen (eleman) çalıştırılmasını çalışanların özgürleşmesi olarak tanımlamaktadırlar. Onların gözünde, kadrolu iş bulamayıp aç kalmamak için düşük ücretle de olsa ve de pek çok haklardan mahrum da kalsa, sözleşme yaparak işe girmek, nasıl oluyorsa özgürleşme olmaktadır. Küreselleşme insan emeğini ve ülkelerin kaynaklarını sömürmekle yetinmemekte, insanların düşünce sistemlerini de alt üst etmeye çalışmaktadır. Eğitim alanında da küresel güçlerin isteği doğrultusunda uygulamalar vardır.

AKP, iktidar olur olmaz bir Acil Eylem Planı açıklamıştır. Bu planda yer almayan ilköğretim izlencesinin değişmesi konusu 2004 yılının ilk aylarında birdenbire gündeme gelmiştir. Yeni ilköğretim izlencesinin AB ve DB'nin isteği doğrultusunda ve yabancı uzmanların önderliğinde kotarıldığı, Malta ve Yunanistan'a uygulanan izlence ile aynı olduğu belirtilmiştir (Tezbaşaran, 2005). Bu izlenceyle ilgili hazırlık belgelerini okuyanlar da, belgelerin çeviri (tercüme) olduğunu görerek bu kadar kısa sürede izlencenin nasıl ortaya çıktığını anlamıştır. Yine de zamanın TTKB ve İlköğretim Genel Müdürü (İGM) gibi bakanlık yetkilileri, “Bu model, kendimize özgü bir modeldir” diyebilmiştir.

AB, DB, IMF ve ABD'nin anamalcı sömürünün tam olarak yerleşmesi için “girişimci” öğrenci yetiştirilmesine önem vermektedir. Bakanlık yetkilileri de yeni izlence ile “girişimci öğrenci” yetiştirileceğini vurgulamaktadır. İGM (2005), nasıl bir girişimci istediklerini iki örnekle açıklamıştır. İlk örnekte, bir öğrenci (Türk lirası üzerinden) 1 milyona



aldığı mısırı patlatarak, bir etkinlik sırasında bir bardak patlamış mısırı 250 bine satmaya başlamış, mısır almak için kuyruğa girenleri görünce bardağın fiyatını 500 bine çıkarmış ve toplam 22 milyon kazanmıştır. İkinci örnekte, bir çikletçi, “70 milyonun ağzına bakmam, Çin’de fabrika kurarım 1,5 milyar insan için çiklet üretirim” demiştir. Bu örnekler, toplumu sömürecek ve bireysel çıkarlarını her şeyin önünde tutacak girişimci yetiştirilmek istendiğini göstermektedir. Bu anlamdaki girişimciliğin çocuğu kendisine yabancılaştırabilecek ve eğitsel açıdan kaçınılması gereken bir anlayış olduğu görülmektedir.

Bakan Çelik’in eğitsel toplantılarda yaptığı konuşmalarda, emperyalizme ve küreselleşmenin getirdiği sömürüye karşı çıkacağına, “Küreselleşme sel suları gibidir; karşı durulmaz, onunla yaşamayı bilmek lazım” demesi ve her fırsatta, “AB’de çalışacak eleman yetiştirme” amacını yinelemesi, küresel sömürüyü benimsediğini göstermektedir. Yabancı dil olarak yüzde 100’e yakın bir oranda İngilizce okutulması ve seçme sınavlarında bu dille ilgili sorular sorulması, bir bakıma Anglosakson-küreselci kültürü aşılama anlamına gelmektedir.

Son yıllarda ders kitapları yenilenmekte ve uygulamaya konan ilköğretim izlencesine uygun ders kitapları hazırlanmaktadır. Ancak bu kitaplarda ABD’ye karşı olmayan dincilik-ılımlı İslam anlayışı ile girişimcilik öne çıkarılırken toplumsallık ve yurtseverlik arka plana itilmiştir (Çıra, 2008; Paksoy, 2008). Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluş felsefesi emperyalizm karşıtıdır. Oysa bazı ders kitaplarında emperyalizme karşı olmak kötü bir şeymiş gibi anlatılmaktadır.

İlköğretim izlencesi öğrenci merkezli olacağına, veli merkezli bir uygulamaya dönüşmüştür. Yeni izlencede çocuğun okuyup-yazmayı sökmesi gecikmekte; çocuklara yoğun ödevler verilmekte; öğrenimli veliler harıl harıl çocuklarının ödevini yapmak için çırpınmaktadır. Velisi okumuş öğrenci ailesi üzerinden okulda prim yaparken, yaşamında birilerinin sırtından geçinmeye ve bağımlılığa alışmaktadır. Yeterince öğrenim görmemiş velilerin çocukları, ödevlerini yaptıracak kimse bulamadıklarından başarısızlıkla karşı karşıya kalmaktadır. Yeni izlencenin ve eğitimdeki yaklaşımların, bireyin kendisini gerçekleştirmesine ve özgürleşmesine yardım edecek yönde olmadığı görülmektedir.

Kent merkezlerinde bulunan ve çoğu tarihsel geçmişi ve birikimi olan okulların satılmasına karar verilmiştir. Bu kararlar, eğitimle ilgili toplumsal bellek ve kimlik üç kuruşa feda edilmektedir. Topluma, “Her işin başı para” iletisi verilmek istenmekte; paranın öne çıktığı yerde toplumsallık, emekçi hakları ve yurtseverlik arka plana itilmektedir.

YÖK de bu küreselleşme sürecini benimsemektedir. YÖK’ün, 2006 yılında hazırladığı

Türkiye’nin Yükseköğretim Stratejisi adlı raporda, genellikle küresel güçlerin istedikleri doğrultudaki önerilere ağırlık verdiği görülmektedir. YÖK ayrıca, AB ile bütünleşme sürecine uygun kararlar almakta ve yönetmelikler hazırlamaktadır. AKP’nin eğitim bakanları tarafından hazırlanan yükseköğretim yasa tasarıları da küreselleşmenin isteklerini yansıtmakta ve üniversiteleri birer ticarethaneye döndürecek içerikte olmaktadır.

**MEB’deki Projeler.** Türkiye’nin öğretmen yetiştirme sistemi, 1990’larda DB destekli bir projeye ve yabancı uzmanların isteği doğrultuda belirlenmiştir. AKP de, ilköğretim izlencesini AB ve DB’nin istekleri doğrultusunda belirleyip uygulamaya koymuştur. Son yıllarda da ortaöğretim ile yaşamboyu öğrenme konuları AB destekli projelerle ve AB’li uzmanların önderliğinde geliştirilmektedir. Bu gelişmeler ne bağımsızlıkla ne de yurtseverlikle bağdaşmaktadır.

## AKP ve Hukuk

On bin yoksul öğrenciyi seçip özel okullarda okutma konusunda, bakanlık eleştirilere aldırmayıp 2003 Haziran ayında sınav tarihini belirlemiştir. Eğitim Sen’in açtığı dava sonunda, Danıştay bu sınav iptal etmiştir. Bakanlık vazgeçmemiş; eğitimle ilgisi olmayan bir yasa değişikliği tasarısı içine bu konuyu sıkıştırıp yasal düzenleme getirilmek istenmiştir. Bu kez Cumhurbaşkanı (Sezer), bu konuyla ilgili yasa taslağını, “Anayasaya ve sosyal hukuk devleti ilkeleriyle bağdaşmadığı için” geri göndermiştir. Bakanlık, “Bu yasa taslağını meclisten aynen geçireceğiz ve Cumhurbaşkanı’na geri göndereceğiz” diyerek yeni bir sınav tarihi açıklamıştır. Eğitim Sen yine dava etmiş, Danıştay bir kez daha, “Sınav yapamazsınız” demiş, bakanlık ancak o zaman bu işin peşini bırakmıştır.

Bakanlığın yasaları zorlaması bununla sınırlı değildir. Bakanlığın yaptığı değişikliklerin pek çoğu Danıştay’dan geri dönmektedir. Bakanlığın yönetici atama, yurt dışına öğrenci gönderme, fen-edebiyat mezunlarına sertifika açma gibi pek çok tasarrufu, eğitim sendikalarının başvuruları üzerine Danıştay tarafından iptal edilmiştir. Bakanlık kimi bürokratları haksız yere görevden almakta, Danıştay kararıyla geri dönen bürokratlara yasal haklarını geri vermemektedir. Bu nedenle Danıştay kararlarını uygulamayan yetkililere cezalar gelmektedir. YÖK’te de hukuk dışı uygulamalar vardır. Örneğin, 10 ay kadar önce Üniversitelerarası Kurul’un YÖK üyesi olarak seçtiği bir profesörün YÖK üyeliği, çeşitli hukuk dışı yollarla engellenmektedir.

AKP’li İstanbul Büyükşehir Belediyesi tarafından 1990’ların ikinci yarısında bir vakıf üniversitesi olarak kurulacak olan Koç Üniversitesi için orman arazisi tahsis edilmiştir. Arazi tahsisinin yasal olmadığını düşünenler bu tahsisin iptali için dava açmışlarsa da inşaat devam etmiş ve üniversite açılmıştır. Danıştay geçen yıl bu arazi tahsisinin yasal olmadığına karar vermiştir. Bu

kararla üniversitenin binaları kaçak duruma düşmüşse de hâlâ bu yasal olmayan durumu düzelterek bir adım atılmamıştır.

TÜBİTAK gibi bilimsel ve teknik bir kuruluşun başbakanın kişisel tercihinin göre oluşturulması için başlatılan yasa değişiklikleri, Cumhurbaşkanı Sezer tarafından veto edilmişse de Gül'ün cumhurbaşkanlığında kolayca gerçekleştirilmiştir.

AKP iktidara geldiği günden bu yana türbanın okullarda serbest olması yönünde hareket etmektedir. Yükseköğretime türbanla girilmesini kolaylaştıracak Anayasa değişikliği, Anayasa Mahkemesi tarafından, anayasaya göre değiştirilmesi teklif dahi edilemeyecek olan devrim yasalarına aykırı bulunduğu için iptal edilmiştir. Cumhurbaşkanı Gül, türban yanlısı kişileri rektör atayarak, Anayasa Mahkemesinin bu kararını geçersiz kılacak bir yol açmıştır.

### Sonuç

Yukarıda yer alan irdelemeler, eğitim alanındaki uygulamaların, laik, demokratik ve sosyal hukuk devleti açısından da, yoksul-emekçi-yurtsever açısından da, bilimsel dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı demokratik tutum ve anlayışa sahip özgür bir toplum olma özlemini gerçekleştirecek doğrultuda olmadığını göstermektedir. Eğitim hizmetleri yasal amaçlar doğrultusunda olmadığı gibi yasada yer alan 14 temel ilkenin çoğuyla bağdaşmamaktadır. Bu gerçekler ışığında AKP'nin eğitimle ilgili karar ve uygulamalarına geçer not vermek olanaksızdır.

AKP'nin yapmak istedikleri, genelde var olan hukuk sistemiyle çatışmaktadır. Bu durum, geride kalan beş yılda Danıştay kararlarıyla ve Anayasa Mahkemesi'nin iptalleriyle ve de Anayasa Mahkemesi'nin AKP'yi "laiklik karşıtı eylemlerin odağı" olarak gören kararıyla somut bir biçimde ortaya konmuştur. Danıştay ile Anayasa Mahkemesi'nin kararlarının çoğu laiklik ve hukuksal durumla ilgilidir. Ancak, AKP kendince darboğaz olan bu durumu aşma yolunu bulmuştur: Gül'ün Cumhurbaşkanı olmasıyla, yasaları istediği gibi değiştirmekte; Gül de anında bunları onaylamaktadır. Yasalarla istediği gibi oynayan AKP'nin giderek diktatörleşmesi ve bu karne notunun da AKP'ye verilecek son not olması olasılığı yüksektir. Gelişmeler bu doğrultuda olursa ya AKP iktidardan gidecektir ya da bu tür makalelerin yazılabildiği demokratik ortam ortadan kalkacaktır.

### Kaynakça

Çıra, E. (2008). Yazın (edebiyat) ders kitaplarında içerik. *Öğretmen Dünyası*, 29, 343, Temmuz, 5-13.

Daun, H. (1996). *National forces, globalization and educational restructuring (Ulusal güçler, küreselleşme ve eğitimi yeniden yapılandırma)*. Stockholm: Stockholm Üniversitesi.

sol Gazetesi. (2008). Bakan çocuğa 'yalancı' der mi? <http://haber.sol.org.tr/mansetler/anamanset/4752.html>. Erişim tarihi, 10 Ekim.

İGM (2005). *Milli eğitimde değişim ve yeni ilköğretim programları*. "30 Nisan 2005, Fevziye Mektepleri Vakfı, İstanbul" konferansı.

Ocak, K. (2008). *Küreselleşmenin Türk Milli Eğitimine Etkileri*. *Cumhuriyet Gazetesi*, 11 Ekim, 2.

Paksoy, A. K. (2008). *Atatürk'e selam İslamcılık ve küreselleşmeye devam*. *Öğretmen Dünyası*, 29, 346, Ekim, 11-14.

Radikal Gazetesi. (2008). 'Adnan Hoca'cılara Milli Eğitim izni. <http://www.radikal.com.tr/Default.aspx?aTy pe=GazeteResmiBuyuk&ArticleID=903295&Date=14.10.2008>. Erişim tarihi, 14 Ekim.

Sabah Gazetesi (2008). *Öğretmenlerin hak savaşı*. [www/sabah.com.tr/ozel/ogretmen4958/dosya-4958.html](http://www/sabah.com.tr/ozel/ogretmen4958/dosya-4958.html). Erişim tarihi, 18 Eylül.

Tezbaşaran, A. (2005). *Yeni program ve ölçme değerlendirme*. "I. Uluslararası Seminer: Avrupa Birliği Yolunda Yeni Türk Eğitim Sistemi: 24-25 Eylül, Prens Otel, İstanbul" toplantısında yapılan konuşma.

TTKB (2005). *Yeni Türk eğitim modeli: Felsefi ve teorik temelleri/Programın içeriği/Verim ve kalite, altyapı yeterlilikleri*. "I. Uluslararası Seminer: Avrupa Birliği Yolunda Yeni Türk Eğitim Sistemi: 24-25 Eylül, İstanbul" toplantısında yapılan konuşma.

## AKP ile eğitim nereye?

AKP hükümetinin altı yıllık eğitim uygulamalarına not verebilmek için önce yazılı kağıdını okumak gerek. Ben bu dönemin uygulamalarını en yakından izleyenlerden biri oldum. Bundan dolayı AKP'nin, özellikle de Milli Eğitim Bakanını değerlendirmeden önce tuttuğum küçük notlardan birkaçını sizinle paylaşmak istiyorum.

AKP döneminde dinci kadroların Milli Eğitim Bakanlığı yönetimini ele geçirmesi tamamlandı. Türkiye, ümmetçi olduğunu söylemekten çekinmeyen MEB müsteşarı ve ona arka çıkan bir Bakanla yakalamaya çalıştığı çağdan daha da uzaklaştı.

- Eğitim, yönetime taşınan şeriatçı kadrolar aracılığı ile bilimsel özünden ayrıştırıldı. Öğretim programları, "...bilmekten çok yapmaya, yapmaktan öte olmaya, değişmekten çok öze ulaşmaya yönelik..." bireyler yetiştirmek amacıyla değiştirildi. Ders kitaplarından bilimsel ifadeler çıkartılarak yerine hurafeler eklendi.

- "Akıllı Tasarım" adlı dini düşünce, ABD'de yargı kararıyla ders kitaplarından çıkartılırken Türkiye'de "Evrin Teorisi"ne atıfta bulunan ifadeler ders kitaplarından çıkartıldı.

- Yasaya aykırı eğitim kurumları açanlara verilecek "hapis" cezası, "para" cezası olarak değiştirilerek (2005) yasanın gerektirdiği koşulları taşımaya bile Kuran kursları, dernek ve "öğrenci yurtları"nın açılabilmesine ve yasadışı faaliyetlerde bulunabilmelerine ortam hazırlandı. Kuran kurslarının denetimi, milli eğitimden Diyanete verilmeye çalışılarak ilköğrenim çağındaki çocukların din eğitimi verilen kurumlara yönlendirilmesi özendirildi. Kuran kurslarına gidebilme yaşı aşağıya çekilerek Kuran kursları okulların alternatif haline getirildi.

- TÜBİTAK yasasında değişiklik yapılarak 14 kişilik bilim kurulunun yarısını doğrudan, öteki yarısının da (Bilim Kurulu, TOBB ve YÖK'ün belirleyeceği adaylar arasından) dolaylı olarak başbakan tarafından atanması sağlandı. Kurulun özerkliği bozuldu.

"Akla dayalı bilgi"lerin yerini "nakle dayalı bilgi"ler aldı

- Özel günler, okullarda dini etkinliklerle kutlanmaya başlandı.

- Kutlu Doğum Haftası adı altında dini

etkinlikler düzenlenmesi, henüz okula yeni başlamış öğrencilere (birinci sınıf öğrencilerine) "Banyoda çıplak yıkanırsanız cin çarpar" öğütünde bulunulması, emekli imamların okullarda görevlendirilmesi; Atatürk ve cumhuriyet düşmanlığı içeren, harf devrimini kötüleyen, "40 Hadis Güldestesi" gibi kitapların öğrencilere dağıtılması bu dönemde başladı. Kısacası "akla dayalı bilgi"lerin yerini "nakle dayalı bilgi"lerin aldığı döneme geçildi.

- Öğretmenlik, "Sözleşmeli", "Kısmi Zamanlı Geçici Personel", "Ücretli" vb. ad altında herhangi bir lisans programını bitiren herkesin görevlendirildiği istihdam alanı olarak ele alınıp uzmanlık mesleği olmaktan çıkartıldı.

- Öğretmenin Kuran kurslarında, imamın okullarda ders verebildiği döneme geçildi.

- Eğitim yöneticisi seçiminde liyakat yerine din eğitimi veren okullardan diplomalı olmak referans kabul edildi.

- Elli bin ilköğretim okulu bulunan Milli Eğitim Bakanı, yoksulların zeki çocuklarını okutacağım gerekçesiyle 10 bin "yoksul" ilköğretim öğrencisini devletin parasıyla özel okullarda okutmaya kalkıştı.

- Özel okullar, "Özel Okullara Destek Paketi" ile vergi indirimi, bedelsiz arsa tahsisi, çocuğunu bu okullara kayıt yaptıranlara faizsiz kredi gibi teşviklerle desteklenip kamu okullarına göre daha ayrıcalıklı konumda görüldü. Hizmetlerinden sadece seçkinlerin yararlanabildiği modern Enderunlar yaratmaya çalışıldı.

- Ortalama 40 kişilik sınıf mevcudu aşağıya çekilmedi.

- Birleştirilmiş sınıf uygulamasına son verilmedi.

- Okul ve derslik gereksinimi, Osmanlı'da olduğu gibi kaynanasını rüyasında gören "hayırsever" yurttarlara havale edildi.

- Vergi kaçakçılığına meşru ve insani kılıf oluşturan "Eğitime %100 Destek Kampanyası" yoluyla devlet kesesinden adını yaşatma dönemi başladı.

- Başarısız ve hatta okula devam etmeyen öğrencilerin bir üst sınıfa devam etmelerini sağlayan genelgelerle, öğretmenler ve okul sistemleri devre dışı bırakıldı.

- Milli Eğitim Bakanı, öğretmen ve okul yönetimlerinin yetkisini gasp ederek kendisini tek kişilik ölçme-değerlendirme merkezi ilan etti.

- Öğrenci kayıtlarından, sınıf geçmeye kadar her şey merkezi otoritenin yazılı talimatları ile yapılır oldu.

Bütün bu ve benzeri uygulamaların sonucu olarak eğitimin kalitesi düştü.

AKP iktidarı, "eğitimde demokratik ve çağdaş bir yaklaşımın benimsenmesi", "katılımcı kanalların açık tutulması", "bakanlığın hiyerarşik yapısının yeniden düzenlenmesi", "öğretmenlerin özlük hakları ve çalışma şartlarının iyileştirilmesi" gibi seçim bildirgesindeki eğitime ilişkin belli başlı hedeflerinin hiçbirini gündemine almadı. Eğitim sisteminin en öncelikli sorunu, "mesleki ve teknik liselerin orta öğretimdeki ağırlığının artırılması" hedefi ise mesleki

eğitimin yaygınlaştırılması yerine, imam hatip liselerinin önünü açmak için değerlendirildi.

Yine bu dönemde, Bakanlığı mevzuatsız yönetmek, belirsizliği kendince yorumlamak için yönetmelik, yönerge ve genelgelerin yargıdan dönsün diye kasıtlı olarak temel kanuna aykırı hazırlandığına tanık olduk. **Bir milyar 300 milyon \$ kamu zararı**

Bu süre içerisinde yaşama geçirilen tek somut icraat gibi gözükten ders kitaplarının ücretsiz dağıtılması, çıkar hesaplarına hizmet uğruna uygulamanın başladığı 2003 yılından beri bir milyar 300 milyon dolar kamu zararına yol açmıştır.

Ders kitaplarının üç-beş yıl kullanılacak şekilde hazırlanmaması, dağıtılan kitapların geri dönüşümünün sağlanmaması (Bir önceki yıl alınan kitapların yüz binlercesi depolarda dururken ve öğrencinin elindeki kitapların tekrar kullanılmayıp kitap ihalelerinin her yıl yenilenmesi), dağıtım ve rüşvet zararının her yıl katlanarak artmasına neden olmaya devam etmektedir.

“Hükümetimize göre eğitim, her alandaki kalkınmanın en önemli unsurudur. Beşeri sermayeyi etkin kullanmayan toplumlar, rekabet şanslarını kaybetmeye mahkumdur. Eğitim alanında oluşacak zaafılar, hiçbir alandaki üstünlükle giderilemez. Buna karşılık eğitim alanında yakalanacak üstün seviyeler, diğer tüm alanların toplam kalitesini yükseltir. Eğitime bu bilinçle yaklaşan hükümetimiz, bu alanda giderek artan zaafaları gidermeyi öncelikli hedeflerden saymaktadır.” gibi akli başında her yurttaşın önünde şapka çıkartacağı bu sözlere karşın **AKP, uzun iktidar süresini kadrolaşma, eğitimin özelleştirilmesi ve dinselleştirilmesi uğruna heba etti.**

Bu genel değerlendirme, kimilerine belki soyut gelebilir; Başbakanın ve Bakan Hüseyin Çelik’in rakamlara dayanarak yaptıkları konuşmalardan etkilenip “İyi şeyler” de olduğunu sananlar olabilir. Ben böyle bir sanıya varmanın yanıltıcı bilgilerden (dezenformasyon) etkilenmenin sonucu olduğunu düşünüyorum. Bundan dolayı, yazımın bundan sonraki bölümünde Bakanın 2009 MEB bütçesini sunarken başarı diye sunduğu ve Başbakanın da propaganda aracı olarak kullandığı kimi verileri irdelemeye ayıracağım. 2009 MEB bütçesi yerel seçimlerin yaklaşması nedeniyle son altı yılın muhasebesi gibi sunulduğu için bize bu fırsatı vermektedir.

Milli Eğitim Bakanı, rakamlarla süslediği MEB bütçesini sunuş konuşmasında (Kulağı çınlasın Demirel gibi) bakanlığının verilerini bile çarpıttı. Milletın temsilcilerinin gözüne baka baka geçmiş yıllara oranla bütçenin GSMH’ya oranının arttığını; öğretmen maaşlarını iyileştirdiklerini, eğitimin kalitesini yükselttiklerini, öğrencilere yeni “imkan”lar sağladıklarını, 2002-2008 arasında 129 bin 845 derslik yaptıklarını söyledi.

## Rakamlar gerçeği yansıtmıyor

TÜİK verilerine göre 2002 yılından bu yana okul öncesi; ilk, orta ve yüksek öğrenimdeki okullaşma oranı ortalama %12 artmış. Buna karşın 2008 MEB

bütçesinin GSMH’daki payı 2002’ye göre %0,38’lik bir artış gerçekleşmiş. MEB bütçesinin 2002’de GSMH’daki payı %2.13, 2008’de %2.51 oluğu dikkate alındığında aradaki %0.38 fark aslında bir artışı değil, eksilmeyi göstermektedir. Yıllık büyüme oranının %1.5’inin nüfus artış oranı tarafından emilmesi nasıl ki büyümeden sayılmıyorsa, bu da büyüme olarak gösterilemez. Bu dönemde açılan 41 devlet üniversitesini de hesaba katarsak reel anlamda bir küçülmeden söz edebiliriz. Veriler bize, bütçe rakamlarının sayısal değerinin artmasından öteye gidilmediğini göstermektedir.

## Öğretmen maaşları

Hükümet temsilcileri, 9’uncu derecenin 1 kademesindeki bir öğretmenin 2002 yılında 719 YTL olan maaşının % 66.3’lük artışla bin 196 YTL olduğunu söylerken de kendince bir iyileştirme vurgusu yapmaya çalışıyorlar. Oysa bu artış, 2002 öncesi yüksek enflasyon kaynaklı kayıplarını hesaba katmasak bile öğretmen maaşlarındaki artış, 2002-2008 (Ekim)’e kadarki toplam % 68.13’lük enflasyonu karşılamak bir yana, kayıpları olduğunu göstermektedir.

“129 bin 845 derslik yaptık” savı da rakamlara yalan söyletmekten başka birşey değildir. Türkiye İstatistik Kurumu’ndan (TÜİK) aldığımız (ki TÜİK, bu verileri MEB’den alıyor) ekli çizelgede de görüldüğü gibi, son altı yılda açılan yeni şube (sınıf) sayısı 59 bin 340. Çoğunluğu ikili öğretim yapan okullarımızda her şubenin/sınıfın bir derslik anlamına gelmediğini herkes bilir; bir derslik birden

Okul grubu ve öğretim yılına göre okul, öğretmen, şube ve öğrenci sayısı				
öğretim yılı	Okul	Öğretmen	Şube	Öğrenci
<b>Okul öncesi eğitim</b>				
2002/' 03	8 873	13 356	15 099	320 038
2003/' 04	13 285	17 511	16 710	358 499
2004/' 05	15 929	22 109	31 474	434 771
2005/' 06	18 539	20 910	31 511	550 146
2006/' 07	20 675	24 775	36 654	640 849
2007/' 08	22 506	25 901	40 857	701 762
<b>Artış</b>	<b>13 633</b>	<b>12 545</b>	<b>25 758</b>	<b>381 724</b>
<b>İlköğretim</b>				
2002/' 03	35 133	373 303	377 609	10 331 645
2003/' 04	36 114	384 170	386 879	10 479 538
2004/' 05	35 611	401 288	380 126	10 565 389
2005/' 06	34 990	389 859	382 061	10 673 935
2006/' 07	34 656	402 829	387 351	10 846 930
2007/' 08	34 093	445 452	392 521	10 870 570
<b>Artış</b>	<b>- 1 040</b>	<b>72 149</b>	<b>14 912</b>	<b>538 925</b>
<b>Ortaöğretim</b>				
2002/' 03	6 212	137 956	86 936	3 023 602
2003/' 04	6 941	147 776	92 165	3 014 392
2004/' 05	6 816	167 614	96 196	3 039 449
2005/' 06	7 435	185 317	100 169	3 258 254
2006/' 07	7 934	187 665	105 697	3 386 717
2007/' 08	8 280	191 041	105 606	3 245 322
<b>Artış</b>	<b>2 068</b>	<b>53 085</b>	<b>18 670</b>	<b>221 720</b>
<b>Genel Artış</b>	<b>14 661</b>	<b>137 779</b>	<b>59 340</b>	<b>1 142 369</b>

## Yoksulluk Sınırına Göre Öğretmen Maaşları

Yıllar	Yoksulluk Sınırı	9/1 Dereceli Öğretmen Maaşı	Fark	Aldığı Maaşın Yoksulluk Sınırına Oranı
2002	1.200 Ytl.	719 Ytl.	481 Ytl.	%60
2008	2.724 Ytl.	1.196 Ytl.	1.528 Ytl.	%56

9/1 derecedeki bir öğretmen maaşı, 2002 yılında yoksulluk sınırı olan 1200 Ytl.'nin %60'ı iken bu oran 2008'de %56'ya düşmüştür. Yani öğretmen TÜİK ve MEB verilerine göre sadece 2008'de (şimdilik) %4'lük kayıptadır.

çok şube tarafından kullanıldığı için bu dönemde yapılan derslik sayısı şube sayısından da azdır. Yani, hükümetin “129 bin 845 derslik yaptık” savı da gerçek değil.

Başbakan Erdoğan ile Bakan Çelik'in konuşmalarında okul yerine yeni yapılan derslik sayısını vermeleri bu bağlamda değerlendirilmesi gereken bir yaklaşım. Nedenise her ikisi de okul sayısı yerine hep derslik sayısından söz ediyor. Ben bunun nedenini okulların tespit edilebilir, dersliklerin ise nerede ne kadar olduğunun tespit edilebilir olmamasına bağlıyorum. Eğer rakam gerçek olsaydı Milli Eğitim Bakanı, CHP Yalova Milletvekili Muharrem İnce'nin 25 Haziran 2008 günü altı yılda yapıldığı söylenen dersliklerin iller ve okullara göre dağılımını istediği soru önergesini kadük duruma düşürmeden yanıtlardı.

129 bin 845 dersliği gerçek olsaydı bunun sonuçları görülür, okullarda ortalama sınıf mevcudu 40 olmaz; Şanlıurfa'nın Siverek ilçesine bağlı Kalnağaç köyü ilköğretim okulu Okul Aile Birliği Başkanı M. Sait Devebakan gazetecilere okullarının durumunu anlatırken şu çarpıcı konuşmayı yapmazdı: “Köyümüzün okulu 1984 yılında tek derslik olarak yapıldı. Şu an öğrenci mevcudumuz 127 kişi. Okulun kapasitesi bunu kaldıracak güçte değil. 4 yıl önce çözüm diye bu derme çatma baraka inşa edildi. Sabahçı ve öğlenci olmak üzere toplam 40 öğrencimiz bu barakada eğitim görüyor. Barakanın çatısında çatlaklar olduğundan yağmur yağdığı zaman öğrenciler yağmur altında kalıyor. Kışın çok soğuk oluyor. Bu yüzden çocuklar hasta düşüyor. Durumu yetkililere bildirmemize rağmen 2 yıldır bir sonuç elde edemedik. Öğrenci kapasitemize göre köyümüze bir okul yapılmasını istiyoruz.”

Yaziya başlarken tuttuğum notlara göz attıktan sonra notumu açıklayacağım gibi bir izlenim yaratmıştım. Haklı olarak şimdi benim notumu görmek istiyorsunuz. Bağışlayın ama not defterime AKP için bir sayfa ayırmamışım. Dolayısı ile bir değerlendirme notu yazmadım. Yukarıdaki bilgilerden hareketle benim yerime AKP'nin eğitim notunu siz verin...

## AKP'nin Eğitim Yönetimi

Bir ülkenin geleceğinin belirlendiği en önemli alanların başında eğitim gelmektedir. Eğitim alanında yapılan değişiklikleri bir dönemin ve neslin kökten değişimini sağladığı ve sonraki nesillerin de bu temelde yetişmesini devam ettireceği için kalıcı izler bırakmaktadır. Bu yönüyle baktığımızda, gelecekteki insan profilini şekillendirmek için kontrol altında tutulması ve boşluk bırakılmadan en ince ayrıntısına kadar el altında tutulması gereken alan elbette eğitimidir. Bu belirlemeyi çok önceden yapmış ve eğitim alanındaki kadrolaşmasını yıllardır sürdüren zihniyetin, AKP hükümeti döneminde gerçekleştirdiği atamalarda gösterdiği titizlik dikkate değer boyutlara yükselmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı'na yapılan öğretmen alımlarında Din Bilgisi branşında alınan öğretmen sayısının her zaman ilk sırada olması, en dikkat çeken özelliktir. Bu kadar fazla öğretmen alınmasına rağmen hiçbir zaman Din Bilgisi branşında kadro fazlalığı yaşanmamasının tek nedeni, çok kısa sürede bu kişilerin yönetici pozisyonlara getirilmesi ve yeniden boş kadro oluşmasıdır. Geline süreçte okul müdür ve müdür yardımcılarının çoğunluğunu artık din bilgisi branşından gelen kişiler oluşturmaktadır.

Bu kadrolaşma artık rakipsizlikten, kendi içinde detaylarla uğraşır hale gelmiştir. Artık sadece Din Bilgisi branşında olmak yetmemekte, daha üst bağlılıklar aranmakta, AKP'ye yapay yakınlık gösterenler bile elenebilmektedir.

Öncelikle Bakan Dinçerler döneminden başlayarak Bakanlık merkez teşkilatında gerçekleşen kadrolaşmadaki kişilerin, günümüzde AKP milletvekili olarak meclise taşınması, bu anlayışın uzun vadeli nasıl çalışmalar yaptığının birer göstergesidir. Bu milletvekillerinin gözetim ve denetimindeki her tür yönetici atamasının meclis çatısı altından başlayarak özenle seçildiği böyle bir dönemde, öncelikle üst düzey yönetici atamalarında gösterilen titizlik dikkat çekmektedir.

Kadrolaşmada son 20 yılda yapılan hazırlıklardan günümüze gelindiğinde, öncelik, ilahiyat fakültelerinde yapılan yüksek lisans ve doktora çalışmalarındadır. İlahiyat fakültelerinde açılan lisansüstü programlarına kayıt oranlarına, eğitim

\* Eğitim Uzmanı

fakültelerinin yetişme ihtimali yoktur. Neredeyse fabrikasyon üretim gerçekleştiren İlahiyat Fakültelerindeki lisansüstü çalışma yapanların çoğunu, milli eğitim kadroları oluşturmada ve içerikleri birbirinin aynısı tezlerle bitirilen lisansüstü çalışmalarla ülkemiz istatistik olarak ön plana çıkmaktadır. Üniversitelerin sosyal bilimler enstitülerinde gerçekleşen tezler incelendiğinde, çoğunluğunun ilahiyat kökenli olduğu görülecektir.

Artık milli eğitimdeki yönetici kadrolar lisansüstü eğitim yapmış uzman ve başöğretmenlerle taçlandırılmıştır. Bu kadrolaşmanın planlaması uzun yıllar önce yapılmış ve adım adım gerçekleştirildiği için her şey dikkatle hesaplanmıştır. Bu kadrolardaki kişilerle ilgili hiç kimsenin bir şey söylemesine fırsat verilmemesi için gösterilen titizlik sonucunda yönetici pozisyonlara getirilen kişilerin isimlerinin başında “Dr.” harflerinin görülme oranının artması, her tür karşı çıkışı da engelleyecek bir gerçektir.

Daha alt düzeyde kadrolaşmayı kontrol etmesi ve önemli görevleri olan üst düzey yöneticilerin seçiminin hiçbir itiraza neden olmaması için yapılan seçimlerde ilahiyat alanında lisansüstü eğitimi tamamlamış kişilerden seçim yapılması ve bu görevlere yıllar önceden hazırlanılması, uzun vadede yapılmış iyi planlamaların ürünüdür.

Artık Milli eğitimdeki yönetici özellikleri, öncelik sırasına göre; ilahiyat alanında lisansüstü eğitim almış imam hatip kökenli din bilgisi öğretmeni/ ilahiyat alanında lisansüstü eğitim almış din bilgisi öğretmeni/ İmam hatip kökenli ilahiyatçı din bilgisi öğretmeni/ alt özelliği olmayan din bilgisi öğretmeni olarak sıralanmaktadır. Daha sonra ise imam hatip kökenli diğer branş öğretmenleri gelmektedir.

Yönetmeliklere uygun olarak yönetici alt yapısını oluşturma çalışmalarında öncelikle din bilgisi branşında atanan öğretmenlerin ilk beş yılda müdür yardımcılığı veya ufak yerlerde müdürlük yapmalarına özen gösterilmektedir. Bu kişiler zamanı geldiğinde daha üst kadrolardaki yerlerini almak için hazırlıklarını güçlü bir şekilde sürdürmekte, rahat pozisyonları nedeniyle lisansüstü eğitimlerini tamamlayarak çok kısa sürede üst görev taleplerinde bulunmaktadır.

Yönetmelikler nedeniyle sınav kazanarak veya çok önceden verilmiş yöneticilik görevi nedeniyle yanlışlıkla bu görevlerde yer alanlara yönelik yıldırma politikalarıyla (sürgünler vb.) kadrolar boşaltılmakta ve bu kadrolara gerekli atamalar uygun biçimde yapılmaktadır.

Unuttuğumuz bir başka nokta ise, bu kişilerin örgütlendiği sendikaya değinmemiş olmamızdır. Atanacak kişilerin doğal olarak “Eğitim Bir Sen” üyesi olması zorunluluğu vardır. Yönetici olmak için bu sendikanın üyesi olmamak söz konusu olamaz. Bu uğurda yönetici olmak veya daha üst yöneticiliklere yükselmek isteyen birçok kişi Eğitim Sen ve Türk Eğitim Sen’den istifa ederek bu sendikaya üye olmuş, ancak yukarıda belirlenen diğer ölçütlere tam olarak uymadıkları için yerinde saymak zorunda kalmışlardır. Hatta sendikaya üyeliğinin yetmediğini görüp tarikatçı vakıflara üye olma denemeleri bile

üst düzey yönetici olmaya yetmemiştir. Sağlam ve uzun vadeli kadrolar peşinde koşan AKP hükümeti sıkı bir elemenden geçirerek seçtiği ve yetiştirdiği kadrolarıyla, en azından gelecek 30 yıllık bir süreçte eğitimin karar mekanizmalarını tamamen kontrol altına almıştır.

Eğitim yönetimindeki kadrolaşmalar için hazırlıkların uzun yıllardır sürdürülmesinin bir başka göstergesi ise, yandaş dershanelerde sürdürülen çalışmalardır. Bu dershanelerde yetişen çocukların puan durumlarına göre hangi branşlarda ve hangi kadrolarda nasıl yer alacakları önceden belirlendiği ve devletin hangi birimlerinde nasıl yer alacakları hesaplandığı için kaymakamlık, askeriyeye, polis teşkilatına hazırlanmaların yanı sıra milli eğitim kadroları için de hesaplamalar yapılmıştır. Bu dershanelerde yıllardır yaptırılan tercihlerde, bazı çocuklar daha üst puanlarla daha iyi yerlerde olabilecekken, özellikle milli eğitim kadrolarında yer almaları için alt tercihler yaptırılarak hazırlık yapılmıştır. Günümüzde de sürdürülen bu çalışmalarda, ülke geleceğinin eğitimden geçtiğinin tespitini iyi yapmış olan gerici anlayış, hedefine ulaşmak için her tür olanağı çıkarları doğrultusunda sonuna kadar kullanmaktadır. Genç beyinleri eğitimin en alt alanlarında, gerek dershaneler gerek ilköğretimden başlayarak özel okullar düzeyinde yakalamış olan bu anlayış, sistemin çarpıklıklarını da iyi kullanarak çoğunlukla ezberlemeyi gerektiren sınavlara dayalı seçme sistemlerini iyi kullanmakta ve sorgulamadan uzak, kendi güdümünde insan yetiştirmeyi sürdürmektedir.

Bu çarpık sistemlerin gelecek yıllarda da sürmesi için, en alttan en üste eğitimdeki karar verecek yönetici kadroların uzun yıllar başta kalması gerekmektedir. AKP anlayışı da bu yönde çalışmalarını hız kesmeden sürdürmekte ve belirttiğimiz eğitim yöneticisi seçimlerinde titizliğinden taviz vermemektedir.

Gelecekte bu yöneticilerin, bundan önce uygulamaya koydukları Kuran kurslarına yönelik serbestlikleri başka boyutlara taşıyacakları ve giderek medreseleşmeyi sağlayacakları kaçınılmaz görünüyor.

## AKP'nin Neoliberal ve Muhafazakar Eğitim Anlayışı\*\*

Bu makalede Adalet ve Kalkınma Partisi'nin (AKP) iktidara geldiği 2002'den günümüze (2008) değin eğitim-öğretim kurumunda gerçekleştirdiği uygulamalar eleştirel açıdan değerlendirilmekte; söz konusu partinin eğitim-öğretim kurumundaki tüm düşünce, reform, yenilik ve uygulamalarının ardında neoliberal uygulamalar ve muhafazakar söylemlerin ya da felsefenin (İnşacılık-Kuantum temelli bir konstrüktivizm) yer aldığı iddia edilmektedir. Bu iddiaya göre AKP, eğitimi genelde kapitalist bir küreselleşmeci ideoloji-neoliberalizm-, özelde ise yerelci bir kimlik-muhafazakarlık-temelinde yeniden inşa etmeye devam etmektedir. AKP nezdinde para (sermaye) ve din (kimlik), eğitimin yeniden inşa edilmesinde simgesel göstergeler olarak kullanılmaktadır. Nitekim AKP, hükümet olur olmaz eğitim kurumunda gerçekleştirdiği çok sayıdaki 'reform' ile neoliberal kapitalizm ve din arasında yeni uzlaşabilir, birbirini destekler ve birbirinden beslenir hatlar kurmaya soyunmuştur. Bunu da kendi taşralı kimliğine göre eklektik bir biçimde yürüttüğü mantıkla küresel zorunluluklar ve yerel şartların uygun bir bireşimi gereği yaptığını vazetmiştir.

### Reformcu söylemin ardındaki küreselleşmeci ve piyasacı zihniyet

Siyasal kulvardakendini "muhafazakar demokrat" olarak tanımlayan ve yeni bir muhafazakar kimlik tanımına ihtiyacımız olduğunu ileri sürerek kendi felsefe ve politikasını önceki sağ partilerden farklılaştırmak adına bazı yazarlara-T. Akyol, Ö. Çelik, T. Yörükçüoğlu ve B.B. Özipek-Muhafazakar Demokrasi (www.akparti.org.tr/muhafazakar.doc) adlı bir metin hazırlatan AKP, kendinden önce iktidara gelen birçok parti gibi eğitim alanında reform yapma iddiasını güçlü biçimde dile getirmiştir. Gerek parti programında gerekse iktidara geldiği 2002 seçimleri sonrasında açıklanan Acil Eylem Planında<sup>1</sup> bu iddialarına güçlü vurgularda bulunmuştur.<sup>2</sup> Parti Programında yer alan bir cümle bunu açıkça

yansıtmaktadır: "...partimiz, eğitim alanında köklü bir reform hareketine girişecektir" (www.akparti.org.tr/program).

Ancak eğitimin her kademesinde yaptığı ve yapacağı değişimlere reform sıfatını uygun gören AKP, eğitimde yine de bildik popülist<sup>3</sup> ve partizan yöntem ve uygulamaları sonuna kadar kullanmış ve kullanmaktadır. Ne var ki, AKP'nin diğer alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da kullandığı reformcu söylemin büyük ölçüde bir piyasa kapitalizmini baz alan ve neoliberal parametrelere dayalı küreselleşme sürecine uyarlanmayı ana hedef sayan bir bakış açısı mevcuttur. Küreselleşme sürecine uyarlanarak dünya sahnesinde önemli bir aktör olarak yer alma hedefi, AKP'yi eğitimi neoliberal iktisadi bir dil üzerinden yeniden kurmaya itmiştir. Nitekim parti programında neoliberal eğitim anlayışını yansıtan cümlelerde yer alan çeşitli kavram ve deyimlere-beşeri sermaye, rekabet şansı, eğitimde kalite, küreselleşmenin ihtiyaçlarına yanıt verme, iş dünyasının ihtiyaçlarına uyarlanma vd.-sıkça rastlamak mümkündür (www.akparti.org.tr/program). Bu kavramların sıkça ve bolca kullanıldığı diğer kaynaklar da, başta Bakan Hüseyin Çelik'in yazı ve konuşmaları olmak üzere Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) yayınları<sup>4</sup> ve eski Talim ve Terbiye Kurulu (TTK) başkanı Ziya Selçuk'un yazıları ve konuşmalarıdır. Özellikle eski TTK<sup>5</sup> başkanı Ziya Selçuk, AKP ve MEB'in eğitime bakış açısını, hedef ve kaygılarını açıkça ifade etmiştir:

"...dünyayla entegre olamamış, eğitim-üretim bağlantısını kuramamış, milli ve evrensel hassasiyetlere duyarlı olmayan, üzerindeki fonksiyonlarını icra edemeyen bir eğitim sistemi ortaya çıkmıştır. Günümüzde yaşanan küreselleşme baskısı, sistemin yetersizliğini iyice açığa çıkarmaktadır. Küreselleşme bugün milli ve yerel olan her şeyi tehdit eder hale gelmiştir. 50 yıl sonra milli kültürlerin, yerel zenginliklerin güçlü bir şekilde varlığını sürdürebilmesi küresel olanla milli olanın, dengeli konfigürasyonuna bağlıdır" (Selçuk, 2004:3).

Selçuk'un dile getirdiği görüşlerin benzerleri Bakan Hüseyin Çelik tarafından da çeşitli vesilelerle değişik illerde yaptığı konuşmalarda dile getirilmiştir.<sup>6</sup> Neoliberal iktisadi bir dille ifade edilen bu eğitsel anlayış çerçevesinde AKP, eğitimi piyasa ilişkilerine daha fazla açmak için çok çeşitli uygulamaları gerçekleştirmeye çalışmıştır. Maddi durumları iyi olmayan 10 bin başarılı yoksul öğrencinin belirlenerek bunların devlet parasıyla özel okullarda okutulması, ders kitaplarının MEB basımevi ve matbaaları yerine piyasada bastırılması, bedava ders kitabı kampanyası,<sup>7</sup> kent merkezlerindeki okulların satılması, özel eğitim kurumlarının kurulmasının özendirilmesi ve kolaylaştırılması, mesleki

\* Doç. Dr., Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi.

\*\* Bu makalenin şekillenmesinde sayın Murat Kaymak'a çok değerli katkılarından dolayı teşekkür ederim.

teknik eğitim okulları için özel sektörle kurulmaya çalışılan işbirliğinde ve Okul Aile Birlikleri'nin ticari bir işletme gibi çalışmaya zorlanması türünden olgular, bu piyasacı anlayışa örnek olarak verilebilir.

Bu neoliberal ve küreselleşmeci anlayış, her ne kadar 2002'de AKP iktidara geldikten sonra dillendirilmeye başlanmış olsa da, asıl olarak 2004'de değiştirilen yeni ilköğretim müfredatı vesilesiyle felsefi bir çerçeveye de oturtulmaya çalışılmıştır. AKP neoliberal eğitim anlayış ve felsefesini, küreselleşmenin gerekleri, dünyanın yeni şartlarına uyarlanma ve uluslar arası rekabette bir şans elde etme adına en ayrıntılı şekilde yeni ilköğretim müfredatında ortaya koymuştur. Sosyal Bilgiler, Hayat Bilgisi, Türkçe gibi sosyal değerlerin daha ayrıntılı işlendiği ve öğrencilere aktarıldığı derslerde açık bir şekilde ortaya konan neoliberal ve küreselleşmeci anlayış ve felsefe açısından MEB'in en çok vurguladığı nokta, 21. yüzyılın küresel şartlarına uygun ama milli/dini direnç hatları da olan bireyler yetiştirmektir (İnal, 2008: 141).

AKP'nin yeni müfredatı aslında neoliberal ekonomi politikalarının bir sonucu ve gereği olarak ortaya çıkmıştır. Yeni müfredatta, "küreselleşen bir dünyada iktisadi menfaat ve mantık temelinde yer almanın, 'insan sermayesi'nin geliştirilmesi, çeşitlendirilmesi ve 'bireycileşmesi'nden geçtiği, zımnı değil, bilakis açıklıkla ortaya konulmuştur. Yeni müfredatta, bireyin çok yönlü gelişiminden ziyade piyasaya uyarlanabilirliğini 'kalite', 'etkililik', 'verimlilik', 'performans' gibi neoliberal iktisatta ve eğitim literatüründe sıkça kullanılan kavramlar çerçevesinde ele alan açıklamaları, örneğin yeni Sosyal Bilgiler Dersi müfredatında yer alan 'Küresel Bağlantılar' gibi başlıklarla açıkça belirtilmektedir" (İnal, 2008: 141). Bu tür başlık ve ünitelerle MEB, yetiştirilmesi gereken yeni birey/aktör ile ekonomideki yeniden yapılanma için gereken işgücü ihtiyacına vurgu yapmıştır. Nitekim AKP'nin neoliberal eğitim anlayışında ana hedef, eğitimin olabildiğince piyasaya açılması olmuştur. Bu sava çeşitli uygulama ve girişimleri örnek olarak verebiliriz.

İlk olarak, Bakan Çelik, 2003 yılında kendine bağlı on binlerce okul dururken 10 bin yoksul ama başarılı ilköğretim öğrencisini devlet parasıyla özel okullarda okutmak için bir genelge yayınlamış, ancak genelge kısa bir süre sonra Danıştay 8. dairesinin 17 Temmuz 2003 tarihinde yürütmeyi durdurma kararıyla işlemden kaldırılmıştır (Gazalçı, 2007: 75). Ancak AKP bu uygulamada ısrarcı olmuş ve bu işi yasa değişikliği ile gerçekleştirme yoluna gitmiştir. Ne var ki, dönemin cumhurbaşkanı Ahmet Necdet Sezer de aslında cemaat (tarikat) okullarına öğrenci çekeceği-kaynak aktarılacağı-gereğesiyle bu değişiklik istemini hukuka aykırı bularak veto etmiştir.

MEB aslında bu uygulamayla, yapılan reklamlara rağmen özellikle taşrada yeterli öğrenci bulamayan

ve çeşitli cemaat örgütlenmelerine yakınlığı ile bilinen özel okullara kol-kanat germeye çalışmıştı. Bir başka amaç ise, eğitimin parasız sosyal bir hak olmaktan süratle çıkarılıp özelleştirilmesine hız kazandırmaktı. Başbakan Erdoğan, 21 Temmuz 2003 tarihinde İstanbul Menkul Kıymetler Borsası'nda yaptığı bir konuşmada kamunun eğitimden tümüyle çekilmesine taraftar olduğunu ilan etmişti: "Biz istiyoruz ki, devlet yavaş yavaş eğitimden çekilsin, bu iş tamamen özel sektörde kalsın. Ağırlıklı olarak özel sektörde kalsın. Onlar bu işi alıp götürsünler. Bunu başaracaklarına inanıyorum" (<http://www.milliyet.com.tr/2003/07/22/siyaset/siy02.html>).

Özel sektörden hizmet satın alarak özelleştirme AKP'nin, dolayısıyla MEB'in gündeminden hiç çıkarılmadı. Yeri geldikçe yine gündeme getirildi. Örneğin son olarak Başbakan'ın "parasını vereyim sen okut" başlığı ile özetlenen konuşması örnek olarak gösterilebilir (Kotan, 10 Eylül 2008). Bakan Hüseyin Çelik de bu düzenlemeye destek çıkmıştır. Çelik'in bu konuda yürüttüğü iktisadi mantıkta- 'devletin pahalı olan okul yaptırma yöntemi yerine öğrenciler için özel okullardan hizmet satın alması, kamu yararının gözetilmesidir'-konu iktisadi bir avantaj-dezavantaj boyutuna çekilmiş, ama aslında kamu kaynağının özel sektöre aktarılması gözlerden saklanmaya çalışılmıştır.

İkinci olarak, MEB 2003'de kendi birikim ve personelini hiçe sayarak ders programlarını-müfredat-özel sektörden satın almaya kalkmış ama gelen tepkiler sonucu bundan vazgeçmiştir (Özmen, 2007: 42). Burada elbette neoliberalizm gereği bir uygulamaya soyunma girişimi vardır: Kamu kaynaklarının piyasadan hizmet satın alma bahanesi altında harcanmasının ardında, kamunun sosyal sorumluluğundan hızla çekilerek eğitsel hizmetlerin metalaştırılması ve eğitimin veli bütçesine göre kalite düzeylerinde çeşitlendirilmesidir.

Üçüncü olarak, bu neoliberal zihniyet sonucu genel bütçeden eğitime ayrılan pay sürekli düşmüştür. Tablo 1'de görüldüğü gibi, 2002 yılında Konsolide Bütçe yatırımlarından eğitime ayrılan pay % 22,34 iken, 2007 yılında bu oran % 15,95'e düşürülmüştür.

Tablo 2'de ise, 2002 yılında MEB yatırımlarının GSMH'ye oranı % 0,46 iken, bu oranın 2007 yılında % 0,26'ya kadar gerilediği görülmektedir. Düşüş neredeyse yarı yarıyadır.

Tablo 3'de de, 2002 yılında MEB bütçesinden yatırıma ayrılan payın % 17,8 iken bu oranın 2007'de % 7'ye düştüğü görülmektedir. Tablo 3'de MEB bütçesinden yatırıma ayrılan payın her yıl sürekli bir düşüş gösterdiğini görmek mümkündür.

Durum böyle olunca MEB, bütçe kısıtlılığını öne sürerek okul kayıtları, yıl içinde çeşitli okul içi



Tablo 1: Konsolide Bütçe yatırımlarından eğitime ayrılan pay (2002-2007)

Yıl	Konsolide Bütçe Yatırım Ödeneği	MEB Yatırım Ödeneği	Konsolide Bütçe Yatırımlarından MEB Yatırımlarına Ayrılan Pay (%)
2002	5.736.000.000	1.281.690.000	22,34
2003	8.998.500.000	1.479.050.000	16,44
2004	7.368.361.000	1.244.150.000	16,88
2005	10.143.886.000	1.230.306.000	12,13
2006	9.639.582.000	1.241.498.000	12,87
2007	9.341.637.000	1.490.000.000	15,95

Kaynak: Eğitim Sen, Eğitimde AKP'nin 5 Yılı, Ankara: Eğitim-Sen Yay., 2007.

Tablo 2: MEB yatırımlarının Gayri Safi Milli Hasıla'ya (GSMH) oranı (2002-2007)

Yıl	GSMH	Konsolide Bütçe (YTL)	MEB Yatırım Bütçesi	GSMH'ya Oranı	Konsolide Bütçeye Oranı
2002	280.550.667.000	98.071.000.000	1.281.690.000	0,46	1,31
2003	356.681.000.000	147.230.170.000	1.479.050.000	0,41	1,00
2004	428.932.000.000	150.658.129.000	1.244.150.000	0,29	0,83
2005	486.401.000.000	156.088.874.910	1.230.306.000	0,25	0,79
2006	561.988.000.000	174.339.990.202	1.241.498.000	0,22	0,71
2007	628.443.000.000	204.902.262.572	1.490.000.000	0,26	0,81

Kaynak: Eğitim Sen, Eğitimde AKP'nin 5 Yılı, Ankara: Eğitim-Sen Yay., 2007.

Tablo 3: MEB bütçesinden yatırıma ayrılan pay (2002-2007)

Yıl	MEB Bütçesi	MEB Yatırım Bütçesi	MEB Bütçesinden Yatırıma Ayrılan Pay
2002	7.460.991.000	1.281.690.000	17,18
2003	10.179.997.000	1.479.050.000	14,53
2004	12.854.642.000	1.244.150.000	9,68
2005	14.882.259.500	1.230.306.000	8,27
2006	16.568.145.500	1.241.498.000	7,49
2007	21.355.534.000	1.490.000.000	7,00

Kaynak: Eğitim Sen, Eğitimde AKP'nin 5 Yılı, Ankara: Eğitim-Sen Yay., 2007.

harcamalar, harçlar vb. nedeniyle para toplanmasına ses çıkarmamış, hatta bu tür uygulamaları el altından, gizli olarak teşvik bile etmiştir. Öyle ki, artık okullarda yıl içinde çeşitli ihtiyaçlar nedeniyle<sup>8</sup> öğrencilerden yaklaşık 30 ayrı gerekçeyle para toplandığı (Keskin/ Demirci, 2003: 16-17) hemen her sene dillendirilmiştir. En kötüsü de, devlet okullarında diğerlerine göre daha zengin olan veliler, kendi çocuklarının sınıflarının çeşitli ihtiyaçlarını-sıra, sandalye, örtü, dolap, TV, video, perde vd.-karşılamaya çağrılmış, veliler de çocuklarının daha iyi eğitim alabilmesi adına bu uygulamaya genellikle ses çıkarmamışlardır.<sup>9</sup>

Bu noktada, ailelerin gelir düzeylerine göre eğitime yaptıkları harcamayla ilgili rakamlar dikkat çekmektedir. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) tarafından kamuoyuna açıklanan Hanehalkı Tüketim Anketi sonuçlarına göre 2002 yılında en yoksul % 20'lik dilimde yer alanlar, 100 YTL'lik harcamanın % 0,4'ünü eğitime harcarken, gelir düzeyi en yüksek % 20'lik kesim 100 YTL'nin % 2,2'sini eğitime harcamaktadır. Bu oran, yıllar içinde farklılık gösterse de, 2007 yılında gelir düzeyi en düşük grupta % 0,6, gelir düzeyi en yüksek grupta % 4,4 oranına yükselmiştir. Yoksullar için % 0,2 oranında bir iyileşme gözlenirken zenginler için iyileşme % 100 oranında olmuştur. Tablo 4'de yıllar içinde makasın nasıl açıldığı yorumu gerek kalmaksızın çok açık biçimde görülmektedir.

2007-2013 yılları arasında geçerli olacak olan 9. Kalkınma Planında eğitime ilişkin yer alan ibareleri AKP'nin eğitimi piyasaya açma hedeflerinin açıkça yer aldığı bir düzenlemeler bütünü olarak görmek

Tablo 4: Gelire Göre Eğitim Harcamaları

Anket yılı	Eğitim Hizmetleri	Toplam	Gelir grubu				5. % 20
			1. % 20	2. %20	3. % 20	4. % 20	
2002	Hanehalkı Sayısı	16 446	3	3	3	3	3 289 329
	Eğitim Hizmetleri	644	289	289	289	289	
2003	Hanehalkı Sayısı	16 744	3	3	3	3	3 348 899
	Eğitim Hizmetleri	495	348	348	348	348	
2004	Hanehalkı Sayısı	17 096	3	3	3	3	3 419 307
	Eğitim Hizmetleri	537	419	419	419	419	
2005	Hanehalkı Sayısı	17 549	3	3	3	3	3 509 804
	Eğitim Hizmetleri	020	509	509	509	509	
2006	Hanehalkı Sayısı	17 689	3	3	3	3	3 537 910
	Eğitim Hizmetleri	552	537	537	537	537	
2007	Hanehalkı Sayısı	18 504	3	3	3	3	3 700 803
	Eğitim Hizmetleri	015	700	700	700	700	

Kaynak: TÜİK, <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=2039>.

mümkündür. Kalkınma planının ekonomik ve sosyal gelişme eksenini için konan hedefler içinde eğitimle ilgili temel hedef, "Eğitimin İşgücü Talebine Duyarlılığının Artırılması" biçiminde formüle edilmiştir. Eğitimde piyasa ekonomisini etkin kılmaya dönük hedeflerden bazıları ise şunlardır: "Halen kamu eliyle yürütülmekte olan eğitim ve yayım hizmetlerine üretici örgütlerinin katkısı sınırlı kalmaktadır. Bunun yanı sıra, kamu ana hizmet kurumları tarafından yapılan Ar-Ge çalışmalarının ilgili kurumların faaliyetlerini destekleyici şekilde düzenlenmesine ihtiyaç bulunmaktadır" (<http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan9.pdf>, s. 33). "Değişen ve gelişen ekonomi ile işgücü piyasasının gerekleri doğrultusunda, kişilerin istihdam becerilerini artırmaya yönelik yaşam boyu öğrenim stratejisi geliştirilecektir. Bu strateji, kişilerin beceri ve yeteneklerinin geliştirilebilmesi için, örgün ve yaygın eğitim imkanlarının artırılmasını, söz konusu eğitim türleri arasındaki yatay ve dikey ilişkinin güçlendirilmesini, çıraklık ve halk eğitiminin bunlara yönelik olarak yapılandırılmasını, özel sektör ve STK'ların bu alanda faaliyet göstermesini destekleyecek mekanizmaları kapsayacaktır" (<http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan9.pdf> s. 84). "İşletmeler ve sivil toplum kuruluşlarının nitelikli işgücü yetiştirmeye yönelik faaliyetleri desteklenecektir" (<http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan9.pdf> s. 85).

Tüm bu piyasacı uygulamalar gerçekte AKP'nin 2002'den itibaren adım adım ilerlediği eğitimde bir felsefe değişikliğinin doğal sonuçlarıdır. Eğitim felsefesinde yapılan değişimler, reform söylemiyle süslenmiş ve ilerleme, çağa ayak uydurma ve beşeri sermayenin küresel şartlara göre yetiştirilmesi olarak

Tablo 5: Kamu Eğitim Harcamalarının Gelişimi<sup>10</sup>

(milyon YTL)	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006(B)	2007(P)	2008(P)	2009(P)
<b>Milli Eğitim Bakanlığı</b>	<b>698</b>	<b>1.476</b>	<b>2.330</b>	<b>3.561</b>	<b>5.118</b>	<b>7.614</b>	<b>10.009</b>	<b>11.184</b>	<b>12.833</b>	<b>14.380</b>	<b>19.579</b>	<b>20.637</b>	<b>20.828</b>
Genel Bütçe	620	1.391	2.252	3.302	4.845	6.927	9.847	10.954	12.596	14.105	19.264	20.293	20.452
Döner Sermayeler	9	19	29	62	85	131	162	230	237	275	315	344	376
Fon Harcamaları (3418 ve 3308)	67	61	39	177	155	509							
Aynı Dış Proje Kredi Kullanımları	3	5	10	20	32	47							
<b>Üniversiteler</b>	<b>270</b>	<b>487</b>	<b>808</b>	<b>1.159</b>	<b>1.585</b>	<b>2.872</b>	<b>3.438</b>	<b>3.855</b>	<b>4.077</b>	<b>4.749</b>	<b>5.575</b>	<b>5.822</b>	<b>5.933</b>
Katma Bütçe	233	406	679	931	1.240	2.331	2.778	3.171	3.717	4.365	5.152	5.360	5.430
Döner Sermayeler	11	34	52	93	160	240	363	338	361	384	423	461	504
Öğrenci Sosyal Hizmetler Hesabı	22	38	61	107	140	235	296	345					
Aynı Dış Proje Kredileri	5	8	16	27	45	66							
<b>Diğer Genel Yönetim Kurumları</b>	<b>116</b>	<b>188</b>	<b>290</b>	<b>502</b>	<b>736</b>	<b>1.160</b>	<b>1.333</b>	<b>1.887</b>	<b>2.350</b>	<b>2.738</b>	<b>2.997</b>	<b>2.927</b>	<b>3.002</b>
Yerel Yönetimler	24	47	77	132	167	258	276	348	334	414	456	498	544
<b>Kamu Eğitim Harcamaları Top.</b>	<b>1.108</b>	<b>2.198</b>	<b>3.506</b>	<b>5.354</b>	<b>7.606</b>	<b>11.903</b>	<b>15.056</b>	<b>17.275</b>	<b>19.595</b>	<b>22.281</b>	<b>28.607</b>	<b>29.884</b>	<b>30.307</b>
<b>GSMH'ya Oranları</b>													
<b>Milli Eğitim Bakanlığı</b>	<b>2,38</b>	<b>2,76</b>	<b>2,98</b>	<b>2,84</b>	<b>2,90</b>	<b>2,77</b>	<b>2,81</b>	<b>2,61</b>	<b>2,64</b>	<b>2,66</b>	<b>3,10</b>	<b>2,99</b>	<b>2,77</b>
Genel Bütçe	2,11	2,60	2,88	2,63	2,75	2,52	2,76	2,55	2,59	2,61	3,05	2,94	2,72
Döner Sermayeler	0,03	0,03	0,04	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05	0,05
Fon Harcamaları (3418 ve 3308)	0,23	0,11	0,05	0,14	0,09	0,18							
Aynı Dış Proje Kredi Kullanımları	0,01	0,01	0,01	0,02	0,02	0,02							
<b>Üniversiteler</b>	<b>0,92</b>	<b>0,91</b>	<b>1,03</b>	<b>0,92</b>	<b>0,90</b>	<b>1,04</b>	<b>0,96</b>	<b>0,90</b>	<b>0,84</b>	<b>0,88</b>	<b>0,88</b>	<b>0,84</b>	<b>0,79</b>
Katma Bütçe	0,79	0,76	0,87	0,74	0,70	0,85	0,78	0,74	0,76	0,81	0,82	0,78	0,72
Döner Sermayeler	0,04	0,06	0,07	0,07	0,09	0,09	0,10	0,08	0,07	0,07	0,07	0,07	0,07
Öğrenci Sosyal Hizmetler Hesabı	0,07	0,07	0,08	0,09	0,08	0,09	0,08	0,08	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Aynı Dış Proje Kredileri	0,02	0,02	0,02	0,02	0,03	0,02							
<b>Diğer Genel Yönetim Kurumları</b>	<b>0,39</b>	<b>0,35</b>	<b>0,37</b>	<b>0,40</b>	<b>0,42</b>	<b>0,42</b>	<b>0,37</b>	<b>0,44</b>	<b>0,48</b>	<b>0,51</b>	<b>0,47</b>	<b>0,42</b>	<b>0,40</b>
Yerel Yönetimler	0,08	0,09	0,10	0,10	0,09	0,09	0,08	0,08	0,07	0,08	0,07	0,07	0,07
<b>Kamu Eğitim Harcamaları Top.</b>	<b>3,77</b>	<b>4,11</b>	<b>4,48</b>	<b>4,26</b>	<b>4,31</b>	<b>4,33</b>	<b>4,22</b>	<b>4,03</b>	<b>4,03</b>	<b>4,13</b>	<b>4,53</b>	<b>4,33</b>	<b>4,03</b>

Kaynak: Hakan Yılmaz, 2007 Yılı Milli Eğitim Bütçesi ve Eğitim Sektörü Harcamaları Üzerine Değerlendirme Notu, s.3.

sunulmuştur.

## Davranışçı felsefeden yapılandırmacılığa piyasa için inşa edilenler

AKP, davranışçı dediği önceki eğitim felsefesini yapılandırmacılık ya da inşacılık (konstruktivizm) denilen felsefeyle değiştirdiğini ilan etmiş, bu değişikliğin de reform olduğunu ileri sürmüştür. Reform, hatta devrim denilen müfredat değişikliğinin neden reform ya da devrim olduğunun yanıtı paradigmatik bir değişiklik iddiasıyla güçlendirilmeye çalışılmıştır. Gerek Bakan Hüseyin Çelik, gerekse TTK eski başkanı Ziya Selçuk, yazdıkları birçok metin, verdikleri demeç ve yaptıkları çeşitli konuşmalarla Türk milli eğitim sisteminin felsefesinin dayandığı temel paradigmanın-Einstein fiziğine dayalı modernist/pozitivist felsefe-yerine yeni bir paradigmayı-Kuantum/Parçacık fiziğine dayalı İnşacılık ve postmodernist bir felsefe-koyduklarını ilan etmişlerdir.

İddiaları şöyle özetlenebilir: Eski Türk milli eğitim sistemi, dolayısıyla müfredat ve ders kitapları düz mantıkçı, doğrusal, tekçi, kaba indirgemeci vb. bir mantığa dayalı Newtoncu bilim ve eğitim anlayışına dayanıyor ama artık çağın-neoliberal ve küreselleşmeci çağ-yanıt vermiyordu. Oysa dünyadaki yeni gelişmeler, bu mantıkla insan yetiştirilemeyeceğini ortaya koymuştur. Buna göre, yeni bilim anlayışının olasılıkçı,

çok yönlü nedensellikçi, eğilimsel, akışkan, esnek vb. olan Kuantum fiziği/felsefesi üzerine kurulması gerekir. Kuantum fiziği, kaos matematiği, evrimci biyoloji, sinirbilim ve sistem teorileri alanlarında yapılan keşifler, çeşitli konularda olduğu gibi insanın öğrenmesi ile ilgili eski görüşlerin geçerliliğini çürütmüştür. Eski öğrenme tarzının yerine risk, yenilik, deneyim ve mücadeleye meydan veren ve öğrenmeyi kişiselleştiren yeni bir öğrenme kültürü yaratılmalıdır. Bu yeni öğrenme kültürü, belirlenimciliğin-determinizm-yerine Kuantum teorisinin atom altı parçacıklarının hareket ve hızlarının ölçümünün belirlenemezliği-Heisenberg'in belirsizlik ilkesi-üzerine kurulmuştur; dolayısıyla fizik alanındaki bu yasanın sosyal ve eğitsel alan için de geçerli olması nedeniyle sosyal alan ve eğitimde de olasılıkçı bir öğrenme tarzının dikkate alınması gerekir.

Kuantum fiziği ve görelilik-relativizm-anlayışı ile aslında postmodern teorileri hatırlatan çeşitli savlar ileri sürülmüştür. Buna göre modern bilgi ve bilme anlayışları, farklı/zengin bilme biçimleri adına eleştirilmiştir. MEB ve TTK'nın Newton teorisi üzerine temellendiğini ileri sürdüğü eski milli eğitim sistemi ezberci, doğrusal, öğretmen merkezli, determinist, tekçi, birörnek, davranışçı, aşırı merkezietçi vb. olmakla eleştirilerek postmodernizme uygun kavramlarla-çok renklilik, herkese uygun seçenek, gerçeğin çokluğu/çoğulluğu, gerçekliğin göreliliği, akışkanlık vb.-yeni eğitimin

10 Yılmaz, Tablo 5 için şu notu düşmüştür: "Bu tablo kurumların toplam harcamaları yerine fonksiyonel ırma çerçevesinde eğitime ayırdıkları kaynağı ve harcamayı göstermektedir. Bu anlamda başta sağlık zere diğer fonksiyonlara yönelik harcamalar toplam içinde yer almamaktadır. Yine MEB ve üniversiteler eğitim harcaması yapan kurumlar da bu tabloda kapsam içine alınmıştır" (yage).

üzerine dayandığı parametreler-akıllı okul, çoklu zeka yaklaşımı, öğrenci merkezli eğitim, esnek ve sorgulayıcı eğitim, performans değerlendirimi, toplam kalite yönetimi vs.- alkışlanmıştır. Ne var ki, tüm bu alkışlanan kavram ve anlayışların ardında yatan saik, eğitimi küresel şartlara uyarlama ihtiyacıdır (İnal, 2008: 155-158). Nitekim bir MEB yayınında bu durum açıkça şöyle belirtilmiştir:

*“Tüm dünyada bireysel, toplumsal ve ekonomik alanda yaşanmakta olan değişimi ve gelişimi; ülkemizde de demografik yapıda, ailenin niteliğinde, yaşam biçimlerinde, üretim ve tüketim kalıplarında, bilimsellik anlayışında, toplumsal cinsiyet alanında, bilgi teknolojisinde, iş ilişkileri ve iş gücünün niteliğinde, yerelleşme ve küreselleşme süreçlerinde görmek mümkündür. Tüm bu değişim ve gelişimleri eğitim sistemimize ve programlarımıza yansıtmak bir zorunluluk haline gelmiştir. Hazırlanmış olan program, dünyada yaşanan tüm bu değişimler ve gelişmelerle birlikte Avrupa Birliği normlarını ve eğitim anlayışını, mevcut programların değerlendirmelerine ilişkin sonuçları ve ihtiyaç analizlerini dikkate almaktadır”* (MEB-MÜFREDAT, 2004b: 44).

Ekonomik açıdan eğitilmiş insan gücü, bilgiye ve insan kaynaklarına yapılan yatırım, uluslar arası rekabet ortamına uyum sağlamak, eğitimde kalite ve seviyenin artırılması gibi ifadelerle eğitim sisteminin kalitesi, uluslar arasındaki geçerliliği ve kabul edilirliliğinin sorgulandığını düşünen MEB (MEB-MÜFREDAT, 2004b:1-2), eğitimde yapılacak değişimlerle yeni çağın gerektirdiği işgücü talebinin karşılanması gerektiğini düşünmekte; ancak, eğitimle şekillenecek olan yeni insan gücünün küreselleşmeye uyarlanırken yerel/ulusal değerlerden de kopmamasını istemekte, Türk toplumunun milli, manevi ve ahlaki değerlerinin müfredatların temellerinden biri olduğunu vurgulamaktadır (MEB-MÜFREDAT, 2004c:1).<sup>11</sup> Bu eğitimin iktisaden küreselleşmesi ama yerel açıdan da milli direnç hatları-millî, manevi ve ahlaki değerler-üzerinde temellenmesi formülü, küresel şartlara uyacak birey tipinin yetiştirilemediği gerekçeleriyle çok önemsenmekte ama küreselleşmeye uyarlanmanın da yerel-millî ve çoğu kez dinsel-kültürü tehdit etmesinin de önlenmesi için küresel ve yerel unsurların dengeli bir bileşimine gidilmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Bu bağlamda TTK eski başkanı Ziya Selçuk, öğretim kademelerini bir bayrak direği metaforu üzerinden yeniden tanımlamıştır: İlk ve orta öğretim, dışarıdan-küresel güçler-gelen müdahalelere karşı bayrak direğinin altı gibi dayanıklı olmalıdır. O halde, millî ve dinsel değerler ilk ve orta öğretimde verilmelidir. Böylece temel sağlam kurulmuş olur.

Oysa bayrak direğinin ince olan üst kısmı müdahalelere, alt kısmı kadar dayanıklı değildir.

Üst kısım yüksek öğretimi simgelemektedir. Temel dayanıklı olduğu, yani öğrenciler ilk ve orta öğretimde sağlam değerlerle donandıkları için yüksek öğretimdeki savrulmalardan daha az etkileneceklerdir. Küreselleşmenin olumsuz etkilerine karşı ilk ve orta öğretimde kurulan “kültürel direnç hatları”, yüksek öğretimde iletilen küresel değerlerin zarar vermesini engelleyecektir (MEB-MÜFREDAT, 2004a:1).

Fakat tüm bu düşünce, metafor ve uygulamalara karşın ‘reform’ adıyla sunulan değişiklikler birçok açıdan çelişkili olan ve eleştirilmesi gereken sorunlar ortaya çıkarmıştır: İlk olarak, öğrenciyi, onun performansını ve özgürlüğünü merkeze alan inşacı ya da yapılandırmacı eğitim felsefesi ile devlet/MEB merkezli eğitsel yönetim örgütü birbiriyle çelişmektedir. Çünkü SBS ve ÖSS test sınavlarında önceden belirlenmiş yanıtlarla öğrencide daha çok ezberci ve aktarmacı bir zihniyet geliştirilmeye devam edilmekte ama diğer yandan da performans ve etkinliğe dayalı bir ilköğretim eğitim felsefesiyle öğrencilerden yaratıcılık beklenmektedir.<sup>12</sup> İkinci olarak yapılandırmacılık/inşacılık esasına dayanan bir programda öğretmen ve öğrencinin yaratıcılığını tümüyle sınırlayan resmi ders kitaplarının zorunlu olması da bir başka üzerinde durulması gereken konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

AKP’nin eğitimdeki çelişkili, partizanca ve kamu yararına aykırı başka birçok uygulaması söz konusu olmuştur. Bunların en önemlilerinden biri, herhalde ders kitapları olsa gerek, zira ders kitapları, hem ideolojik hem de iktisadi yeniden üretim süreçlerindeki en önemli araçlardan biridir.

## Ders kitapları

Türkiye’de son dönemlerde yılda 160 milyon adet ders kitabının basıldığı ileri sürülmektedir (<http://www.meb.gov.tr/haberler/haberayrinti.asp?id=1339>). Sorunda burada başlamaktadır. Bu kadar fazla kitabın basılması, haliyle rant konusunu gündeme getirmektedir. Önceki sistemde ders kitapları TTK’nın onayından geçirildikten sonra kitapların bir bölümü Milli Eğitim Basımevinde basılır ve Milli Eğitim Yayınevlerinde satılırdı. AKP iktidarıyla birlikte bu sistem kökten değiştirilmiş; yeni sistemde ders kitapları zengin-fakir öğrenci ayrımı yapılmaksızın her öğrenciye ücretsiz dağıtılmaya başlanmıştır. İşte tartışmalar da bu noktadan itibaren alevlenmiştir.

TBMM’de ders kitapları konusunda yeni sistemin aksayan yönleriyle ilgili araştırma ve çok sayıda soru önergesi verilmiştir. Ders kitaplarına ilişkin yapılan temel şikayetler, gerek teknik boyutta-kitapların kalitelerinin düşük olması ve sağladığı rantın kime gittiğinin bilinmemesi, 100 Temel Eser’in belirlenmesinde kimlerin görevlendirildiğinin kamuoyuna açıklanmaması, kitapların kaç adet basıldığı ve ne kadarının dağıtıldığı

sorusunun ortada kalması, temel ve yardımcı ders kitaplarının neye göre belirlendiğinin ve yazarlara ödenen telif ücretlerin dökümünün bilinmemesi vs.-ve gerekse içerik boyutunda-kitapların içeriğinin yanlış ifade ve bilgilerle dolu olması vb.- yoğunlaşmıştır (Güçlü, 13 Kasım 2007; İnce, 2006: 185). Fakat asıl eleştiri, ekonomik boyutta yapılmıştır. “Ders kitaplarının her yıl yeniden satın alınması, okutulacak kitapların seçiminin satıcı-müşteri ilişkisine bırakılması ve gittikçe kıvrışan pazar kavgaları” (Özmen, 2007: 58) büyük tartışmalara ve çekişmelere, hatta eleştirilere neden olmuştur. Bakanlığın her alanda kendi kitabı olmasına rağmen 2003 yılından itibaren ders kitaplarını özel yayıncılardan satın alınması ve karşılığında yılda 250 milyon YTL ödemesi (Özmen, 2007:58) yoğun şekilde eleştirilmiştir.<sup>13</sup>

Ders kitaplarının bedava dağıtılması, ilkesel düzeyde olumlu olmakla birlikte AKP'nin bu proje ile sosyal devlet olmanın sorumluluğu ve gerekliliğini yerine getirmekten çok piyasaya merkezi bütçeden yeni para transferi yaptığı çok açıktır. Bir yandan okulların

## Zorunlu din eğitimi ve Alevilik

‘Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi’ dersinin önce 1982 Anayasası’na ve hemen ardından ilk ve orta öğretim müfredatına zorunlu ders olarak konulması ve ilkokul dördüncü sınıfından lise son sınıfa değin okutulmasının mimarları, 12 Eylül askeri darbesini gerçekleştiren subaylardır. Aslında bu dersin zorunlu olarak müfredatlara girmesi, hatta daha aşağıya çekilerek okutulması önerisi Milli Kültür Raporu’nu yazan Aydınlar Ocağı’na aittir (İnal, 2004:130). 12 Eylül askeri döneminin yaptığı, sadece bu öneriyi hayata geçirmek olmuştur.

Bu yazının yazıldığı sıralarda çeşitli Alevi örgütleri tüm Türkiye çapında bir kampanya başlatmışlardı (Radikal, 30 Ağustos 2008) ve kampanyanın konusu da, zorunlu din dersinin zorunlu niteliğine son verilip seçmeli hale getirilmesiydi. Aslında bu kampanyaya konu oluşturan din dersinin zorunlu olmaktan

Tablo 6:AKP Döneminde Dağıtılan Ders Kitaplarının Sayısı veMaliyet Tutarı

Yıl	Ders Kitabı Sayısı	Tutarı(YTL)
2003-2004	81.834.281	157.523.013.00
2004-2005	88.858.320	154.442.289.00
2005-2006	106.510.090	174.997.782.78
2006-2007	142.307.609	287.583.942..03
2007-2008	156.625.045	261.642.098.87

Kaynak: <http://www2.tbmm.gov.tr/d23/7/7-0738c.pdf>.

temel ihtiyaçlarının devlet yerine öğrenci ve veliden karşılamanın devam etmesi, buna karşılık öte yandan toplamda bir öğrenci için maliyeti 30 YTL’yi<sup>14</sup> ancak bulan kitapların bedava verilmesi, piyasa içinde etkin bir güç olma ve piyasa aktörlerini yönlendirilebilir noktada tutmak olduğu iddiasını haklı çıkarmaktadır.

AKP, ‘Türk eğitim sistemi’ni gerek yerel (ulusal) gerekse uluslar arası (küresel) sermaye ve örgütlerin eğilim ve talepleri doğrultusunda, neoliberalizm ve küreselleşmeci temelde yeniden kurarken kendine oy veren kitlelerin muhafazakar eğilim ve taleplerinin baskısıyla zaman zaman öğretim sisteminde çeşitli gerilimlere sahne olan uygulamalara imza atmaktan çoğu zaman çekinmemiştir. Bu uygulamaların gerilime dönüşmesi, gerek içeriden yapılan muhalefet-bu muhalefet çoğu zaman TÜSİAD, CHP ve Alevi örgütlerinin yanı sıra Eğitim Sen gibi daha çok liberal ve sol eğilimli çevrelerden kaynaklanmıştır- gerekse AKP'nin bel bağladığı ABD ve Avrupa Birliği’nden (AB) gelmiştir. Eğitimle ilgili özellikle ideolojik boyutta gerilim yaratan konulardan biri de zorunlu din eğitimidir.

çıkarılması konusu, son 20 yıldır daha bir örgütlü olan Alevilerin gündemlerinin hep en önemli maddesi olmuştur. 2006’da gerek Türkiye’deki gerekse Avrupa’daki Alevi örgütleri topladıkları bir milyon imzalı dilekçeyi TBMM’ye vermişlerdi. Dilekçede zorunlu din dersi uygulamasının Anayasasının 24. maddesine, evrensel hukuk değerlerine, çocuk haklarına ve laiklik ilkesine ve eğitim özgürlüğüne aykırı olduğu vurgulanmıştı. Bu dilekçeye ve Anayasa tartışmaları esnasında yeni Anayasa metnini yazması için AKP tarafından görevlendirilen Prof. Dr. Ergun Özbudun’un dersin yeni anayasaya seçmeli ders olarak konulması önerisi AKP tarafından reddedilmiştir (Miser, 2007).

Alevilerin bu kampanyasının kuşkusuz son yıllarda çeşitli yabancı kuruluşlardan güç aldığı söylenebilir. Örneğin, ABD Dışişleri Bakanlığı’nın yayımladığı “Uluslar arası Dini Özgürlükler Raporu 2007”, Türkiye’deki çeşitli dinsel sorun ve özgürlüklerden-gayrimüslimlere uygulanan şiddet, din değiştirmek isteyenlere baskı yapılması, Müslümanlara kısıtlamalar getirilmesi, vakıflarla ilgili hukuki ve

siyasal meseleler, ekümenik sorun, türban çıkmazı vd.-bahsederken Aleviliği de dini bir azınlık olarak almış ve nüfusu 15-20 milyonu bulan bu topluluğun hükümet kaynaklı çeşitli ayrımcılıklara uğradığını ileri sürmüştür. Rapor, Cemevlerinin AKP hükümeti tarafından cami gibi ibadethane değil, kültür evleri olarak kabul edildiğini, uygulanan zorunlu din dersi müfredatının sadece Sünni İslam kurallarına göre hazırlandığını ama buna karşın Alevi öğrencilerin bu derse girmek zorunda bırakıldığına dikkat çekerek AKP hükümetinin her ne kadar Ocak 2007’de bu dersin müfredatına Alevilik ile ilgili konular eklese de bunun birçok Alevi tarafından yetersiz bulunduğunu kaydetmiştir (Milliyet, 17 Eylül 2007).

AKP her ne kadar birçok konuda AB standartlarını-yasa, norm, değer vb.-kendine ölçü aldığını açıklamış olsa da, din dersini zorunlu tutan AB ülkeleri bu derste mezhepsel tercihin yansıtılamayacağını, çoğulculuğun mutlaka ön planda tutulacağını ve misyonerliğin de yapılamayacağını açık bir şekilde ortaya koymuştur (İdiz, 2007).

Zorunlu din dersi konusunda AKP’nin görüşü, Avrupa İnsan Hakları Mahkemesinin (AİHM) aldığı bir kararla çelişmiştir. Türkiye’den Alevi bir yurttaşın 7. sınıf öğrencisi kızının din kültürü ve ahlak bilgisi dersinden muaf tutulması isteği İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından ret edilince bu ret kararına karşı söz konusu yurttaş İstanbul İdare Mahkemesi nezdinde iptal davası açmış, ancak mahkeme işlemin-zorunlu din dersinin verilmesi-mevzuata uygun olduğu kararını vermiştir. Söz konusu Alevi öğrencinin velisi, Danıştay, yüksek mahkeme gibi üst merciler de aynı kararı-zorunlu din dersinin Anayasa’nın 24 ve Millî Eğitim Temel Kanunu’nun 12. Maddelerine göre uygun olduğuverince iç hukuk yollarının tükendiğini düşünüp konuyu 2 Ocak 2004 yılında AİHM’e taşımıştır. AİHM’e sunulan başvuru dilekçesinde şunlar belirtilmiştir: 1) Türkiye’de ilköğretim kurumlarının müfredatında zorunlu din kültürü ve ahlak öğretimi dersine yer verilmektedir. 2) Bu dersin içeriği Sünni İslam inanç ve ibadetlerinin öğretilmesine dayanmaktadır. 3) Müfredatta diğer dinler ve Alevi inancına ve ibadetine ilişkin hem son derece yetersiz hem de nesnellikten uzak bilgiler verilmektedir. 4) Türk hukuk mevzuatı ve uygulaması anne-babanın felsefi ve dini inançlarının dikkate alınması yükümlülüğüyle de bağdaşmamaktadır. 5) Davalı T.C. devleti sözleşmenin inanç özgürlüğünü düzenleyen 9’uncu madde ve eğitim hakkını güvence altına alan 1 No’lu protokolün 2’nci maddesi hükümlerini ihlal etmektedir. AİHM, bu dilekçeye istinaden verdiği kararda şunları dile getirmiştir: Sorun, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinin zorunlu olması değil, dersin içeriğinin yürütülmesinin,

sözleşmenin yasakladığı tekilci, belirli bir dinin ya da kanaatin benimsettirilmesine dayalı eğitim modelinden-endoktrinan eğitim- kaynaklanmaktadır. Mahkeme açısından “Türk eğitim modeline göre din kültürü ve ahlak bilgisi dersleri içerik itibarıyla Sünni İslam anlayışına dayanmaktadır. Bir kısım din mensuplarının bu dersten muaf tutulmalarına karşın, nüfusun önemli bir kısmını oluşturan ve İslam’ın farklı bir anlayışına mensup olduğu yönünde bir uyuşmazlık bulunmayan Alevilerin inanç ve ibadetlerine hem ders içeriğinde yer verilmemiş olması hem de muaf tutulmaları istemlerinin reddedilmiş olması, 1 No’lu Protokol’ün 2’nci maddesinin 2’nci cümlesinin ihlali anlamına gelmektedir” (Anayurt, 2007). Sonuçta AİHM, bu davada Türkiye’yi kusurlu bulmuş ve tazminat ödemeye mahkum etmiştir. Türkiye basınında da bu dersin aslında “İslam dini dersi”, hatta “Sünnilik dersi” olduğu, meselenin bu dersin ya seçimlik yapılarak ya da dersin müfredatında tüm din ve mezheplere yer verilerek çözülebileceği vurgulanmıştır (Berkan, 2007).

AKP’li yetkililer ve MEB uzmanları, AİHM’in aldığı bu karara çok çeşitli noktalarda hemen itiraz etmişlerdir. Bu itirazlar şunlardır: 1) Karar, Türkiye’yi bağlamaz. 2) AİHM kararını, davacı Alevi velinin kızının okuduğu dönemdeki din kitabı üzerinden vermiştir, oysa 2007’de müfredat ve ders kitapları yenilenmiş ve mantık ve zihniyet değiştirilmiş, üç büyük ünite diğer dinlere ayrılmıştır. 3) Dayatma yapılamaz (Kotan, 11 Ekim 2007).

MEB, bu karardan sonra din dersinin müfredatını ve ders kitabını yenilediğini ve Aleviliğe yer verdiğini iddia etmiştir. Ancak eleştiriler yine kesilmemiş, müfredatta Aleviliğin bir inanç değil, kültür biçimi olarak vurgulandığı belirtilmiştir (Salman, 12 Ekim 2007).

Öncelikle, AKP, tüm özgürlükçü iddialarına karşın muhafazakar parti ve seçmen tabanı kimliği nedeniyle din dersinin zorunlu olması ve Sünni bir içerikle okutulmasından dolayı çelişkili bir kimlik sergilemektedir. AKP, din dersinin içeriğini yenileyip diğer din ve mezheplere de bu dersin müfredat ve ders kitaplarında yer verdiğini iddia etse de, verdiği yer hacim olarak son derece yetersiz ve eksiktir. Mesela 12. sınıflar için hazırlanan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ders kitabında Aleviliğe sadece 4 sayfa ayrılmıştır.<sup>15</sup> Ayrılan bölümde ibadetler anlatılmamakta, Alevilikten tasavvufi bir tarikat gibi, cem’den de bir ibadet etme biçimi değil tören olarak bahsedilmektedir. Böylece Aleviliğe Sünni bir bakış açısı egemen kılınmıştır.<sup>16</sup> Ders kitaplarının yanı sıra AKP, İmam-Hatipler konusunda da çok çeşitli eleştiri ve suçlamalarla karşılaşmıştır.

### İmam-Hatipler

Verdiği mezunların istihdamının imam ya da hatiplikten ziyade dünyevi (seküler) mesleklerde gerçekleşmesi, bu okulların gerçek ya da asıl misyonunun

ne olduğu sorusu üzerine çok uzun yıllardır süren bir tartışma başlatmıştır. Tartışmalar hala sürmekte, zira AKP gibi “dinci” partiler sürekli olarak bu okulları arka bahçesi biçiminde kullanmakla eleştirilmektedir. Ama asıl eleştiri, bu okulların gereğinden fazla imam-hatip mezun etmesidir ki, buna göre laik kesimler (özellikle Atatürkçüler) bu okulları, gizli misyonu-şeriat toplumu-olmakla eleştirmektedirler.

AKP'nin, tıpkı Refah Partisi gibi İmam-Hatip okullarını çeşitli yöntem ve tekniklerle kollama tutumu içinde olduğu söylenebilir. Nitekim bu kollama tutumu sayesinde AKP'nin iktidara geldiği 2002 yılından 2007 yılına değin Anadolu İmam Hatip liselerinin öğrenci sayısı % 80 artmıştır. Eğitim Sen Genel Başkanı Alaaddin Dinçer'e göre 2002'de 71 bin olan İmam-Hatip ve Anadolu İmam Hatip liseleri öğrenci sayısı 2007'de 127 bine çıkmıştır. Dinçer'e göre AKP, mevcut İmam-Hatipleri, daha kaliteli eğitim veren, sınıf mevcudu daha az olan, İngilizce eğitim verilen Anadolu İmam-Hatiplere dönüştürerek kayırmaktadır (Kotan, 21 Aralık 2007).<sup>17</sup>

İmam-Hatip okulları ile ilgili tartışmanın birkaç ayağı vardır ve bu ayaklar hala birkaç soru çerçevesinde ele alınmaktadır: 1) Okulun niteliği: Bu okullar meslek lisesi mi yoksa değil midir? 2) Katsayı meselesi: Meslek lisesi denilen bu okulların mezunlarının üniversiteye giriş sınavında aldıkları puanları, diğer liselere göre 0.8 ile değil de, neden 0.3 katsayısı ile çarpılmaktadır? 3) Dini eğitim talebi: Bu okullara neden zaman geçtikçe talep artmaktadır? İlk soruya istinaden şunlar söylenebilir: 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu 1983'de 2842 sayılı yasa olarak 1982 anayasasına göre bazı değişikliklerle yeniden düzenlenmiş ama bu liseleri tanımlayan madde değiştirmeden bırakılmıştı. Söz konusu madde, İmam-Hatip liselerini gerek mesleğe gerekse yüksek öğretime eleman hazırlayan bir orta öğretim kurumu olarak tanımlamıştır. Yasada meslek lisesi olarak kabul edilen bu okulların mezunlarının neden İmam-Hatiplik değil de, üniversite sınavları aracılığıyla başka mesleklere-özellikle kamu yöneticiliği-yöneldikleri ciddi bir tartışma konusu olmuş; meslek lisesi adı altında bu okul mezunlarının aldıkları din eğitiminin aksine seküler meslek ve görevlere gelmek için İmam-Hatiplik yapmayı düşünmedikleri ileri sürülmüştür.

28 Şubat 1998'deki “postmodern askeri darbe”nden sonra bu okulların aleyhine iki düzenleme yapılmıştır: İlk olarak, 8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitimle bu okulların orta kısmı kapatılmıştır. İkinci olarak da Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK), getirdiği yeni bir düzenlemeyle-üniversite sınavında alınan puanın farklı bir katsayıyla çarpılması-bu liselere olan ilgiyi ve talebi azaltmayı hedeflemiş, kısa bir sürede de bu okullara olan ilgi ve talebi düşürmüştür. Nitekim AKP'li MEB, 2002 yılından itibaren katsayı sorununun büyük bir eşitsizlik ve adaletsizlik olduğunu işleyerek konuyu sıcak tutup çözmeye çalışmıştır. Bunda da İmam-Hatip

yanlısı örgütlerin artan baskı ve desteği de sorunun çözülmesi yönünde bir eğilim oluşturmuştur. Bu baskı ve destek sonucu bu okullarda okuyan öğrenci sayısı<sup>18</sup> 2002'de 65 binden 2007'de 130 bine çıkarak ikiye katlanmıştır. Bunu gurur vesilesi olarak gören bir web sitesinde ([www.imamhatip.com/kamusalalan/imam-hatipler-yeniden-cazibe-merkezi-t58473-0.html](http://www.imamhatip.com/kamusalalan/imam-hatipler-yeniden-cazibe-merkezi-t58473-0.html)) bu okulların “milletimiz tarafından toplumdaki ahlak ve maneviyattaki çözülmeye çare görüldüğü için büyük ilgi” gördüğü ileri sürülmüştür. Bu siteye göre İmam-Hatipler, kaliteli eğimiyle halkın gözbebeğidir.

AKP'nin İmam-Hatiplerle ilgili asıl mücadelesi, bu okul mezunlarına tüm üniversite ve bölümlerin kapılarını açmaktır. Bu da haliyle AKP'nin İmam-Hatipler üzerinden siyaset yapmasına neden olmakta; AKP hemen her fırsatta İmam-Hatip öğrenci ve mezunlarını kamusal alandaki çeşitli faaliyet ve gösterilerde-Meclisteki 23 Nisan'da, çeşitli illerin düşman işgalini temsilen kurtuluş törenlerinde vb.-öne çıkarıp kullanarak aslında bu okulların göz önünde daha çok bulunarak konunun lehinde bir kamuoyunun oluşmasını sağlamaya çalışmaktadır. Fakat AKP, bu konuda kamuoyu yaratmaya çalışırken kendi içinden de zaman zaman çatlak seslerin çıkmasını engelleyememiş; İmam-Hatipler, meslek liseleri ve katsayı meselesinden bunalınca çözümünü kendince ama ironik bir şekilde ifade etmiştir. Örneğin TTK eski Başkanı Prof. Dr. İrfan Erdoğan, katsayı meselesinin en iyi, meslek liselerinin kapatılıp tümünün de önlisans programı haline getirilmesiyle çözülebileceğini iddia etmiştir. Erdoğan'a göre meslek liselerinin durumundan zaten sanayi de memnun değildir. Katsayı sorunu bu şekilde çözülmüş olabilir (Kotan, 9 Şubat 2008). Fakat AKP, konunun tartışılmasından bunalınca kendi içinde edilen skandal sözlerle de karşılaşmıştır. YÖK başkanı Yusuf Ziya Özcan, eğer sorun çözülecekse, “zıkkım” dediği bu okulların kapatılmasını önermiştir.

İmam-Hatipler gibi eğitimde AKP'nin başını ağrıtmaya hala devam eden bir diğer önemli gerilim konusu da, türban ya da dini çevrelerin kullandığı adıyla başörtüsüdür.

Üniversitelerde türban (başörtüsü) çıkmazı

Tartışma konusu olarak geçmişi 1910'lara değin uzanan, ilk dönemlerde “peçe,” daha sonra 1920'lerde “kara çarşaf” sorunu olarak üzerinde konuşulan, Mustafa Kemal'in bilhassa üzerinde hassasiyetle durduğu İslami giyim (tesettür) konusu, Cumhuriyet dönemindeki çeşitli yasal düzenlemelerle Batılı bir tarz ile çözülmeye çalışılmıştır (Adem, 2008: 242). Ne var ki, çözüldü denilen ya da sanılan konu 1980'li yıllardan itibaren gerek siyaset ve hukuk gerekse eğitim sahasına yeniden ama bu kez daha çetrefilli ve ihtilafli bir konu olarak geri dönmüştür. Neredeyse son on yıldır Türkiye medyası ve üniversiteleri bu

sorunu hararetli biçimde tartışmaya devam etmekte; tartışmalar da konunun bir özgürlük talebi mi yoksa şeriat yolunda siyasal bir simge mi olduğu noktasında çatallanmaktadır.

1982’de türban konusunda bir genelge yayınlayan YÖK’e karşı Danıştay 1984’de bu genelgeyi iptal etmiş ve “Başörtüsü masum bir alışkanlık olmaktan çıkarak kadın özgürlüğüne ve cumhuriyetimizin temel ilkelerine karşı bir dünya görüşünün simgesi haline gelmektedir” gerekçesiyle davayı reddetmiştir (Adem, 2008:245). Üniversitelerdeki türban yasağının ortadan kalkmasını isteyen dönemin ANAP hükümeti, ilk YÖK başkanı İhsan Doğramacı’dan olumlu yanıt almış ama Doğramacı, topu yine hükümete atmıştır. Ancak 1987 yılında Yükseköğretim Kurumları Öğrenci Disiplin Yönetmeliği’ne eklenen bir hüküm çerçevesinde türbanla kapalı mekanlara girilmesi yasaklanmış, bu hükmün iptali için açılan dava Danıştay’ca reddedilmiş; 1992 ve 1994’de yine Danıştay’a hükmün iptali için yapılan başvuru ideolojik bir çerçevede yapılan değerlendirmeye kabul edilmemiştir. Bu redde, türbanın laiklik karşıtı bir simge haline geldiği belirtilmiştir. Danıştay’ın bu kararlarına karşın Özal, 1988’de 3511 sayılı yasa ile 2547 sayılı yasanın 16. maddesine bir madde ekleyerek türbana serbestlik getirmiştir. Ancak Anayasa Mahkemesi 1989’da bu ek maddeyi Anayasa’ya aykırı bularak iptal etmiştir. Anayasa Mahkemesi’nin 2002’de Refah Partisi’ni kapatma gerekçeleri arasında türban da yer almış ve türbanın bu parti tarafından laikliğe karşı güçlü bir siyasal simge olarak kullanıldığı iddia edilmiştir. Türbanla ilgili yargı sürecine daha sonra Yargıtay da katılmış ve bu kurum 2005’de aldığı bir kararla türbanın çağdaş kılık-kıyafete ters düşen dinsel nitelikli bir giyim tarzı olduğunu ve türban takan öğrencilerin Atatürk devrim ve ilkelerine ve çağdaş yüksek öğretime ters düştüğünü ileri sürmüştür. İç hukuk yollarının tükendiği gerekçesiyle AİHM’e giden türbanlı iki üniversite öğrencisinin açtığı dava da şu gerekçeyle reddedilmiştir: “Bu bağlamda yükseköğretim kurumları bir dini sembol ve törenlerinin tezahürünü değişikdinden öğrencilerarasında huzurlu ortak yaşamı sağlamak ve böylece kamu düzenini ve diğerlerinin haklarını korumak amacıyla böyle bir tezahürün yeri ve şekline sınırlamalar getirerek düzenleyebilir. (...) Ayrıca İslami başörtüsü takmanın, demokratik bir toplumda bütün öğretmenlerin öğrencilerine aktarması gereken hoşgörü, başkalarına saygı ve hepsinin ötesinde eşitlik ve fark gözetmeme mesajı ile kolaylıkla bağdaştırılamayacağını kaydetmiştir” (Adem, 2008:245-251).

AKP, eğitim alanında kendi tabanına karşı en önemli ideolojik çıkması türbanda-başörtüsü yaşamıştır. AKP’nin iktidara gelirken ülkeye

kazandıracağı özgürlükler listesinde türban açıkça yazılmasa bile zımnen en başlarda yer alıyordu. Zaten AKP’nin özgürlükler içinde dini özgürlüklere ve bunda da tesettüre-türban-özel önem vereceği, partinin neredeyse tüm yöneticilerinin eşlerinin “kapalı”-türbanlı-olmasından belliydi.

Ancak AKP, bu konuda daha ilk günlerden itibaren türbanlı öğrenciler tarafından sıkıştırılmaya, üniversitelerde türbanın serbest bırakılması için zorlanmaya başlanmıştır. AKP, ilk zamanlarda üniversitelerde türbanı bir özgürlük konusu olarak görmüş, ancak muhalefetten art arda gelen sıkıştırmalardan sonra konunun özgürlüğün yanı sıra siyasal bir nitelik taşıdığını, daha doğrusu türbanı siyasal bir simge olarak da gördüğünü Başbakan R. Tayip Erdoğan’ın İspanya’da yaptığı meşhur “Vele ki başörtüsü siyasal bir simge olsa ne yazar!” mealindeki konuşmasıyla ifşa etmişti. Ancak türban konusunda medyada çıkan yoğun tartışmalarda AKP, MHP ve liberallerin desteğine ve hatta hükümet destekli YÖK genelgesine rağmen istediğini yapamamıştır. Bunda türban muhalifi kesimin konuyu simgesel bir özgürlük mücadelesinden ziyade Türkiye’nin ‘gizli bir gündem’le geriye-şeriata- götürüldüğüne dair yoğun muhalefeti son derece etkili olmuştur. Ancak bu muhalefete rağmen türbanın sadece eğitim kurumlarıyla değil ve fakat tüm toplumsal yaşamla ilgili olduğu da çeşitli araştırmalarla ortaya çıkmaya başlamıştır.

AKP hükümetleri ile birlikte eğitim kurumlarının yanı sıra toplumsal yaşamda da türban takanların sayısının daha da arttığı yapılan çeşitli çalışmalarla ortaya konulmuştur. Örneğin, KONDA araştırma şirketi tarafından Tarhan Erdem yönetiminde 2003 ve 2007 yıllarında iki kez yapılan ve zamansal değişimleri kaydeden Gündelik Yaşamda Din, Laiklik ve Türban adlı araştırmaya göre türbanlı oranı, anılan dört yıllık zaman diliminde 4.7 kat artmış -500 binden 2 milyona yükselmiş-; türbanın gençlerde daha yaygın olduğu ortaya çıkmış; türban kullanımının eğitimlilerde daha fazla olduğu saptanmış; parti sıralaması içinde türban takanların AKP tabanında daha çok olduğu bulunmuştur. Araştırmanın bulgularını yorumlayan Erdem’e göre türban, takanlar tarafından öncelik verilen değerlerin simgesi; hatta siyasal simgesidir (Erdem, 2007). Ne var ki, her ne kadar AKP üniversitelerde öncelikli olarak çözülmek zorunda bir sorun olarak görse de, türban sorununun vatandaşlar arasında öncelikli bir sorun olmadığı ortaya çıkmıştır. Nitekim Başbakanlık İnsan Hakları Başkanlığı’nın hazırladığı raporda kılık-kıyafetinden dolayı eğitim hakkından mahrum olduğu gerekçesiyle sadece tek bir başvuru yapılmıştır (Benli, 2008). Yanı sıra Binnaz Toprak ve Ersin Kalaycıoğlu’nun yaptıkları bir başka araştırmada da, kızların üniversiteye gidememesinde en büyük etken ÖSS’yi kazanamamak etmeniyken türban listenin son sırasında yer almıştır.

Bu araştırmaya göre liseyi bitiren kızlardan sadece % 1'i türban yasağı nedeniyle üniversiteye gidememiştir (Radikal, 7 Şubat 2008).

AKP, türbanlı öğrenciler konusunda hassasiyet gösterse de, kapatılma davasındaki kanıtlardan biri olarak da partinin türbanı istismar etmesi gösterilmiştir. Buna karşı AKP, inanç özgürlüğü nedeniyle eğitim-öğretim hakkından mahrum olunamayacağı tezini işlemiştir. Ancak inceden inceye işlenen inanç özgürlüğü tezinin yanı sıra, yaratılışçı dogma gibi bilim dışı bir iddianın müfredat ve ders kitaplarında yer alması mücadelesinde AKP'nin başını hala ağrıtmaya devam etmektedir.

### **Okullarda yaratılışçı dogmanın okutulması**

AKP'nin bel bağladığı Avrupa kuruluşlarından biri olan Avrupa Konseyi Parlamenterler Meclisi (AKPM) 4 Kasım 2007 tarihli oturumunda yaratılışçı dogmanın okullarda okutulamayacağını karara bağlamıştı. AKPM, yaratılışçılığın okullarda okutulmasına, insan haklarına tehdit oluşturabileceği gerekçesiyle karşı çıkarak Eğitimde Yaratılışçılığın Tehlikeleri adlı bir rapor yayınlamıştır. Raporda yaratılışçılığın okullardaki bilimsel eğilimle çeliştiğini, bu nedenle evrim teorisinin yerine okutulamayacağını, yaratılışçıların hedefinin bu dogmanın okul müfredatlarına girmesi olduğunu, çünkü yaratılışçılığın bilimsel bir disiplin olarak görüldüğünü, çocukların zihninde inanç ile bilim arasında ciddi bir karmaşanın ortaya çıkabileceği riski nedeniyle üye ülkelerin dikkati çekilmektedir. Bu raporun AKP'yle ilişkilendirilebilecek iki boyutu vardır. İlk olarak, AKPM üyesi AKP'li İzmir milletvekili Mehmet Sayım Tekelioğlu, bu raporun oylandığı oturuma katılmadığını, katılsaydı ret oyu vereceğini, çünkü yaratılışçılığın, raporda belirtildiğinin aksine bir tehlike olarak görülemeyeceğini belirtmiştir (Radikal, 7 Ekim 2007). İkinci olarak, bazı AKP'li belediyelerin (örneğin, İstanbul Küçükçekmece ve Beylikdüzü) bir şekilde, Harun Yahya müstear ismiyle çok şık bir Yaratılış Atlası yayımlayan ve bu atlası birçok AB ülkesindeki okulda, hatta ABD'de ücretsiz olarak dağıtan Adnan Oktar ile ilişki kurmasıdır. Oktar, gerek bu atlasın tanıtımı ve dağıtımında gerekse de açtığı Yaratılış Müzesi'nin sergilenmesinde bu belediyelerin desteğini almış ve müzenin ilköğretim öğrencilerince gezilmesini sağlamıştır. Oktar, yine birçok kamu binasında yaratılışçı düşüncelerini destekleyen fosillerini sergileme imkanı bulmuştur. Yaratılış Atlası bazı valiliklere de girmiştir. Hatta Atlas, 2007'de AKP Gaziantep milletvekili Ahmet Uzer tarafından TBMM'de milletvekillerine dağıtılmıştır. AKPM'nin söz konusu raporunda Aktar'ın atlasının yalanlarla dolu olduğu, hiçbir bilimsel kanıtı dayanmadığı ve ilkel bir teolojik inceleme gibi gözüktüğü belirtilmiştir. Raporda ayrıca, bazı Türk ders kitaplarında yaratılışçı fikirlerin

yer aldığı ve lise öğrencilerinin % 75'nin evrim teorisine inanmadığı belirtilmiştir (Radikal, 7 Ekim 2007). Oktar'ın yayınladığı bu atlasın zaman zaman AKP'li çeşitli belediyeler tarafından ücretsiz olarak öğrencilere dağıtılması, gelen tepkiler nedeniyle belediyelerin atlasla ilgilerinin olmadığını bildirmek zorunda bırakmıştır.

### **Yarışma, rekabet ve sınavlar**

AKP döneminde, daha da aşırı yarışmacı, rekabetçi, eşitsizlikçi ve eleyici kılınan sistem, sınav ve ölçme-değerlendirme sistemine getirilen yeniliklerle çok çeşitli olumsuz sonuçlara yol açılmıştır: Dershane sistemine olan bağlılık yaşının daha aşağıya çekilmesi, sınav sayılarının artması, sınavlarda soru çıkmayan ya da diğer derslere göre daha az soru çıkan derslere-resim, müzik, beden eğitimi- olan ilginin azalması vb.

2007-2008 öğretim yılına kadar Ortaöğretim Kurumları Giriş Sınavı olan Ortaöğretim Kurumları Sınavı (OKS), 8. sınıfın sonunda gerçekleşiyor ve öğrenciler bu sınavda aldıkları puana göre Anadolu Liseleri, Fen Liseleri ve Kolejlere yerleştiriliyordu. Ancak, Milli Eğitim Bakanı Hüseyin Çelik ve TTK eski başkanı İrfan Erdoğan, öğrencilerin dershaneye bağımlılıklarını azaltmak adına OKS'yi kaldırıp yerine Seviye Belirleme Sınavını (SBS) koyunca başka türlü sorunlar ortaya çıkmıştır. İlk olarak, OKS'nin tersine SBS'ye bütün öğrenciler katılmak zorundadır. İkinci olarak, sınav sayısı OKS'de bir iken SBS'de üçe çıkmıştır. Bu durumda ilköğretimin ikinci kademesi olan 6.- 7. ve 8. sınıflar artık her yıl sonu sınava girmek zorundadır. Üçüncü olarak, artan sınav sayısı, dershaneye olan bağımlılığı hem artırmış hem de dershaneye başlama yaşını daha aşağıya, 4., hatta 3. sınıfa dek çekmiştir. Dördüncü olarak, SBS'de yabancı dil soruları ayrı bir eşitsizlik yaratmıştır. Bu sınava kadar yabancı dil öğrenme şansını elde edenlerle bunu edinmeyenler yarışa eşit olmayan bir noktadan başlamak zorunda kalmışlardır. Son olarak, SBS'nin ağırlığı % 70, ama öğrencilerin okuldaki yıl sonu başarı puanlarının % 25'i olduğu için öğrenciler sınava daha çok ağırlık verecekler, bu nedenle okul başarı puanı elde etme girişimi zayıf kalacaktır. % 5 olarak belirlenen davranış puanı ise göstermelik kalmıştır. Sözde bu % 5 puan, öğrenci hakkında anlak bir performans değil, geniş bir zaman dilimine ve çok boyutlu performansa bakılarak tayin edilecektir.

Yarışma ve rekabetin adil olmayan ve eşitsizlikçi yapısı son yıllarda bazı uygulamalarla daha da pekişmiştir. Örneğin, üniversite sınavlarında düz ve meslek liselerine göre daha başarılı olan ve 1300'lere çıkan sayısıyla Fen ve Anadolu liselerinin mevcut



durumuyla bir kısım okullar da iddiasız okullar olarak damgalanmış ve ikili bir yapı ortaya çıkmıştır. AKP'nin son yıllardaki iktidarıyla birlikte "...fen ve Anadolu liseleri ile genel ve mesleki liseleri arasındaki makas iyice açılmış oldu. Dolayısıyla ilköğretimi bitiren öğrencilerin gözünde bu okulları kazanabilmek varlık yokluk meselesi haline gelmeye başladı" (Erdoğan, 2007). Böyle olunca, tüm bir eğitim sistemi, akademik başarının sınavlara bağlandığı bir görünüm kazanmış; sınavlarla birlikte yarışma, rekabet, elenme gibi kavramlar sistem içinde Sosyal Darwinist bir felsefenin-güçlü olanın ayakta kalması-varlık kazanmasına ve meşrulaştırılmasına yol açmıştır. Bu haliyle, neoliberal eğitim ideolojisi içinde meritokratik-liyakata dayalı rejim-değerler yüksek prim yapmaya başlamış ve AKP, bir yandan yoksullar üzerinden popülizmini devam ettiren öte yandan da meritokratik rejimi inceden inceye geliştirmeye devam etmiştir. Küresel kapitalist şartlara uyarlanacak bir eğitim kurumunun şekillendirilmeye çalışılması, piyasa ya da iş dünyası için gereken işgücünün sağlanması kılığı altında gerçekleştirilerek eleyici eğitim sistemine tam destek verilmiştir. Bu meritokratik rejim felsefesi gereği eğitimin her kademesinin paralı yapılmasından tüm eğitim hizmetlerinin piyasanın ya da özel sektörün insafına bırakılmaya değin geniş bir yelpazede, başta Başbakan Erdoğan'ın ağzından dillendirilen piyasacı görüşler tüm eğitim kademelerini olduğu gibi üniversiteleri de etkilemiştir. Bugün artık AKP sayesinde tüm kamu üniversiteleri daha bir paralı hale getirilmiştir ama AKP'nin üniversiteler konusundaki asıl derdi, baştan itibaren bu kurumların kadrolaşma ve yandaş çevrelere rant aktarma kaynağı olarak kullanılmak için ele geçirilmesi olmuştur.

### YÖK ve üniversiteler

AKP, Aralık 2007'de süresi dolan Erdoğan Teziç'in yerine yeni YÖK başkanı olarak atadığı Yusuf Ziya Özcan ile üniversitelerde kadrolaşma atağına hız vermiştir. İslamcı araştırmaları, eğilimleri ve kişiliği basında yer alan Yusuf Ziya Özcan'ın YÖK başkanlığı ile birlikte üniversitelerin büyük bir çoğunluğuna AKP yanlısı profesörler rektör olarak atanmıştır. Bu yıl yeni kurulan 23 üniversitenin rektörlük koltuğunun 16'sına "türbana evet" diyen isimler oturtulmuştur. YÖK'ün bu yeni kurulan 23 üniversite için belirlediği 69 rektör adayından 36'sı üniversitelerde türbanın serbest bırakılmasını istemiştir. YÖK ile birlikte İslamcı eğilimleri nedeniyle bilimsel eğitimden uzak olan birtakım ülkelerin üniversitelerine denklik verilmeye başlanmıştır. YÖK, AKP'li geniş toplumsal kesimlere yeni kurulan üniversitelerde kadrolar açmaya başlamıştır. TÜBİTAK'ın ele geçirilmesiyle

bu kuruma gelen çoğu projenin ideolojik ve siyasal ayrımlarla reddedildiği, akademisyenler arasında yaygın bir şikayet konusu haline gelmiştir.

### Eğitim-öğretimdeki diğer sorunlar

AKP, 2002'den itibaren eğitim-öğretimde getirdiği birçok uygulamayla yaygın eleştirilerin hedefi haline gelmiş, gelmeye devam etmektedir. Örneğin, kamuoyunda "apoletli eğitim" de denilen uygulamayla AKP, kaliteyi yükseltmek adına 'uzman öğretmenlik', 'başöğretmenlik' gibi yeni kategoriler tanımlayarak öğretmenler arasında yeni bir ayırımın oluşmasına yol açmıştır. Öte yandan kayıt ücretleri ve paralı eğitim tartışması yoğun biçimde sürmüştür. AKP'li yeni YÖK başkanı Prof. Dr. Yusuf Ziya Özcan, göreve gelir gelmez üniversitelerin paralı olması gerektiğini açıklamıştır. Öğretmen açığı özellikle bazı alanlarda giderilememiş; AKP sürekli her yıl artan öğretmen açığı sorununu sözleşmeli öğretmen uygulaması yoluyla çözmeye devam etmiştir.<sup>19</sup> Eğitim Sen'in yaptığı küçük çaplı bir araştırma da, MEB'in öğretmen açığını 'usta öğretici' ve 'ücretli öğretmen' istihdamıyla kapatmaya çalıştığını ama bunun sorunu çözmek bir yana soruna yeni sorunlar kattığını ortaya çıkarmıştır. Eğitim Sen'e göre usta öğretici ve ücretli öğretmenler de kariyere göre değil, AKP'ye sadakat ve torpil ilişkisine göre seçilmektedirler. Yine bu sendikaya göre, usta öğretici ve öğretmenlerin ücretleri de-ortalama 550 YTL-açlık sınırının altında tutulmaktadır. İstihdam edilenlerin büyük bölümü de öğretmenlik ile ilgisi olmayan lise, ön lisans ve lisans mezunlarından oluşmaktadır. Üstelik sözleşmeli olan bu öğretmenlerin ücret ve aylıkları zamanında ödenmemekte, bu öğretmenler izin ve sevk almada engellerle karşılaşmakta ve bir yılı doldurmadan eş tayini yaptıramamaktadırlar. Bir de, bu öğretmenlerin kademe ve derece ilerlemesi yapılmamakta, kadroya atandıklarında sözleşmelilikte geçen süreleri aylık derece ve kadrolara yansıtılmamaktadır (Kotan, 22 Aralık 2007).

AKP'li MEB'in bir başka önemli sorunu da dersaneler olmuştur. AKP'nin dersaneler konusundaki politikası inanılmaz ölçüde çelişkili gelişmiştir. Bir yandan dersanelere karşı tavır alınmış, öte yandan da dersanelerin sistem içinde güçlenmesinin yolları yapılmıştır. AKP'nin dersanelere ilişkin ikili tavrının olumsuz boyutunu eski TTK başkanı açıkça şöyle dile getirmiştir: "Zamanla dersaneler okulların önüne geçmeye, ilköğretim kurumlarımızdaki eğitim-öğretim önemini yitirmeye, 8. sınıfın sonunda düzenlenen OKS'yi kazanmak da öğrencilerimizin tek hedefi haline gelmeye başladı" (Erdoğan, 2007). Nitekim 'garabet' denilen dersanelerin sayısı AKP hükümetleri döneminde ikiye katlanmıştır (Radikal, 23 Haziran 2008). OKS'nin yerine

getirilen SBS ile birlikte dersanelere kayıtlar % 40 ile % 100 arasında artmış, üstelik dershaneye başlama yaşı 4. sınıfa kadar düşmüştür (Salman, 12 Nisan 2008). Dersanelere talep artarken kamu okullarının sınıf mevcutları okulların büyük bir çoğunluğunda 50'nin altına çekilememiş; yeterli öğretmen olmayan okullarda birleştirilmiş sınıf uygulaması devam etmiştir.

AKP'li MEB, belki de, en çok uyguladığı yoğun kadrolaşma politikası nedeniyle eleştirilmiştir. AKP, 2002'de hükümet olur olmaz başta MEB merkez örgütü olmak üzere en ücra okullara değin yoğun bir kadrolaşma gerçekleştirmiştir. Kadrolaşmanın ilk aşaması, yoğun bir görevden almayla başlatılmıştır. AKP 2002'de göreve gelir gelmez bir genelgeyle 1041 eğitim yöneticisini görevden almıştır (Gazalçı, 2007: 79). Fakat kadrolaşmada kamu kurumları arası geçişlerde Diyanet İşleri Başkanlığı özellikle kayırılmış, bu kurumdan çekilen din işleriyle ilgili personel MEB'e yerleştirilmiştir. Özmen'e göre "Diyanet İşleri Başkanlığı personelinin 678'i din kültürü ve ahlak bilgisi, 38'i imam hatip lisesi meslek dersleri, 19'u da Arapça öğretmenliğine olmak üzere toplam 735 kişi kurumlar arası atama yoluyla MEB'e" (Özmen, 2007: 122) transfer edilmiştir.

AKP'li MEB, bir yandan eğitimin ve eğitim ile özgürleşmenin önemini vurgularken öte yandan da otoriter, muhafazakar ve ahlakçı bir eğitim anlayışını uygulama sevdasından vazgeçmemiştir. Örneğin MEB, kurduğu "İhbar Hattı" ile eğitimde istenmeyen konularda kopya çekme, öğretmenin aleyhinde konuşma, okul malına zarar verme, sigara içme, okuldan kaytarma vd.-eğitimin öznelere-öğretmen, öğrenci ve idari personel-ihbarcı olmaya yöneltmiş ve teşvik etmiştir. Eğitimin öznelere arasında ihbarcılık, ispiyonculuk, şikayet gibi gayri ahlaki davranışları kışkırtacak olan bu mekanizma ile MEB, uygulamanın daha çok "İnternetin Bilinçli Kullanımı ve İnternet Güvenliği Projesi" kapsamında yürütülen bir proje olduğunu belirtmekte ve kendi web sayfasında ([www.meb.gov.tr](http://www.meb.gov.tr)) internet ihbar hattıyla internette yer bulan her türden muzır içeriğe dair şikayetlerin alınacağı ve değerlendirileceği bir birimin kurulduğunu bildirmektedir. MEB, internet ihbar hattının tüm eğitim öznelere ile vatandaşlar ve resmi birimlere açık olduğunu ilan etmiştir. İnternette özellikle cinsellik, şiddet, kumar, ideolojik propaganda, bomba yapımı vb. konularda şikayetler bekleyen MEB'in ihbar hattına çok kısa sürede binlerce ihbar yapılmıştır.

## Sonuç

Bu makalede, AKP hükümetleri döneminde (2002-2008) eğitimde gözlenen neoliberal uygulamalar ile AKP'nin muhafazakar, otoriter ve ahlakçı kimliğine

bağlı olarak sık sık gündeme gelen bazı temel sorunlara değinmeye çalıştık. Görünen o ki AKP, eğitimin ekonomiyle olan ilişkileri bağlamında tam anlamıyla neoliberal yaklaşımı benimsemiştir. Buna karşılık, içeriği noktasında eğitimin laik ve bilimsel özelliğine karşı muhafazakar bir çizgi izlemektedir. Dolayısıyla AKP, eğitim kurumunu iki simge ile, yani para (neoliberal, küreselleşmeci ve piyasacı bir zihniyet) ve din (muhafazakar, otoriter ve ahlakçı kimliği temsil eden bir zihniyet) ekseninde yeniden yapılandırmaya girişmiştir. Kuşkusuz siyasal İslamcı Müslümanların parayla olan dansı öteden beri bilinmekte ancak AKP, eğitim ile parayı özel bir noktada-paralı eğitim-buluşurarak kapitalist bir muhafazakar parti olduğunu kanıtlamıştır. Özel sektörü-başta kendi ve kendisi için yaratmaya çalıştığı İslamcı burjuvazi olmak üzere-baş tacı eden, eğitimi İnsan Sermayesi Kuramı çerçevesinde meritokratik ve Sosyal Darwinistçe algılayan, eğitim felsefesini anti-modernist uğraklarda yeniden inşa eden, eğitim kurumunda reform yapma adına tutarsız örgütlenme ve uygulamalara girişen AKP'nin altı yıllık hükümet döneminde eğitim-öğretim tam bir sorunlar yumağı haline gelmiştir. AKP reformcu söylemine karşın eğitimde değişim ve yenilenmeyi, küreselleşmeci bir kapitalizm, ahlakçı ve otoriter bir muhafazakarlık ve eklektik sentezlerle gerçekleştirmeye çalışmıştır.

AKP'nin izlediği bu politikanın tümüyle yeni olduğu söylenemez. Geçmiş merkez sağ hükümetler döneminde de buna benzer uygulamalar olmuştur. Ama AKP'yi öne çıkaran, uygulamalardaki piyasacı ve muhafazakar dozun geçmişe oranla daha fazla olmasıdır. Eğitimde piyasaya ve dine yer açma olarak özetlenebilecek olan bu yaklaşımın özellikle dinle ilgili kısmı yerleşik mevzuatla çatışır bir nitelik göstermektedir. Özellikle Danıştay ve Anayasa Mahkemesinin kimi uygulamalarla ilgili olarak aldığı kararlar, AKP hükümetlerini giderek eğitimde doğrudan değişiklikler yapma yerine eğitimin informal boyutunu biçimlendirmeye doğru yöneltmiştir.

Eğitim doğası gereği siyasal kararlardan, toplumsal yapıdaki değişimlerden, olaylardan çok kolay biçimde etkilenmektedir. Bu durum, her siyasal iktidar değişikliğinde kendini göstermektedir. Sorunlara köklü çözümler getirmek yerine, güncel politika içinde yer bulabilecek argümanlara ağırlık verme öne çıkmaktadır. Özetle, AKP döneminde eğitim-öğretim kurum, örgüt ve süreçleri tam anlamıyla bir kriz içine sokulmuştur.

### DİPNOTLAR:

1. Bu plan konusunda daha ayrıntılı bilgi edinmek için bkz. <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/aep.pdf>.
2. Bu güçlü vurguların reformcu söylem açısından daha ayrıntılı incelenmesi gerekir ancak bunun için bu makalenin sınırları uygun değil. Bu konuda bkz. <http://www.meb.gov.tr/haberler/haberayrinti.asp?ID=1172>.
3. Ücretsiz ders kitabı dağıtma gibi eğitsel uygulamalar, bu

popülist yöntemlerin başında gelmektedir. AKP, bedava ders kitabı dağıtımını veliler ve öğrenciler nezdinde bir propaganda ve sempati aracı olarak gayet etkin şekilde kullanmış, hala da kullanılmaktadır. Ancak, bir gazete köşe yazısında da (Güçlü, 13 Kasım 2007) dikkat çekildiği gibi ücretsiz dağıtılan ders kitaplarıyla ilgili yanıtlanması gereken birçok soru (Bu kitaplar kimler tarafından yazılmaktadır? Hangi yarışmayla seçilmektedir? Kitaplardaki yalan-yanlış bilgileri çocuklara sunanların arkasında kimler vardır? Bu yazarlara ne kadar telif ücreti ödenmektedir? Kitapların kağıtları hangi firmalardan alınmakta, hangi matbaalarda bastırılmakta ve hangi dağıtım şirketlerince dağıtılmaktadır? vb.) vardır ama en önemlisi de, 15 milyon öğrenciye dağıtılan milyonlarca ders kitabının yarattığı piyasa ve ranttan kimler yararlanmaktadır?

4. EARGED, bir araştırma birimi olmasına karşın, kendi sitesinde görev tanımını tam da piyasacı bir dille yapmaktadır. Şöyle denilmektedir: “Müşterilerinin ve paydaşlarının beklentilerini karşılamaya yönelik yenilikçi bir anlayışla çalışmalarını yürütürken onlarla açık iletişim ve kurumsal empati kurar, üretime çalışanların katılımını sağlar, güvene ve iş birliğine dayalı sürekli gelişim anlayışı içinde yapılan işin önemini sorumluluğunu taşıyarak takım çalışması anlayışı ve işine adanmışlık duygusuyla üretimde bulunur, ortaya konulan ürünleri toplumla paylaşır” (<http://earged.meb.gov.tr/earged/index.html#duyuru>). Ayrıca bu kurumun yayınladığı “Performans Değerlendirme Kriterleri” başlıklı yayını, bu anlayışın bir tezahürü olarak değerlendirmek mümkündür.

5. AKP'nin 2002-2008 döneminde eğitimle ilgili en çok tartışılan birimi herhâlde TTK olmuştur. Bu birimin çeşitli stratejik görevleri-Türk milli eğitim sisteminin oluşturulması, eğitimle ilgili ilke ve politikaları belirlemesi, eğitimle ilgili olarak hazırlanan yasa, tüzük, yönetmelik, müfredat ve ders kitaplarını incelenmesi, değerlendirmesi ve görüş bildirmesi vd.-(Özmen, 2007: 90) bu kurumu hep tartışmaların odağında tutmuştur. Bu tartışma, çekişme ve eleştiriler sonucu TTK'nın başkanı üç kez değişmiş, şimdi dördüncüsü koltukta oturmaktadır. AKP döneminde TTK yönetmeliği, sık sık değiştirilen “Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği” ve bu yönetmeliğe dayanılarak çıkarılan ve aynı adı taşıyan yönerge, kadrolar, eğitimi özelleştirme ve öğretim materyallerinin getirilmesini yönlendirmeye hizmet etmek ile eğitimin laik yapısını zayıflatma amacıyla yapılmıştır. “Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği”, AKP Hükümetleri döneminde 15 kez değiştirilmiştir.

6. Örneğin Bakan Hüseyin Çelik, 11 Ağustos 2004 tarihinde Kabataş Erkek Lisesi'nde ilköğretim müfredatının değiştirilmesi vesilesiyle yaptığı bir konuşmada (<http://www.ttkb.gov.tr/index1024html.s2>) bugünkü eğitim sistemimizin sanayi toplumu ve kalitesi açısından çok farklı küresel etmenlerin had safhaya varan baskıları altında olduğunu söylemiştir.

7. Ders kitaplarının önce ilköğretimde, daha sonra da ortaöğretimde bedava dağıtılması, görünüşte sosyal devlet olmanın bir özelliği gibi gözükse de, uygulama yakından incelendiğinde eğitim araç-gereçleri üzerinden kontrol altında olan bir piyasanın yaratıldığı rahatlıkla görülebilir. Kitapların özel yayınevlerinden satın alınması, alınan kitapların özel matbaalarda bastırılması, dağıtımın illerde parti örgütlerine yakın özel firmalar tarafından yapılması gibi uygulamalar; işin sosyal boyutundan daha fazla öne çıkmaktadır.

8. “Her şeyin devletten beklenmemesi gerektiği” anlayışıyla meşru hale getirilen öğrencilerden ve velilerden toplanan paralar konusu kuşkusuz sadece AKP iktidarı dönemiyle başlamış bir uygulama değildir. Kavak, Ekinci ve Gökçe tarafından 1993-94 öğretim yılında Ankara genelinde ilköğretim okullarıyla ilgili yapılan araştırmada, kent merkezlerindeki okullarda 27 başlık altında para toplandığı saptanmıştır. Kimi yerlerde bu sayı 40 kalemin üzerine çıkmaktadır (Kavak, Ekinci ve Gökçe, 1997). Yasal olmadığı halde uzun yıllardır sürdürülen uygulamada dikkat çekici olan bir diğer nokta ise, toplanan kaynağın toplam miktarının bilinmemesidir. CHP Yalova Milletvekili Muharrem İnce tarafından 29.9.2005 tarihinde TBMM Başkanlığına verilen konuyla ilgili yazılı soru öngergesine Bakan Çelik tarafından verilen cevapta, toplam miktarın bilinmediği belirtilmiştir. İnce, söz konusu öngergesinde İzmir'deki ilköğretim okullarında yapılan bir araştırmaya atıfta bulunarak toplanan paranın okulların bütçelerinin en önemli kaynağı olduğunu belirttiğini vurgulamaktadır (<http://www2.tbmm.gov.tr/d22/7/7-9689s.pdf>).

9. AKP Hükümetleri döneminde genel bütçe içinde eğitime ayrılan payın ilk defa birinci sırayı aldığı sıkça dile getirilmektedir. Bunun da hayli tartışmalı bir konu olduğunu belirtelim. Hakan Yılmaz, eğitim bütçeleri üzerine yaptığı araştırmalarda, 2004 yılından itibaren Kredi Yurtlar Kurumu Genel Müdürlüğü'ne bütçeden yapılan transferlerin MEB bütçesinde transfer tertibinde görülmeye başlanmasının bunda etkili olduğunu belirtmiştir (Yılmaz, 2007). Eğitim harcamalarının hesaplanmasında karşılaşılan sorunlar için bkz. Karaaslan (2005).

10. Hakan Yılmaz, Tablo 5 için şu notu düşmüştür: “Bu tablo kurumların toplam harcamaları yerine fonksiyonel sınıflandırmaya çerçevesinde eğitime ayırdıkları kaynağı ve harcamayı göstermektedir. Bu anlamda başta sağlık olmak üzere diğer fonksiyonlara yönelik harcamalar toplam içinde yer almamaktadır. Yine MEB ve üniversiteler dışında eğitim harcaması yapan kurumlar da bu tabloda kapsam içine alınmıştır” (yage).

11. Yeni müfredatın milli değerleri dikkate aldığı iddiası çeşitli kesimler tarafından eleştiri konusu yapılmıştır. Müfredatların mimarı TTK eski başkanı Selçuk ve Bakan Çelik inandırıcı bulunmamıştır. Getirilen eleştiriler genellikle, müfredatların tümiyle özgün değil Singapur, ABD ve İngiltere'den uyarılma olduğu, yabancı uzmanlarca dikte ettirildiği noktasında odaklanmaktadır. Çelik'in “dünyada hangi müfredat başarılı oluyorsa o müfredatı uygulayacağız” sözü, başında “millî” sözcüğünün bulunduğu bir bakanlık için uygun bulunmamıştır (İnce, 2006:13). Bu yöndeki eleştiriler, Selçuk sonrasında TTK Başkanlığına getirilen Prof. Dr. İrfan Erdoğan tarafından haklı bulunmuştur (<http://www.irfanerdogan.com.tr/egitimyazilari.asp?IDText=65>).

12. Müfredatların mimarı olan Prof. Dr. Ziya Selçuk, Türkiye Özel Okullar Birliği'nin 8-9 Şubat 2008 tarihleri arasında Antalya'da gerçekleştirdiği “Orta Öğretim Sisteminde Yeni Arayışlar” sempozyumunda sunduğu bildirisinde özeleştiri anlamına gelecek ifadelerle yer vermiştir: “Örneğin, bir tarafından tutuyoruz, müfredat çok önemlidir diyoruz. Bunu değiştiriyoruz, bakın dünya böyle yapıyor; biz de böyle yapalım diyoruz, yapıyoruz, yapıyoruz bir şey olmuyor. Peki neden olmuyor? Çünkü buradaki değişkenler sadece eğitimle ilgili olmayıp, ekonomiyle, demokratik süreçlerle, insan kaynaklarıyla, finans modeliyle vs. ilgili. Bunların hepsi eş zamanlı değişime uğratılmazsa istenilen sonuç alınamıyor. Herkes kendi şişesini tutuyor, eviriyor, çeviriyor. Üniversite eğitim iyeyişken ben bunu fark etmedim” (Selçuk, 2008:77).

13. Bedava ders kitapları uygulamasına başladığı 2004 yılında gelen eleştiriler karşısında Bakan Hüseyin Çelik'in ANKA Ajansı kanalıyla yayınladığı demec ajansı tarafından şöyle aktarılmıştır: “2003-2004 eğitim-öğretim yılında devlet tarafından bedava kitap dağıtılması projesiyle “çok ciddi” bir sustimalin önüne geçileceğini kaydeden Çelik, yayınevlerini sert bir dille eleştirdi. Yayınevlerinin “resmen” okullarla pazarlığa oturduğunu, bunun da olumsuz sonuçlar doğurduğunu anlatan Çelik, “O zaman öğretmen bu işine giriyor; okul idarecisi, okul aile birlikleri, dernekleri giriyor ve bu sene okunan kitap gelecek sene okunmuyor. Bu kargaşanın, vurgun düzeninin devam etmemesi lazım. Adam (yayınevi sorumlusu) geliyor bana açıkça ‘şuraya şu kadar veriyoruz şuraya bu kadar veriyorum’ diyor” diye konuştu. Çelik, 2004-2005 eğitim öğretim yılında “öğrenciye zimmetli ders kitabı” uygulamasına geçilecek olmasına karşın “bedava ders kitabı” projesi için israf yapıldığı yönündeki eleştirileri ise haklı bulmadığını söyledi. Çelik, devletin bütçesinden olmasa bile halkın perakende satın aldığı kitapların bir sonraki yıl kullanılmayarak çöpe gittiğini söyledi. Bakan Çelik, “Türkiye’de hiçbir kitap iki yıl üst üste okunmamıştır. Ben yatılı okullardan biliyorum öyle bir alışkanlık yerleşmiş ki, sene sonu geldiği zaman çocuklar kitaplarla top oynuyorlar; ortaha atıyorlar” dedi. Çelik, projenin maliyetinin 150 milyarı aşmayacağını ifade ederken, bunun Türkiye'nin bir günde ödeyeceği iç borç faizine denk geldiğini belirtti.”

14. 22. Dönem İstanbul Milletvekili olarak görev yapan Berhan Şimşek'in konuyla ilgili yazılı soru öngergesine Bakan Çelik'in 7.12.2006 tarihinde verdiği cevapta o günün fiyatlarıyla öğrenci başına dağıtılan kitapların maliyetinin 15,80 YTL olduğu belirtilmiştir (<http://www2.tbmm.gov.tr/d22/7/7-18199c.pdf>).

15. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi müfredatında Alevilikle ilgili konular için bakanız Muharrem İnce, “Yeni Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Müfredatında Alevilik” 11 Şubat 2006 (<http://www.milliegitimciler.com/egitim/detay.asp?hid=485>).

16. Bu Stinni bakış açısının nasıl sergilendiğine ilişkin bkz. Mehmet Akgül vd. Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı, Devlet Kitapları, 2008.

17. AKP'nin İmam-Hatip Liselerini meslek lisesi gibi görmediği çok açıktır. Örneğin 20.05.2005 tarihli 25820 sayılı Resmi Gazetede yayımlanarak yürürlüğe giren Anadolu İmam-Hatip liseleri yönetmeliği bunun kanıtı niteliğindedir. “Bu yönetmelikle, imam hatip liselerinin meslek lisesi olduğu gerçeği sulandırılmak istenmiştir. Bu gerçeği anlayabilmek için, yönetmeliği, yine bu hükümet döneminde (02.02.2005 tarihinde) değiştirilen Anadolu Öğretmen Liseleri Yönetmeliğiyle karşılaştırmak gerekir. Anadolu Öğretmen Liseleri Yönetmeliğinin 5. Maddesinde açıkça bu okulların, öğretmen yetiştiren yüksek öğretim kurumlarına öğrenci yetiştirmek olduğu belirtilir. Halbuki benzer bir hüküm, Anadolu İmam Hatip Liseleri için öngörülmektedir. Yani Anadolu İmam-Hatip Liseleri yönetmeliğinde “ilgili yüksek öğretim kurumlarına öğrenci yetiştirir” ibaresine yer verilmemiştir” (bkz. Muharrem İnce, “AKP İktidarı Döneminde Eğitimin Laik Niteliğine Müdahaleler”, s. 3, yayımlanmamış rapor).

18. İmam-Hatip Liselerinin öğrenci sayıları çoğu kez istatistiklere tam olarak yansımamaktadır. Eğitim sistemimiz içinde İmam-Hatip lisesi müfredatını uygulayan 4 okul türü bulunmaktadır. Bunlar; İmam-Hatip Liseleri, Anadolu İmam-Hatip Liseleri, Açık Meslek Lisesi ve Çok Programlı

Liselerdir. Dolayısıyla İHL öğrenci sayısı normal İHL ve AİHL'de okuyanlardan daha fazladır.

19. Son zamanlarda öğretmen açığı önemli bir polemik konusu haline gelmiştir. Konuyla ilgili TBMM'de 10 Ocak 2008 günü gündem dışı bir konuşma yapan Eğitim komisyonu üyesi CHP milletvekili Muharrem İnce'nin ortaya koyduğu tablo Bakanlığın bu konuda sağlıklı bir planlama yapmadığını, dolayısıyla çelişkili rakamlar telaffuz ettiğini göstermektedir. İnce şöyle demiştir: "2005 yılında, 28.11.2005'te, Sayın Bakan, Sayın Hüseyin Çelik "Öğretmen açığının 165.826 olduğunu..." söylüyor. 2007'nin on birinci ayında ise, "12.805" diyor. Personel Genel Müdürü 10 Aralık 2007'de "3 bin" diyor. Sayın Bakan 30 Aralık 2007'de "bin-iki bin civarında açığımız var." diyor. Herhalde bizi matematik bilmiyor zannediyor, halbuki biz hayatımızı matematik anlatarak kazandık. Aynı Bakan, 16.10.2007'de "114 bin kadrolu, 30 bin sözleşmeli atadık." diyor. 10 bin de Aralık'ta atandı, yani toplam atama 154 bin. 13 bini mükerrer. Nasıl mükerrer? Sözleşmeliden kadroluya geçmiş, çıkardım, 141 bin. 2003-2007 arasında emekli olanlara baktım, 76 bin emekli var. Demek ki, siz 65 bin açığı kapatmışsınız. 2005'te 165 bin diyorsunuz, emekli olanları düştiğinizde, yani öğretmen açığı 100 bin. En az 100 bin! Ben iddia ediyorum, bu, 140 bin de olabilir. Şimdi ne yazık ki, halka yanlışlar anlatılıyor" (<http://www.milliegitimciler.com/egitim/detay.asp?hid=67> ve Muharrem İnce, "Öğretmen Açığı Hakkında" (<http://www.milliegitimciler.com/egitim/detay.asp?hid=49>).

#### Kaynakça

- "Acil Eylem Programı", [www.akparti.org.tr/program](http://www.akparti.org.tr/program).
- Adem, Mahmut. (2008). Çağdaş Üniversite mi Medrese mi, Ankara: Phoenix.
- Akgül, Mehmet. vd. Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Kitabı, Ankara: Devlet Kitapları.
- "AK Parti Programı", [www.akparti.org.tr/program](http://www.akparti.org.tr/program).
- Anayurt, Ömer. "Strasbourg penceresinden din dersi", Radikal, 19 Ekim 2007.
- Benli, Mesut Hasan. "Vatandaşın derdi türban değil", Radikal, 13 Temmuz 2008.
- Berkan, İsmet. "Din dersi zorlaması", Radikal, 11 Ekim 2007.
- Eğitim Sen. (2007). Eğitimde AKP'nin 5 Yılı, Ankara: Eğitim-Sen Yay.
- Erdem, Tarhan. "Gündelik Yaşamda Din, Laiklik ve Türban", Milliyet, 3-5 Aralık 2007.
- Erdoğan, İrfan. "Ortaöğretime geçiş sistemi üzerine bazı mülhazazalar", Radikal, 12 Aralık 2007.
- Gazalci, Mustafa. (2007). Kuşatılan Cumhuriyet Eğitimi (2002-2007), Ankara: Eğit-Der yayınları
- Güçlü, Abbas. "Ders kitapları?", Milliyet, 13 Kasım 2007.
- ..... "Ders kitapları (2)", Milliyet, 14 Kasım 2007.
- <http://www.milliegitimciler.com/egitim/detay.asp?hid=67>.
- <http://www.akparti.org.tr/muhafazakar.doc>.
- <http://earged.meb.gov.tr/earged/index.html#duyuru>.
- <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/plan9.pdf>.
- <http://www.imamhatip.com/kamusalalan/imam-hatipler-yeniden-cazibe-merkezi-t58473-0.html>.
- <http://www.irfanerdogan.com.tr/egitimyazilari.asp?IDText=65>.
- <http://www.meb.gov.tr/haberler/haberayrinti.asp?id=1339>.
- <http://www.milliyet.com.tr/2003/07/22/siyaset/siy02.html>.
- <http://www2.tbmm.gov.tr/d22/7/7-9689s.pdf>.
- <http://www2.tbmm.gov.tr/d22/7/7-18199c.pdf>.
- <http://www.tbmm.gov.tr/d23/7/7-0738c.pdf>.
- İdiz, Semih. "Zorunlu din dersi: Avrupa'daki durum", Milliyet, 17 Eylül 2007.
- İnal, Kemal. (2004). Eğitim ve İktidar. Türkiye'de Ders Kitaplarında Demokratik ve Milliyetçi Değerler, Ankara:Ütopya.
- .....(2008). Eğitim ve İdeoloji, İstanbul: Kalkedon.
- İnce, Muharrem. (2006). Bir İleri Beş Geri, AKP'nin Eğitim Politikaları Üzerine Gözlemler, İstanbul: Umut Matbaacılık ve Kağıtçılık LMD Şirketi.
- ..... "Yeni Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Müfredatında Alevilik", 11 Şubat 2006, <http://www.milliegitimciler.com/egitim/detay.asp?hid=485>.
- ..... "AKP İktidarı Döneminde Eğitimin Laik Niteliğine Müdahaleler", Yayınlanmamış Rapor.
- ..... "Öğretmen Açığı Hakkında", <http://www.milliegitimciler.com/egitim/detay.asp?hid=49>.
- Karaaslan, Erkan. (2005). "Kamu Kesimi Eğitim Harcamalarının Analizi", Maliye Dergisi, Sayı:149, <http://portal1.sgb.gov.tr/calismalar/yayinlar/md/149/erkankaraaslan.pdf>.
- Kavak, Yüksel., Ekinci, Ergin. ve Gökçe, Feyyat. (1997). İlköğretimde Kaynak Arayışları Ankara: PEGEM Yay.
- Keskin, Nuray Ertürk. ve Demirci, Aytül Güneşer. (2003). Eğitimde Çürüme, Ankara: TİGEM yay.
- Kotan, Betül. "MEB, AİHM kararını önemsemedi", Radikal, 11 Ekim 2007a.
- ..... "İmam-hatibe ilgi sanatı sekize katladı", Radikal, 21 Aralık 2007b.
- ..... "Öğretmen açığı 'ustalık'la gizleniyor", Radikal, 22 Aralık 2007c.
- ..... "Meslek liselerini kapatalım", Radikal, 9 Şubat 2008d.
- ..... "Parasını vereyim sen okut", Radikal, 10 Eylül 2008e.
- MEB-MÜFREDAT. (2004a), <http://programlar.meb.gov.tr/index/baskan.htm>. [İndirilme tarihi: 02.10.2004].
- MEB-MÜFREDAT. (2004b), "Programların Geliştirilmesini Gerekli Kılan Nedenler", [http://programlar.meb.gov.tr/prog\\_giris11.html](http://programlar.meb.gov.tr/prog_giris11.html). [İndirilme tarihi:02.10.2004]
- MEB-MÜFREDAT. (2004c), "Programların Yaklaşımı", [http://programlar.meb.gov.tr/prog\\_giris/yaklasim2htm](http://programlar.meb.gov.tr/prog_giris/yaklasim2htm). [İndirilme tarihi: 02.10.2004].
- Milli Eğitim Bakanı Hüseyin Çelik'in 11 Ağustos 2004 tarihinde Kabataş Erkek Lisesi'nde yeni hazırlanan ilköğretim müfredatı ile ilgili yaptığı konuşma, (<http://www.ttkb.gov.tr/index1024html>).
- Milliyet, "Alevilere ayrımcılık, gayrimüslimlere engel", 17 Eylül 2007.
- Miser, Behzat. "AİHM zorunlu din dersine dur dedi", Radikal, 10 Ekim 2007.
- "Muhafazakar Demokrasi", [www.akparti.org.tr/muhafazakar.doc](http://www.akparti.org.tr/muhafazakar.doc).
- Özmen, Ünal. (2007). Eğitimin AKP'si. Kurnazlığın Akli Teslim Aldığı Dönem, Ankara: Sobil.
- Radikal, "Avrupa Konseyi: Yaratılışçı teori okullarda okutulamaz" ve "Evrimin öğretimi demokrasi için şart", 7 Ekim 2007.
- Radikal, "Türban sadece yüzde 1'in sorunu", 7 Şubat 2008.
- Radikal, "Garabet'lerin sayısı AKP iktidarları döneminde ikiye katlandı", 23 Haziran 2008.
- Radikal, "Zorunlu din dersine karşı sürekli eylem", 30 Ağustos 2008.
- Salman, Umay Aktaş. "Din müfredatı bakanlığı yalanlıyor", Radikal, 12 Ekim 2007.
- ..... "Çocukları arıyorsanız dershanedeler", Radikal, 12 Nisan 2008.
- Selçuk, Ziya. MEB-MÜFREDAT, <http://programlar.meb.gov.tr/index/baskan.htm>. [İndirilme tarihi: 02.10.2004]
- Selçuk, Ziya. (2008). Ortaöğretim Sisteminde Yeni Arayışlar, Türkiye Özel Okullar Birliği Derneği Yay.
- TÜİK, <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=2039>.
- Yılmaz, Hakan. 2007 Yılı Milli Eğitim Bütçesi ve Eğitim Sektörü Harcamaları Üzerine Değerlendirme Notu, Yayınlanmamış Rapor.

## Yeni Ders Kitapları ve Milliyetçilik

Bir süredir 1997 ve 2004 müfredatlarına göre yazılan 4. ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarını karşılaştırdığım tez çalışmamın sonuçlarını paylaşmak üzere bir yazı yazmayı tasarlıyordum. Ben bu yazıyı yazana kadar sevgili Hrant Dink ırkçı linç kampanyasının sonucunda hedef gösterilerek öldürüldü ve ırkçılık, milliyetçilik ülkenin birinci tartışma konularından biri haline geldi. Ve özellikle ders kitaplarındaki milliyetçi söylemin dünyanın diğer ülkelerine, halklarına ve Türkiye'deki farklı etnik unsurlara karşı düşmanca duygular yarattığı, ırkçı ve aşırı milliyetçi zihni yapılanmayı desteklediği ve bu tür ırkçı cinayetlere zemin hazırladığı gibi tespitler yapıldı. Hatta Rakel Dink'in, R. T. Erdoğan'dan bir isteği de Ermenilere karşı düşmanlık aşılayan ifadelerin ders kitaplarından kaldırılması oldu. Bütün bunların üzerine bu yazıyı yazmak ve çalışmamın sonuçlarını insanlarla paylaşmak benim için çok daha anlamlı hale geldi. Bu yazıda, yeni ders kitaplarındaki milliyetçi söylemin ne ölçüde farklılaştığı, genel anlamda dünyanın diğer ülkelerinin nasıl sunulduğu meselesi üzerinde duracak ve bugün Türkiye açısından son derece önemli olan şu sorunun yanıtını vermeye çalışacağım: yeni ders kitapları, Türkiye'de farklı kimliklere sahip grupların, eşitçe, özgürce ve ortakça yaşayabilecekleri demokratik bir toplum özlemi duyanların taleplerine cevap verecek midir?

### Liberal/Piyasacı Milliyetçilik ve Tüketici Kardeşliği

Kasım 2006'da Uluslararası Yatırımcılar Derneği, (YASED) düzenlediği resepsiyona Tayip Erdoğan'ı çağırarak, Ermeni soykırımı yasa tasarısının Fransa parlamentosundan geçmesi sonrasında Fransız mallarının boykot edilmesi çağrılarında ve "Türkiye'de hızla artan ve yabancı yatırımcıları tehdit etmeye başlayan aşırı milliyetçilik akımlarından duydukları rahatsızlığı dile getirdiler." Erdoğan'ın yanıtı ise tam da bu kaygıya cevap veren türden bir yanıtı: "Başbakan Erdoğan, milliyetçiliğin eskiden vatan için savaşmakla olduğunu bugün ise barış ortamında şartların değiştiğini belirterek: 'Milliyetçilik artık üretmek, istihdam sağlayarak, yatırım yaparak oluyor. Lafla milliyetçilik olmaz. Bu ülkenin yatırıma, yatırımcıya ihtiyacı var.

Yatırım yapıp istihdam sağlayan herkes benim için en değerli milliyetçidir. Bu ülkede taş üstüne taş koyanın duacıyız. Ekonomiye katkı sağlayan her şeyin desteklenmesi gerekir. O yüzden yatırım yapan herkese destek verdiğimizizi her fırsatta açıklıyoruz." Erdoğan'ın, "küresel piyasa ekonomisine entegre olalım", "bu da yetmez duacıyı olalım", "bırakalım bu sermaye ırkçılığını artık" gibi demeçlerinde öne çıkan AKP'nin İslami-muhafazakar+kökten piyasacı söylemi bize yeni ve eski dönem ders kitaplarının milliyetçi söylem açısından nasıl farklılaştığına dair önemli ipuçları vermektedir. Nihayetinde 2004 ilköğretim müfredat değişikliği, milliyetçiliğin, iktisadi faaliyetlerin ulus-devletlerin sınırlarını aşmasıyla karakterize edilen küresel kapitalizmin işleyişine yönelik herhangi bir arıza oluşturmayacak biçimde yeniden tanımlanması ihtiyacından kaynaklanmıştır. Dolayısıyla yenilenen ders kitaplarının anlamı, aslında yıllar önce gözden düşen ulus-devlet kapitalizmine dayanan kalkınmacı politikalar ve onunla iç içe geçmiş olan otoriter ve devlet merkezli milliyetçilik anlayışının ders kitaplarındaki enkazını kaldırarak, bunun yerine piyasa merkezli daha liberal bir milliyetçilik anlayışını oluşturmaktır. Ulusal çıkarın küresel piyasaya entegrasyonla gerçekleşeceği inancına dayanan liberal milliyetçilik anlayışı ise, önümüzdeki yıllarda milli eğitimin temel ideolojisi olan milliyetçiliğin hakim rengi olacağına benzemektedir.

Bunun birinci emaresi toprak ve ekonomi arasındaki ilişkinin değişmesi, ekonomik tahayyülün ülke topraklarını aşmasıdır. Eski ders kitaplarında iktisadi yaşam sadece ülke topraklarıyla sınırlı ve toprak merkezlidir. Küresel piyasada rekabet gücüne sahip olmak gibi bir derdi olmayan, ulus-devlet ölçekli bir kapitalist mantık çerçevesinde iyi kötü kalkınmacı bir söylem hakimdir. Ekonomi, kendi başına ülke toprağından bağımsız değil, ancak onun bir unsurudur. Örneğin, güncel anlamdaki ekonomi konuları, 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabındaki "İlimizi ve Bölgemizi Tanıyalım" ünitesi içindeki "İlimiz ve Bölgemizde Ekonomik Hayat" başlığı altında ve 5. sınıf ders kitabında "Güzel Yurdumuz Türkiye" başlığı altında konu edilmiştir. Bu nedenle deniz ürünlerinin iktisadi boyutu, "Yurdumuzu Çevreleyen Denizler ve Genel Özellikleriyle Bunlardan Sağlanan Yararlar" başlığı altında ve genel anlamda denizlerin tanıtıldığı bir bağlamda verilmiştir. Ya da Van gölünün ekonomik bir faaliyete vesile olduğu "Göllerimiz" başlığı altında anlatılmıştır. Bu metinlerle çocuklar, ülkenin dağlarını, ovalarını öğrendikleri gibi yine ülkeye ait olan tarımı, hayvancılığı, sanayiye, doğal kaynakları, turizmi öğrenirler. Siyasal düzeyde ise diğer ülkeler, temkinli olunması gereken birer tehdit ve tehlike kaynağıdır. Örneğin, "Yurdumuzun Jeopolitik Konumunun Önemi ve Bunun Doğurduğu Sonuçlar" konusunda yer alan ifadeler, "vatan" toprağına ilişkin sürekli bir tehdit algısı yaratacak niteliktedir. Tehdit ve tehlikeye karşı, Türk çocuğunun vazifesi, ülkeye ve devlete karşı geliştirilen propagandaların her daim farkında olmak, iç ve dış düşmanlara karşı sürekli uyanık olmak ve kimseye güvenmemektir. Dolayısıyla vatan dediğimiz

şey, üzerinde gönül rahatlığıyla yaşanacak bir yer değil, sürekli tehlike altında olan ve savunulması gereken bir yerdir. Ekonomik kaynakların algılanışı da bu vatan algısına göre şekillendirilir. Nitekim Türkiye Cumhuriyeti milleti ve devletiyle bir bütün olduğu gibi yer altı ve yerüstü kaynaklarıyla da vatan bölünmez bir bütündür.

Yeni ders kitaplarında ise, artık göllerden, akarsulardan bağımsız olarak “Ürettiklerimiz”den söz edilmekte ve ekonomi, kendi başına bir ünite başlığı şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Bu değişim, yeni müfredatın ürün ve süreç merkezli olma iddiasıyla ilişkilendirilse de aslında bundan ziyade asıl büyük değişim, ekonomiye ilişkin yeni bir duyuş ve düşünme tarzı yaratmasıdır. Bu da, artık ekonominin ülke toprağından bağımsızlaşması, ulusal iktisadi tahayyülden küresel iktisadi tahayyüle geçiştir. Üretilen ürünlerin dünyanın başka ülkelerine ihraç edilmesi, diğer ülkelerin insanları tarafından beğenilmesi, ülkenin adının bir markaya dönüşmesi ise bir tür milli gurur vesilesidir. Dolayısıyla, tam da Erdoğan’ın söylediği gibi milliyetçilik artık yalnızca “milli birlik ve beraberliğimizin temel taşı” ve bir ölme/ öldürme vesilesi değil, küresel piyasa ekonomisine eklemlemeye, dünyanın diğer ülkeleriyle iktisadi anlamda yarışmaya, dünyaya malını satmaya, rekabetçi olmaya ve bundan duyulan hazza tekabül etmektedir.

İktisat ideolojisiyle bütünleşen bu milliyetçi söylem doğrultusunda, bir malın üretimini farklı aşamalarının nasıl dünyanın değişik yerlerinde olabileceği, bu sayede dünyanın ne kadar küçüldüğü mesajları da verilmektedir. Bu nedenle -özellikle iktisadi anlamda- bu denli içli-dışlı olunan diğer ülkelerin, Türkiye için bir tehdit oluşturduğunu vurgulayan ifadelerin sıklığı büyük ölçüde azalmıştır. Başka ülkelerle ilgili bilgilere yer verilen ünitelerin başlıkları, bu değişimi yansıtmaktadır. Örneğin, 4. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabındaki ilgili üniteye, “Uzaktaki Arkadaşlarım”; 5. sınıf ders kitaplarında ise “Hepimizin Dünyası” adı verilmiştir. Görüldüğü üzere ünite başlıkları, dünyayı paylaşma ve arkadaşlık temaları üzerinden kurulmuştur. Bu ünitelerde, diğer ülkelerin kültürel özellikleri, iktisadi yaşamları konu edilmiş ve eski kitaplardan farklı olarak, hangi ülkenin ne ürettiği meselesi Sosyal Bilgiler ders kitapları aracılığıyla çocuklara öğretilen bir konu haline gelmiştir:

“(Almanya) Avrupa Kitası’nda yer alan ve tüm dünyada, güçlü ekonomisiyle tanınan bir ülkedir. Avrupa’nın en büyük ekonomisine sahip olan Almanya birçok ülkeye değişik alanlarda ürünler satar. Bu ürünler onun tüm dünyada tanınmasına katkı sağlar. Belki de bu ürünlerden bazılarını siz de kullanıyorsunuzdur? Kim bilir belki de buzdolabınız, televizyonunuz, arabanız veya kaleminiz Almanya’da üretilmiştir”

Böylece, uzun zaman önce bir nostaljiye dönüşen, “yerli malı yurdun malı herkes onu kullanmalı” şiarının artık tamamen terk edilmiş olduğu ve evrensel bir kimlik olarak bir tür tüketici kardeşliğinden söz edildiği görülmektedir. Çünkü bütün ders kitaplarında, kullandıkları ortak ürünler sayesinde çocuklar, evrensel tüketici cemaatinin parçasıdır. Bu vurgu özellikle,

“Hepimizin Dünyası” ünitesinde vardır. Bu üniteden alınan “Ürünlerin Yolculuğu” başlıklı aşağıdaki metin bunun iyi bir örneğini sunmaktadır:

“Tolga tatilde tanıştığı Arjantinli arkadaşı Diego’nun giydiği tişörtü görünce çok şaşırıldı. Üzerinde bir Türk markasının işareti vardı. Tolga, “Acaba yanlış mı görüyorum?” diye düşündü. Öyle ya, Arjantin’de de benzer işareti taşıyan markalar olabiliirdi. Ama yine de bunu Diego’ya sormadan edemedi. Aldığı yanıt ise onun çok daha fazla şaşırmasına sebep oldu. Evet, Diego’nun tişörtü Türk malıydı. Diego daha önce Tolga’ya ilk kez Türkiye’ye geldiğini söylememiş miydi; oysa bu tişörtü yeni alınmışa benzemiyordu. Diego, tişörtünü Arjantin’deki bir mağazadan geçen yıl aldıklarını söyledi. Bu durum Tolga’ya çok ilginç geldi. Annesine anlattığında kim bilir o da ne kadar şaşıracaktı! Ama annesinden hiç de beklediği tepkiyi alamadı. Annesi bunun çok normal olduğunu söyledi ve hatta Tolga’ya birçok örnek verdi. Örneğin Tolgaların televizyonu Japon malıydı, arabaları da Fransa’da üretilmişti. Buna benzer birçok örnek vardı. Demek ülkeler arasında da bir alışveriş söz konusuydu. Böylece de Türkiye’de üretilen bir tişörtü Arjantin’deki Diego alıp giyebilirken, Tolga da Türkiye’de koltuğuna rahatça oturarak, Japonya’da üretilmiş bir televizyondan en sevdiği çizgi filmi izleyebiliyordu. Şaşkınlığı geçen Tolga bu duruma sevinmişti. “Ne güzel!” diye düşündü, onu Diego’ya ve dünya üzerindeki diğer çocuklara bağlayan yeni bir şey daha bulmuştu. Aynı yerde üretilen kıyafetler giyebiliyor, arabalara binebiliyor, telefonlarla konuşabiliyorlardı. Bu her zaman böyle olmayabilirdi, ama yine de bu olasılık Tolga’yı mutlu etmeye yetiyordu.”

Peki, Türk-İslam sentezine ya da AKP’nin kökten piyasacılığı dışında İslami –muhafazakar duyarlılıklara ne oldu diyeceksiniz. “Türk soylu” ve Müslüman ülkelere yönelik, özel bir muhabbet söz konusu değil mi? Ya da bütün ülkeler aynı duyguyla mı anlatılmış? Ders kitaplarında yer verilen ülkelere baktığımızda genellikle Almanya gibi Türk nüfusun yoğun olduğu ülkelere, Güney Kore gibi geçmişte Türkiye’nin asker gönderdiği bir ülkeye ve çoğunlukla “Türk soylu” ve Müslüman ülkelere (ancak hiçbirisi komşu ülkeler değil) yer verildiğini görüyoruz. MEB’in 4. ve 5. sınıf ders kitaplarında konu edilen on ülkeden ikisi Müslüman, ikisi ise “Türk soylu”dur. Sayfa sayısı açısından bu ülkelere diğerlerinden daha çok yer verilmemiş olsa da, örneğin Özbekistan ile ilgili bölümde, “Türk Dünyası Çocuk Şöleni” anlatılmış ve çocuklar evrensel tüketici cemaatinin parçası olmak dışında etnik bir kimlik olarak Türk kimliği üzerinden de ortaklaştırılmıştır. Ders kitaplarında, oran olarak hiç de azımsanmayacak sayıda yer verilen Müslüman ve Türk-Müslüman ülkelerin çocukları ise dini bayramlar üzerinden ortaklaştırılmıştır. MEB basımlı 4. sınıf Sosyal Bilgiler kitabının “Uzaktaki Arkadaşlarım” ünitesindeki Tunus ve Türkmenistan örneklerinde, A Yayınları’na ait 4.

Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabındaki Tunus ve Azerbaycan örneklerinde dini bayramlar, Türkiyeli, Tunuslu ve Azerbaycanlı çocukların paylaştığı bir ortaklıktır. Müslümanlık teması, 1997 müfredatına göre hazırlanan ders kitaplarında da mevcuttur. Örneğin eski 5. sınıf eski Sosyal Bilgiler ders kitaplarında “İslamiyet’in Doğuşu, Yayılışı ve Türkler” adlı bir ünite yer alır. Ancak bu ünite Müslümanlık, ulusal kimliğin dışında, başka uluslarla bir yakınlık veya ortaklık vesilesi olarak sunulmaz. Çünkü Müslümanlık ulus kimliğini aşan daha evrensel bir kategoridir. Yeni ders kitaplarında ise; İslamiyet tarihini anlatan ünite kaldırılmış ancak Müslümanlık, ulusal kimliği aşan ve dini bayramlar aracılığıyla Müslüman ülkelerin çocuklarının yaşadığı ortak bir deneyime dönüştürülmüştür.

### Ya Türkiye’deki kardeşler?

Buraya kadar iktisadi küreselleşmenin etkisiyle, ders kitaplarında milliyetçi söylemin ne ölçüde farklılaştığı ve bunun dünyadaki diğer ülkeleri ve halkların sunuluş biçimini nasıl farklılaştırdığı üzerinde durduk. En genel anlamda vardığımız sonuç ise, dünya ülkelerine daha fazla yer verildiği, bu ülkelerin ders kitaplarındaki sunuluş biçiminin farklılaştığı ve hamaset söyleminin büyük ölçüde azaldığıdır. Ekonomik ilişkiler dışında bazı ülkeler dini ve etnik kimliğin ortaklığı vurgulanırken diğerleriyle ilgili olarak “dostlar alışverişte” ve “dostlar rekabette” şiarı hakimdir. İktisadi anlamda liberal/yarışmacı diyebileceğimiz bu söylemin toplum tasavvuru açısından ve siyasal anlamda da doğurduğu bir takım sonuçları olması beklenebilir. Çünkü 1. Liberal milliyetçi söylem (eski ders kitaplarındaki milliyetçi söylemin daha yakın olduğu) etnik milliyetçi söylemin tersine, milleti veya toplumu ırk, dil, kültür gibi unsurlar yerine toprak/sınır esasına bağlı olarak vatandaşlığa ve katılıma dayandırır. Milleti oluşturan şey, etnik bir öz değil ortak siyasi idealler ve fikirlere (Ancak bu ayrımın kategorik bir ayrım olduğu ve nesnel koşullarda bu iki milliyetçilik anlayışının içiçe geçtiği de unutulmamalıdır.) 2. Yeni müfredat ve ders kitaplarının değiştirilmesi, küreselleşmenin siyasal yüzü olan AB üyelik süreci ile yakından ilgilidir ki, Türkiye’deki milliyetçi ideolojinin otoriter geleneği AB’nin kültürel ve siyasal kriterleriyle de çelişmektedir.

Bu doğrultuda liberalleşen milliyetçiliğin, Türkiye toplumu açısından siyasal sonuçları neler oldu sorusuna ve yazının başında sorduğumuz sorunun ikinci kısmına dönersek; yeni ders kitaplarında, Türkiye toplumu içindeki farklılıkları bir tehdit olarak gören yaklaşımın bütünüyle ortadan kalktığını, kültür birliği ve etnik anlamda Türk kimliği üzerinden tanımlanan bir millet anlayışının yerini siyasal bir kimlik olarak katılımcı yurttaşlığa ve hem kültürel farklılıklara hem de bir arada yaşamının ortaklığına dayanan, eşitlik temelinde bir toplum anlayışının aldığından söz edilebilir

miyiz? Bu sorulara kabaca verilecek yanıt, “hayır”, ancak hayır ve evetten öte değişen ve söylenmesi gereken çok şey var. Sınırlı bir biçimde olsa da kimi farklılıklardan söz etmeye çalışalım.

Bunlardan ilki yeni ders kitaplarında vatandaşlık kimliğinin eski ders kitaplarına göre daha fazla öne çıkmasıdır. Buna bir örnek ders kitaplarındaki çocuk karakterlerin kendilerini etnik bir aidiyet (yani Türk’üm) yerine, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak tanıtmalarıdır. Vatandaşlık ise, kültürel veya etnik bir kimliğe dayandırılarak değil, hukuki bir aidiyet olarak ve somut bir biçimde nüfus cüzdanı ile sembolize edilmiştir. Ancak bu nüfus cüzdanlarına bakarsak, tümünün din hanesinde İslam yazılmış olduğunu ve dolayısıyla ülkedeki dinsel çeşitliliği, ders kitaplarına yansıtılmak gibi bir derdin olmadığını görürüz. Böylece “Türk, Müslüman’dır” önermesi “Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları Müslüman’dır”a dönüşmüştür. Ülkenin büyük bir çoğunluğunun Müslüman olduğu elbette ki bir gerçektir. Ancak her ne kadar sayısı Müslüman nüfusundan çok daha az olsa da, ders kitaplarında, örneğin bir Hıristiyan vatandaşın varlığından söz etmek, Müslüman çocukların farklı dinsel kimliklere rağmen, vatandaş kimliğiyle bir arada olma ve farklılıkları fark etme konusunda duyarlılık kazanmalarına, Hıristiyan çocukların ise eşit bir yurttaş olma duygusu yaşamalarına yol açması kuvvetle muhtemel olduğundan son derece olumlu olacaktı. Ancak böyle bir anlayış ders kitaplarında mevcut değildir.

Peki ya Türklük? Ders kitaplarında bu ülkede yaşayan insanlar ve kolektif kimlik nasıl adlandırılmış? Kolektif kimlik etnik referansla mı yoksa çoğulcu bir toplum anlayışıyla mı tanımlanmış? Bu anlamda dikkate değer bir veri, Türk sözcüğünün kullanım sıklığındaki düşüştür. Eski ders kitaplarında 1119 kez kullanılmışken yeni ders kitaplarında bu sayı 486’ya düşmüştür. Türk kimliği ise “Türk devletine vatandaşlık bağı ile bağlı herkes Türk’tür.” şeklinde vatandaşlıkla ya da “Halkçılık-... Türkiye Cumhuriyeti’ni kuran Türkiye halkına, Türk milleti denir.” şeklinde kurucu unsur olarak tanımlanmıştır. Ancak buna rağmen Türklüğü, etnik bir kimlik olarak tanımlama eğilimi de mevcuttur. Örneğin Türkmenistan, “Ata Yurttan Bir Ülke” başlığı altında anlatılarak ve ortak atalara vurgu yapılarak okuyucuya/çocuğa, “Türkmenlerle aynı atalara sahipsin” denilmektedir. Esasında bu, Türklüğü etnik anlamda tanımlamanın daha incelikli bir yoludur. A Yayınları’na ait ders kitabında da benzer göndermelerde bulunan ifadeler yer verilmiş, Azerbaycan ile Türkiye’nin kardeş birer cumhuriyet olduğu iddia edilmiştir. Böylece iki ülkenin ilişkisi, Türkiye’nin diğer ülkelerle olan ilişkisinden farklı bir niteliğe kavuşturulmuştur. Yine aynı ders kitabında, Türkmenistanlı bir kızın ağzından, Türkmenistan ve Türkiye’nin aynı milletin iki ayrı devleti olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca bütün ders kitaplarının sonunda bulunan Türk Dünyası haritası da eski kitaplarda olduğu gibi yerini korumuştur.

Kolektif kimliğin nasıl adlandırıldığı konusunda

da bir değişiklik söz konusudur. Bu da yeni ders kitaplarında toplum sözcüğünün millet sözcüğünden daha fazla kullanılmasıdır. Toplum ve millet sözcüklerinden hangisinin tercih edildiği ders kitaplarındaki milliyetçilik sorunsalı açısından önem taşır; çünkü tanımı gereği toplum, “aynı toprak parçası üzerinde bir arada yaşayan ve temel çıkarlarını sağlamak için iş birliği yapan insan topluluğu iken”; millet, hem topraksal (teritoryal) sınırları aşabilen bir kimlik, hem de milli bir cemaat olarak, milletin tüm üyelerine dil, kültür, tarih, gelenek, görenek, amaç birliği atfeder. Bu doğrultuda, yeni ders kitaplarında karşılaşılan son derece ilginç olan bir nokta, dil ve kültür birliğine dayalı millet tanımının, bir ders kitabının sözlük bölümü hariç, incelenen diğer 7 adet sosyal bilgiler ders kitabında yer almamasıdır. Bu nedenle, millet kavramıyla ne kastedildiği milliyetçilik, halkçılık gibi konuların içinde açıklanmıştır. Kolektif kimliğe, homojenlik ve farklılık ekseninde baktığımızda da kimi değişiklikler söz konusudur. Şöyle ki: eski ders kitaplarındaki millet kavramının en belirgin özelliği homojenliğidir. Millet, düşünce de dahil edilerek sadece birlik/teklik/ortaklık teması üzerine kurulmuştur. Hatta birlik vurgusu öyle kuvvetlidir ki, bir milleti millet yapan özellikler olarak sayılan dil, tarih, yurt, kültür, ölkü birliğinden birinin eksik olmasının, milleti güçsüzleştireceği, milli birlik ve beraberliği sarsacağı iddia edilerek, bireylere millete özgü bir haslet olarak tanımlanan tekliği/birliği titizlikle koruması telkin edilmiştir. Dolayısıyla, farklılık neredeyse yasaklı bir sözcük, farklılıklardan söz etmek ise milletin, devletin gücüne kastetmektir. Yeni ders kitaplarına ise nihayet kültürel farklılıklar kavramı girmiştir. Örneğin Başarı Yayıncılığına ait ders kitabındaki “Adım Adım Türkiye” ünitesinde, toplumdaki kültürel farklılıkların bir zenginlik kaynağı olduğu ifade edilmiş, eski ders kitaplarında sözü edilen kültür birliği yerine kültürel ortaklık kavramı kullanılmış ve bu ortaklığın farklılıkların etkileşimiyle olduğu ifade edilmiştir. Kültürel farklılıklar konusunda en manidar metinlerden biri yine bu kitaptadır. Çünkü adı verilmeksizin Doğululardan (Kürtlerden) söz edilmiş ve onların aslında nasıl tıpkı Batılılara (Türlere) benzediği, fakat kıyafetlerinin farklılığı vurgulanmıştır: “Bölge insanlarından da söz etmeliyim sana. Öyle sıcaklar ki kendimi hiç yabancı hissetmedim. Tıpkı Ege Bölgesinin insanları gibiler, bize tur boyunca yardımcı oldular. Bazı köylerde erkeklerin giydikleri şalvar ve başlarına örttüklere şey de çok dikkatimi çekti doğrusu.”

Bu metinlerde, kültürel farklılıkların varlığı kategorik olarak kabul edilmiş ancak farklılıklar sadece giyim, kuşam, yemek kültürü gibi folklorik unsurlarla sınırlandırılmış ve siyasal içeriğinden soyutlanmıştır. Bugün gerek küreselleşme, gerek AB üyelik süreci ve gerekse Türkiye toplumu içindeki kültürel farklılık iddiaları, demokrasi ve eşitlik talepleri ne dini ne de etnik anlamda homojen bir toplum anlayışının, toplumsal bütünleşmeyi ve toplumsal barışı sağlayamayacağı açıktır. Bu durum bir diğer yandan ırkçı/milliyetçi tepkileri,

örgütlenmeleri ve ırkçı saldırıları yaygınlaştırırken, bu tip örgütlenmeler kimi “dinamik güçler” tarafından da palazlandırılmaktadır. Hrant Dink cinayeti ve sonrasında gerçekleşen olaylar, Hrant Dink’in de yurttaşı olduğu devletin kurumlarında çekilen fotoğraflarda katilin bir kahramana dönüştürülmesi, sayısı azımsanmayacak kadar kişinin bu cinayeti onaylaması, kendini katille özdeşleştirmesi ya da en hafifinden bu olayı, tepki gösterilecek bir şey olarak görmemesi, bunun en somut ve acıtıcı göstergelerinden biri oldu. Türkiye içindeki farklı kimliklerin potansiyel düşman olarak kavranmasında ve bu cinayetin normal karşılanmasında ise elbette eğitim ideolojisinin temelini oluşturan milliyetçiliğin önemli bir payı olmalı. Çünkü bu ülkenin çocukları saksıda büyümüyor. Yeni müfredatta her ne kadar kimi olumlu değişiklikler olsa da, yeni ders kitapları da Türkiye’nin ihtiyaç duyduğu, bir arada yaşama iradesini gösterecek, kültürel ve düşünsel farklılıklardan korkmayan bir toplum yaratma iddiasını taşıyor. Örneğin Ermenileri hala “düşmanla işbirliği yapan hain” vasfından başka bir biçimde, örneğin bir komşu olarak tarif etmiyor. Dolayısıyla dünyayı bu ders kitaplarından tanıyan bir çocuğun, “hain Ermeni” yerine, yurttaş Ermeni kavramını kazanması imkansızdır. Bu noktada farklılık, hesaplaşılabilen, hazmedilebilen bir şeye değil, içeriği belirsiz soyut bir kavrama tekabül ediyor. Hrant Dink’in de söylediği gibi ders kitaplarına “Ali topu Ayşe’ye at’ın yanına ‘Ali topu Agop’a at’ diye bir cümle ekleyemediği sürece” Türkiye toplumundaki farklılıkların farkına varmak, yıllardır hakim olan teklik söyleminin ardından bu toplumun gerçeğiyle barışmak ve farklılıklara rağmen eşitçe ve özgürce, ölmeden ve öldürülmeden bir arada yaşamak oldukça zor olacaktır. Dünyaya barışı getireceği ilan edilen neoliberal küreselleşmeciler dalga ve onun ürettiği siyasalar da umudumuzu arttırmıyor çünkü dünyadaki ve bu ülkedeki tüm insanların serbest piyasa ideolojisinin getirdiği tüketici kardeşliğinden daha adil ve daha sahici bir kardeşlik duygusuna ihtiyacı var. Hem de acilen!

#### Dipnotlar:

1. “Milliyetçilik Üreterek Olur”, *Bugün*, 10 Kasım 2006
2. a.g.y.
3. “Türkiye ekonomisi günden güne güçlenmektedir...

*Türkiye’ye komşu olan bazı devletler; topraklarını genişletmek, deniz hakimiyeti sağlamak gibi düşüncelerin ülkemizin gelişmesini ve kalkınmasını istememektedirler. Dünyanın bazı güçlü devletleri de genç ve dinamik bir nüfusa sahip olan Türkiye’yi kendilerine rakip olarak görmektedirler. Bu nedenle Türkiye’nin güçlenmesini, kalkınmasını engellemeye çalışmaktadırlar. Ülkemizin kalkınmasını engellemeye yönelik çalışmalara karşı duyarlı, birlik ve beraberlik içinde olmalıyız.*

*.....Türk toplumunun bu hızlı kalkınma ve modernleşme isteği, bazı komşular tarafından engellenmeye çalışılmaktadır. Bu ülkeler kendi topraklarını genişletmek ve deniz hakimiyeti oluşturmak amacıyla çaba harcamaktadırlar. Burada bize düşen görev, ülkemize yönelik bu türlü yıkıcı ve bölücü tehditleri yok etmektir. Bunun için millete çalşımadan çalşıarak güçlü olmak zorundayız.*



4. D.KARAGÖZ-M.TEKEREK vd., *İlköğretim Sosyal Bilgiler 5 Ders Kitabı*, s. 60
5. “Bir gün dünya pazarında Türk yapımı model gemilerinin marka olduğunu görürseniz şaşırmayın M.TEKEREK-N.KAYA vd., *İlköğretim Sosyal Bilgiler 4 Ders Kitabı*, s. 97, Angora: Ankara keçisi veya bu keçinin kollarından yapılan kumaş veya örgüdür. Bu kelime, İngilizce’ye aynen bu şekilde geçmiştir. Tıpkı ayran, kebab, yoğurt kelimeleri gibi D.KARAGÖZ-M.TEKEREK vd., *İlköğretim Sosyal Bilgiler 5 Ders Kitabı*, s. 99, Avrupa leblebinin tadını sevdi. Denizli / Serinhisar İlçesi ve Kızılca Beldesi’nde her evin altında leblebi işleme makinesi var. üretilen leblebinin yüzde doksanı Avrupa’ya ihraç ediliyor; D.KARAGÖZ-M.TEKEREK vd., *İlköğretim Sosyal Bilgiler 5 Ders Kitabı*, s. 97 Isparta güllü kozmetik sanayisine önemli katkı sağlıyor. Isparta. 15 milyon dolarlık ihracatıyla dünyada da önemli bir paya sahip. Özellikle Fransa. Isparta güllü ün en önemli alıcısı.” (D.KARAGÖZ-M.TEKEREK vd., *İlköğretim Sosyal Bilgiler 5 Ders Kitabı*, s. 96)
6. “Münevver Teyze’ye Almanya’da çalışan yeğeni bir elbise hediye getirmiş. Münevver teyze elbisenin kumaşını görünce çok tanıdık geldiğini düşünmüş; “Bu kumaşı gördüm, ama nerede? Hediye, Almanya’dan satın alınmış. Ben İstanbul’da yaşıyorum. Almanya’ya hiç gitmedim. Bu kumaşı nerede görmüş olabilirim?” sorusu aklına takılmış. Bu olaydan bir hafta kadar sonra oturduğu sokakta bulunan tekstil atölyesinin yanından geçiyormuş. Atölyenin atıkları arasında elbisesinin kumaşından parçalar olduğunu hayretle görmüş. “Ama nasıl olabilir?” diyerek içeri girmiş. Görevlilere ne diktiklerini, nereye sattıklarını sormuş. Yetkilinin “Almanya’daki bir firma için elbise dikiyoruz. Kumaş Türk malı, Almanya’dan firmanın etiketleri hazır geliyor, onlara elbiseleri dikip, ambalajlayıp gönderiyoruz. Almanya’da satılıyor.” cevabını alınca, “Dünya ne kadar küçük!” dedikleri bu olsa gerek diye düşünmüş” (A. ÇETİN-U. VAROĞLU vd., *İlköğretim Sosyal Bilgiler 5 Ders Kitabı*, s. 162).
7. Öğrencilere, Almanya’nın otomobil sanayisi ile ilgili bilinen ürünleri (Porsche, Audi, Rolis-Royce, Mercedes, Wolkswagen...) sorulur; Almanya’nın ilaç sanayi ile ilgili bilinen ürünleri (Aspirin, Bayer...) sorulur; Almanya’dan getirdiğimiz kırtasiye ürünleri (Pelikan, Montblanc, Lamy, Faber Castell) Almanya’dan gelen beyaz eşyalar (Siemens, Bosch...) sorulur (D.KARAGÖZ-M.TEKEREK vd., *İlköğretim Sosyal Bilgiler 5 Öğretmen Kılavuz Kitabı*, s. 243).
8. D.KARAGÖZ-M.TEKEREK vd., *İlköğretim Sosyal Bilgiler 5 Ders Kitabı*, s. 179
9. A. ÇETİN-U. VAROĞLU vd., *İlköğretim Sosyal Bilgiler 5 Ders Kitabı*, s.161.
10. Mutluyuz, gururluyuz. Bu sevinçte başta Türkiye olmak üzere birçok Türk ülkesinin desteği ve payı var. Mutluyuz, çünkü yalnız değiliz. Ocak ayından itibaren hazırlıkları süren şölenimiz 22 Mayıs–10 Haziran 2005 tarihleri arasında yapıldı. Kazak Türklerinin başlattığı gelişler, Kosova Türkleriyle tamamlandı. Şölene 35’i yurt dışından, 10’u yurt içinden olmak üzere 45 çocuk grubu katıldı. Şölenimizi geleneksel şölen yürüyüşü, şölen gösterisi ve Türk dünyası çocukları ses yarışması etkinlikleriyle gerçekleştirdik. Konuklarımız gösteriler dışında kalan zamanlarını güzel İstanbul’un tarihi ve turistik yerlerini gezerek değerlendirdiler. Konuk gruplarımızın dönüşleri 3 Haziran’dan başlayarak 9 Haziran’a kadar devam etti. Çiçeklerle karşıladığımız arkadaşlarımızı bir yıl sonra buluşmak üzere uğurladık. KARAGÖZ-TEKEREK vd., *İlköğretim Sosyal Bilgiler 5 Ders Kitabı*, s. 197.
11. M.TEKEREK-N.KAYA vd., *İlköğretim Sosyal Bilgiler 4 Ders Kitabı*, s. 178-189
12. A. KOLUKISA-Ş. ORUÇ vd, *İlköğretim Sosyal Bilgiler 4 Ders Kitabı*, s. 208-210
- 13.
14. Tanıl BORA, *Milliyetçiliğin Kara Baharı*, s. 72.
15. A. KOLUKISA-Ş. ORUÇ vd, *İlköğretim Sosyal Bilgiler 4 Ders Kitabı*, s. 203
16. Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük, <http://www.tdk.org.tr/TR/SozBul.aspx?F6E10F8892433CFFAAF6AA849816B2EF4376734BED947CDE&Kelime=toplum>
17. “Ortak özelliklerden birinin eksik olması, topluluğun güçlü bir millet olma niteliğini engeller. Ortak değerlerin çokluğu, milleti güçlü yapar. Bu nedenle ortak değerler, toplumu oluşturan her birey tarafından titizlikle korunmalıdır.” Ü.BULDUK-A.GÜNDOĞDU vd., *İlköğretim Sosyal Bilgiler 5 Ders Kitabı*, 14
18. “Kültürel Farklar Zenginliktir: Birey olarak en yakınımızdaki kişilerden bile farklıyız. Kendimize özgü, bizi özel yapan özelliklerimiz vardır. Tıpkı bireyler gibi kültürler de farklı özelliklere sahiptirler. Birbirlerine çok yakın yerleşim yerlerinde bile bu farklılıkları gözlemlemek mümkündür. Giyim biçimlerinde, yemeklerinde, oyunlarında farklılıklara rastlanır. İnsanlar gibi kültürler de birbirlerinden etkilenirler ve bu da benzer öğelerin sayısının artmasına yol açar. Edirne’den Kars’a, tüm insanlar ortak kültür öğelerine sahiptir.” A. ÇETİN-U. VAROĞLU vd., *İlköğretim Sosyal Bilgiler 5 Ders Kitabı*, 46
19. D.KARAGÖZ-M.TEKEREK vd., *İlköğretim Sosyal Bilgiler 5 Ders Kitabı*, 38
20. Fransızlar, işgal ettikleri yerlerde, beraberlerinde getirdikleri Ermenileri Türklere karşı silahlandırmışlardır (TEKEREK, M.-KAYA, N. vd, *İlköğretim Sosyal Bilgiler 4 Ders Kitabı*, s. 42). 1888’de Erzurum’da doğdu. Subay Derviş Bey’le evlenip Balkan Savaşlarına katıldı. Dünya Savaş’ında 9-10 kadınla Kafkas Cephesine gitti. Eşleri Ermenilerce şehit edilmiş kadınlarla Ermenilere karşı mücadele etti (TEKEREK, M.-KAYA, N. vd., *İlköğretim Sosyal Bilgiler 4 Ders Kitabı*, s. 45).
21. Celal Başlangıç, “Hepiniz Hrant’sınız, aman öyle kalın” <http://www.radikal.com.tr/haber.php?haberno=210796>

## Millî Eğitim ve Millî Şiddet

Son yıllarda “okulda şiddet” sorunu, bu sorunun bütün muhatapları (Cumhurbaşkanından, öğrenci ve velilere kadar) tarafından sık sık tartışılıyor. Sürekli tartışılmasının nedeni bilindiği gibi, okullardaki şiddetin ağır yaralanmalarla ve ölümlerle sonuçlanacak boyuta gelmesi; aynı şiddetten öğretmenlerin, okuldaki idarecilerin etkilenmeleri ve öğretmenlerin öğrencileri tarafından dövülmeleri, hatta öldürülmeleri ve bu olayların medyada görüntülü olarak yer almalarıdır.

“Okulda şiddet” sorunu elbette sadece Türkiye’ye özgü bir sorun olarak değerlendirilemez. Haberlerden sıkça izlediğimiz kadarıyla “okulda şiddet ve terör” sorunu birçok ülkede yaşanmaktadır. Dolayısıyla okullardaki şiddetin küresel bir sorun olarak değerlendirilmesi mümkündür. Bu arada “küresel bir sorun olarak şiddet”in giderek artması ile ilgili bazı saptamalar da yapılmaktadır. Örneğin, geniş bir çerçeveden bakınca küresel kapitalizmin ya da neoliberal politika ve uygulamaların bireylerin ve toplumların hayatını altüst ettiği ve bunun da insanların yarısını göremeyecek derecede karamsarlığa sürüklediği, bunların sonucunda boşluğa düşen bireyin psikolojik sorunlar yaşayıp şiddete yöneldiği biçiminde bir sosyo-psikolojik açıklama yapılabilmektedir. Diğer yandan dindar bir kişi veya dinî kurumlar, dinlerin yaptırım gücünün zayıfladığını, inançsızlıktan dolayı boşluğa düşen bireylerin şiddete yönelmelerinin beklenen bir “doğru yoldan sapma” olduğunu görüşünü ileri sürülebilmektedir.<sup>1</sup> Daha birçok farklı yaklaşımla sorun açıklanmaya çalışılabilir. Bu ve benzer tartışma ve saptamalar bir yana, bütün bu tartışmalardan farklı olarak Türkiye’de yaşanan şiddet olaylarının kökeninin ne olabileceği ile ilgili kısa bir tartışma yapılacak, daha doğrusu, şiddetin nedeninin doğrudan millî eğitimle olan ilişkisi tartışılacaktır.

Türkiye’de okulda şiddet olaylarının yaşanması, yayılması ve artış göstermesi konusuna güncel (sosyal, siyasal, ekonomik, psikolojik, vs.) birçok tespit bulunmaktadır ki, bu tespitlerin yanlış olmadığını, şiddete başvuran ya da şiddete eğilim gösteren öğrencilerin kendileri tarafından da ifade edilmektedir. Televizyon kanallarında gösterilen şiddet içeren sinema filmleri ve dizi filmler, aile içi şiddet ve buna ek olarak şiddetin bazı ailelerde bir “eğitme/terbiye yöntemi” olarak kullanılması, öğrencilerin şiddete meyletmesinin başlıca nedenlerinden sayılmaktadır. Ayrıca, elbette buna devletin bizzat şiddeti bir “yola getirme/ehlileştirme” yöntemi olarak kullanmasının bu nedenlerin başında geldiğini de eklemek gerekir. Bu ve benzeri şiddet yöntemleri, şiddeti “meşru” zemine çeken önemli olgulardır; ancak bunların yanında millî eğitim

sisteminde şiddetin “doğallığını”, “meşruluğunu”, “gerekliliğini” ve giderek de “zorunluluğunu” açık veya örtülü bir şekilde öneren, bunu ilköğretimden ortaöğretime hatta yükseköğretime kadar öğrencilere pompalayan eğitim araç gereçlerini de hesaba katmak gerekir. Belki de bu anlamda, okulda şiddeti iki temel noktadan ele almak, sorunun daha net anlaşılması ve belki de sorunun çözümünde bir ilk adım olması için yararlı olabilir. Bunlardan birincisi, okulda yaşanan açık/fiili şiddet; ikincisi ve daha da önemlisi ise millî eğitimin müfredatından kaynaklanan şiddettir. Birincisi çok somut yaşandığı ve sık sık haber olarak gündeme geldiği için üzerinde çokça tartışılmıştır ve hâlâ da tartışılmaktadır; ancak ders kitaplarında ve bazı uygulamalarda karşımıza çıkan ikinci şiddet şekli/yöntemi daha da önemli görünmektedir ve belki şiddetin kalıcı bir kültür haline gelmesinin, bir “şiddet kültürü” oluşmasının temel nedenlerinden biri de budur.

### Terbiye Etme Biçimi Olarak Şiddet

Öncelikle okulda öğrencilere uygulanan şiddetin adeta bir eğitim yöntemi olarak benimsendiğini belirtmek gerekir. Osmanlı dönemindeki falaka uygulamasının cumhuriyet döneminde de bir süre (ve hâlâ farklı versiyonlarıyla –ele/avuca sopa, cetvel ve benzeri “ders araçları”yla vurma-) kullanıldığı bilinmektedir. Ayakta bekletmek, kulak çekmek, sille çekmek, cetvel veya benzeri sert bir cisimle vurmak, yumruklamak, küfretmek, aşağılamak gibi daha birçok şiddet biçiminin öğrencileri terbiye etme/cezalandırma yöntemi olarak kullanıldığını sık sık yapılan araştırma sonuçlarından ve bizzat gözlem ve deneyimlerimizden biliyoruz. Bu tür şiddetin gerekçesi de çoğunlukla hazırdır: Öğrenci ailesinden ve çevresinden sürekli şiddet gördüğü ve okul dışındaki çevrede bizzat şiddet yoluyla eğitildiği için okulda da bunu “eğitimin gerçekleşmesi için” uygulamak gerekebilmektedir. Bir tür “zorunluluk” hali. Sonuçta evde, sokakta ve/veya okulda şiddete maruz kalan öğrenci de bir şekilde bunu çevresine yansıtmaktadır: öğrenci en ufak bir olayda/tartışmada arkadaşına, tanımadığı bir kişiye, öğretmenine ya da okul idarecisine karşı şiddet içeren tepkiler verebilmektedir. Ayrıca özellikle ilköğretimin sonu ve ortaöğretimin tamamı boyunca öğrenim gören gençlerin bir geçiş süreci yaşadığı, dolayısıyla her tür tahrike açık oldukları yönünde “biyo-psiko-sosyal” açıklamalar yapan konunun uzmanları, özellikle sorunun bu yönüne dikkat çekse de şiddetin bir kültür olarak yaşanmaya başladığı, ilköğretimden üniversiteye bütün kurumlarda, “sıradan” vatandaşın başbakanı herkesin istek ve arzularını şiddet yoluyla kabul ettirmeye çalıştığı bir yerde bu tür tahliller çoğu zaman sorunu açıklamakta yetersiz kalmaktadır. Kaldı ki, şiddetin en meşru ve doğal görüldüğü ve her an çok kolay kullanıldığı yerlerin başta TSK ve Emniyet olmak üzere devletin üst kurumları olduğunu, “millî şiddet”in yasalarla desteklenerek daha da meşru hale getirildiğini ve şiddet kültürünün devletin üst kurumları tarafından yaygınlaştırıldığını hesaba katınca durum iyice karmaşıklaşmakta veya tersine netleşmektedir.

\* Yard. Doç. Dr.

Mustafa Kemal Üniversitesi, Antropoloji Bölümü.

Şiddet, çeşitli gerekçelerle ve çeşitli şekillerde bireylerin ve toplumun hayatına girmektedir. Ancak şiddetin “millî” bir duruma gelmesi, tamamıyla bir devlet politikasıdır ve millî kültürle bağlantısı vardır. Bu bağlamda şiddetin bir “millî şiddet” olarak millî eğitim sisteminde sıkça kullanılmasına gerekçe olan konulardan biri de dildir. Türkçeyi konuşamayan veya konuşabildiği halde bazen kendi anadiliyle konuşan öğrenciler, okullardaki bazı öğretmen veya idareciler tarafından bu “suç”u işledikleri için acımasızca cezalandırılmaktadırlar. Geçmişe göre azalmış görünmekle birlikte bugün de aynı “suç”lar benzer cezalar için yeterli bir neden oluşturabilmektedir. Tabii ki bu diller başta Kürtçe olmak üzere Rumca ve Ermenice, Lazca, Çerkezce ve diğer “azınlık” dilleridir. Yoksa bir öğrenci İngilizce, Almanca, Çince, Japonca gibi herhangi bir dili konuştuğu için cezalandırılmaz, tersine bu dillerden birini ya da birkaçını okul bahçesinde, derste konuşacak olursa ceza vermek bir yana, farklı bir dili konuşabilme yeteneğinden dolayı takdirle karşılanacağı büyük bir olasılıktır!

Millî eğitimdeki bu tür “millî şiddet” şekli oldukça eskidir ve kaynağını da tekçi (tekdil, tek millet, tek din) ideolojiden alır. 1920’li yılların sonlarından itibaren, değil okullarda ve diğer resmi kurumlarda, sokaklarda bile Türkçe dışında bir dil konuşanların devletin şiddetine maruz kaldıkları artık “resmi tarih” tarafından da belli belirsiz dile getirilmektedir. “Türkçe konuş(a)mayan vatandaş” para cezası verecek, hapisle tehdit edilecek ve tabii ki bunların dışında “nush ile uslanmayanın hakkı kötektir” anlayışı gereği, gereken yapılacaktır. Yapılmıştır da... Devletin ya da devlete bağlı resmi/yarıresmi kurumların öncülüğünde gerçekleştirilen bu uygulamaların okullara yansımaları da sokaktakinden farklı değildir. Türkçeyi sonradan ve özellikle okulda öğrenmiş olan kişilerden birçoğunun sırf “Türkçeden farklı bir dil” konuştukları için nasıl bir şiddete maruz kaldıklarıyla ilgili birkaç anısı vardır. “Hikâye tadı bırakan” bu anılar, millî şiddetin ne kadar sıradan bir “ehlileştirme” faaliyeti olduğunu gösteren ilginç ama ilginç olduğu kadar da ibret verici örneklerdir (Bazı örnekler için bkz. 4. Demokratik Eğitim Kurultayı, 230–36). Kitaplara girmemiş ancak sohbet sırasında sıkça dile getirilen benzer olaylar tüyler ürperticidir: Türkçe konuşmadığı için okulda diline iğne batırılanlar, arkadaşlarına dövdürülenler, ağızlarına toprak doldurulanlar, evde aile bireyleriyle konuşmama cezası verilenler ve daha nice tüyler ürpertici şiddet türü... Bu tür cezalandırmalar insanları eğitmenin/terbiye etmenin doğal bir parçası gibi görüldüğünden uygulamada hiçbir çekince gösterilmemiş ve bu millî şiddetle terbiyeye devam edilmiştir.

Birtüreğitme ve ehlileştirmeyöntemi olarak şiddetin bu boyutunda daha birçok örnek vermek mümkündür. Ancak okullarda şiddeti tartışırken müfredata göre hazırlanan ders kitaplarındaki şiddete özellikle dikkat etmek gerekir. Çünkü ders kitaplarında gayet “masumane” gibi algılanan/algılatılan bazı metinlerin nasıl ciddi bir şiddet içerdiği, bireyleri ve toplumu şiddete nasıl özendirdiği gözden kaçırılmamaktadır. Millî eğitimin millî şiddetle ilişkisi millî eğitim

kanunları, müfredat ve müfredata göre hazırlanan ders kitaplarındaki metinlerle açığa çıkarılabilir.

## Şiddete Davet: Ders Kitapları

Daha geniş bir çalışmayı gerektiren millî eğitim kanun, yönetmelik, genelge veya bazı zaman ve durumlarda bazı okul idarecilerine “gizli” ibaresiyle gönderilen “tedbir, bilgi isteme, uyarı” yazıları gibi resmi belgelerdeki şiddet unsurları, millî şiddetin en can alıcı noktalarını oluşturmaktadır. Ancak öğrencinin elinin altında bulunan birincil kaynak olan ders kitapları, öğrencilerin şiddete yönelmesinde doğrudan rol oynayan önemli bir malzeme olarak değerlendirilebilir. Bazı ders kitaplarındaki metinler şiddet kültürünün millî eğitimin âdeta olmazsa olmaz düsturu olduğu net bir şekilde göstermektedir. Bunlardan Vatandaşlık, Tarih, Coğrafya, Din Bilgisi/Kültürü gibi ders kitaplarının neredeyse baştan sona birer savaş(=şiddet) güzelleme olduğu bir sır değil. Bu kitaplarda Türkler/Müslüman Türkler kahraman, yenilmez, üstün, hoşgörülü, müşfik, korkusuz olarak gösterilirken; yabancılar ve düşmanlar korkak, canî, düşkün, acımasız, kalles ve benzeri ifadelerle anılmaktadırlar. Kitaplar, Türklerin kahramanlığı ve hoşgörü timsali olduğu ile ilgili hamasi ifadelerle, abartılı hikâyelerle doldurulmuşlardır. Ancak bu “hamaset edebiyatı” masum bir övünme ya da yerme ifadesi olarak alınmamalıdır. Öğrenciler bu tür söylemlerle sürekli olarak bir dost-düşman, iyi-kötü, ölmek-öldürmek, feda olmak ve feda etmek karşıtlığıyla uyarılmaktadırlar. Bu şiddetli karşıtlıkları bertaraf etmenin yolu da “doğal olarak” şiddeti içselleştirmek ve “gerektiğinde” kullanmaktır.

Aslında şiddet tema’sı Balkan yenilgisinden sonra ders kitaplarında yoğun olarak işlenmeye başlanır. Mesela 1912 yılında Doktor Hazık tarafından yazılan Malumat-ı Ahlâkiye ve Medeniye kitabında yer alan şu cümleler, şiddet kültürünün ne kadar içselleştirildiğinin ve küçük beyinlere kazındığının bir ifadesidir: “Biz de vatanımızı düşmanlara değil evlatlarımıza terk etmeliyiz ve vatanımıza yan bakan gözleri çıkarmalı, toprağımıza ayak basan düşmanların ayaklarını kırmalıyız.” (Bkz. Üstel, 2004: 107). 1912 yılında basılmış bu kitaptaki ifadeleri 2000 yıllarına kadar ders kitaplarında bulmak mümkündür. Özellikle 1900’lerin başında yoğun olarak görülen şiddet teması, günümüze kadar gâh azalarak, gâh artarak ama sürekli canlı tutularak devam etmiştir. Arif Nihat Asya’nın 2000’li yıllara kadar hâlâ ilköğretim ders kitaplarında görülen ve insana yönelik şiddetten başka vandalizmi de göklere çıkaran “Bayrak” başlıklı şiiri şiddetin nerelere vardırılabildiği hususunda iyi bir örnek teşkil etmektedir.<sup>2</sup> Şiirde şairin, kendisi gibi düşünmeyen herkesi yok etmeyi önerdiği şu mısralar millî eğitim idaresi, Talim ve Terbiye Kurulu ve ders kitabı hazırlama komisyonu tarafından iftiharla ders kitaplarına konulmuş olmalıdır: “Sana benim gözümle bakmayanın / Mezarını kazacağım. / Seni selamlamadan uçan kuşun / Yuvasını bozacağım.” Düşmanlık, nefret ve şiddet içeren, içermekle de kalmayıp öneren bu tür şiirler, öyküler, deneme ve makaleler hâlâ ders kitaplarında sıkça görülmektedir. Sözü edilen “Bayrak” başlıklı şiirin bayram müsamerelerinde de zaman zaman “çoşkuyla” okunduğu/okutulduğunu da hatırd tutmak gerekir. Yine 1940’lı yıllarda okutulan Yurtbilgisi ders kitabındaki şu satırlar şiddetin çocukların beyinlerine nasıl kazınmaya

çalışıldığını gösterir çarpıcı örneklerden biridir:

*“Hırsız ve yankesiciler ne kadar iğrenç, ne kadar kötü insanlardır. Fakat yeryüzünde ve yurt içinde bunlardan daha iğrenç daha zararlı adamlar da vardır. Bunlara kaçakçı derler. (...) Türk çocuğu! Yurdunu çiğneyen düşmanı ezme için her zaman dinç olan çelik kolun, kaçakçıları da en büyük yurt düşmanı sayarak gırtlığından kavramalıdır.”* (Bkz. Üstel, 2004: 212).

Görüldüğü gibi şiddete dönüştürülen nefret, kin, düşmanlık sadece “dış mihraklar” a ve “dışarının beslediği içerideki teröristler” e değil, devletin istemediği, yasakladığı her faaliyete yöneltilmektedir.

“Millî edebiyat”ın öncülerinden en önemli temsilcisi olarak öne çıkarılan Ömer Seyfeddin’in birçok öyküsü ilk ve ortaöğretimde ders kitaplarında yer alır. Bu öykülerin çoğunluğu gizli ya da açık şiddet öğeleriyle doludur. Kesilen başlar, “haklı gerekçelerle” öldürülen “düşman”lara karşılık kalleşçe ve haince öldüren “biz”ler Ömer Seyfeddin’in ders kitaplarına giren birçok öyküsünde öğrencilerin karşısına çıkar. Öğrenciler, bu öykülerde sürekli olarak uyarılırlar. Çünkü her an Türkleri arkadan bıçaklayacak çok sayıda düşman vardır. Hikâyelerdeki temel fikir, düşmanlara karşı daima uyanık olmak, Türkleri yok etmek isteyen düşmanı yok etmek için tetikte durmaktır (Bkz. Çapar, 2006: 385 vd). Son yıllarda bu tür şiddet içeren ve öneren metinler ders kitaplarından kısmen arındırılmaya çalışılsa da metin içerisinde ya da ders dışı faaliyetlerden olarak Ömer Seyfeddin’in ve benzer içerikte öykü ve roman yazarlarının eserleri okumaları için öğrencilere önerilmeye devam edilmektedir.

Tarih ve Millî Güvenlik ders kitapları da şiddet içeren metinlerle yüklüdür. Tarih kitapları daha önce de bu alanda çalışmış birçok araştırmacının tespit ettiği gibi, büyük oranda şiddet içeren metinlerle doldurulmuştur. Bu kitaplarda sürekli savaşan taraflar vardır. Zafer ve başarı hesapları kelle ve ganimet üzerinden yapılır. Savaş bittiğinde şu kadar düşman askeri öldürülmüş ve vatan uğruna şu kadar şehit verilmiş, şu kadar/çeşit ganimet elde edilmiştir. Çoğu metinde hamaset kokan kahraman-korkak/hain/kalleş dikotomisi özellikle öğrencilerde savaşın(=şiddetin) zorunlu ve gerekli olduğu duygusunun oluşmasını ve sürekli canlı tutulmasını sağlamaya yöneliktir. Ders kitaplarındaki bu tür “bilgi”lere göre Türkiye ve Türkler dört bir yandan ve mütemadiyen tehdit edilmektedir. Dolayısıyla öyle anlaşılmaktadır ki ders kitaplarının önemli bir işlevi de gençleri bu tehlikelere karşı uyarmak ve uyanık tutmaktır.

Bir kültürel değer olarak şiddetin ders kitapları aracılığıyla içselleştirilmesi, hem içeriden hem de dışarıdan gelebilecek tehlikelere karşı yapılan uyarılarla pekiştirilir. 2002 yılında basılmış olan Millî Güvenlik ders kitabındaki şu uyarılar gerçi “laik ve demokratik” bir yapının Türkiye’de yaşayabilmesi için yapılmaktadır ancak genel olarak bakıldığında ve diğer derslerle birlikte düşünülüp Türkiye’nin resmi gündemi dikkate alındığında genel bir uyarı olarak değerlendirilebilir: “Türkiye Cumhuriyeti, jeopolitik konumundan dolayı dışarıdan kaynaklanan oyunlarla karşı karşıya kalmaktadır. Türk gençliği bu oyunlara karşı hazırlıklı olmak zorundadır.” (Bkz. Altınay, 2003: 142). Tabii sadece dışarıdan içeriye yönelik oynanan

oyunlar değil, içeriden de ama yine dışarıyla bağlantılı olarak, tehlikeli oyunlar oynanabilir veya oynanmaktadır. Öğrenciler buna karşı da eli tetikte olmalı, “hazırol” da beklemeli, dışarıdan veya içeriden gelecek olan “şiddet” e “şiddetle” cevap verecek durumda bulunmalıdır. Yine 2002’de basılmış olan Vatandaşlık ve İnsan Hakları ders kitabındaki şu uyarılar da şiddetin her an kapıda olduğunu gösteren önemli bir örnektir:

*“Teröristler ve onların destekçileri, ülkenin insanlarını sosyal adalet, eşitlik ve ücret dağılımında adaletsizlik gibi konularda istismar ederek, onları suça kışkırtmaktadır. Masum insanları tehdit ederek veya para gücü ile kandırarak, kitleleri yanlarına çekmeye çalışırlar. Bu faaliyetlere karşı ülke gençliği bilinçli olmalıdır.”* (Bkz. Gök, 2003: 165).

Bir şiddeti önlemeye çalışırken başka bir şiddeti öneren bu satırlar aslında başka bir şiddete zemin hazırlayan olguları baş aşağı çevirerek ve var olan toplumsal eşitsizliği gizleyerek bir taşla birkaç kuş birden vurmaya hedeflemektedir. Aynı kitapta yazarlar öğrencilerin yorum yapabilmesini de arzulamaktadır ancak bu yazarların istedikleri biçimde bir yorum olmalıdır: “Günümüzde savaşların yerine niçin terörün tercih edildiğini, devletlerin birbirine karşı devamlı dost kalmalarının mümkün olup olamayacağını yorumlayabileceksiniz.” (Bkz. Gök, 2003: 166). Öğrencilerden beklenen “yorum”, “evet, devletler hiçbir zaman devamlı olarak birbirleriyle dost kalmazlar, sürekli olarak onlara karşı uyanık olmalıyız, savaşa, saldırıya hazır olmalıyız” şeklindedir.

## Cözüm Sorunun Kendisinde

Şiddetin bu kadar içselleştirildiği, her an bir saldırıyla karşı karşıya kalılabileceği duygusunun sürekli ayakta tutulduğu, Türk’ten farklı bir etnik gruptan söz edilemeyeceği, bundan söz eden varsa bunların hain ve bölücü olduğu, dolayısıyla onlarla devletin yaptığı biçimde mücadele edilmesi gerektiği savunulan bir eğitim sisteminde eğitim gören bir bireyin şiddetten uzak durması mümkün görünmemektedir. Ders kitabında “Türkiye, son yıllarda ‘ayrı ırk’ noktasında bölünmek amaçlı birtakım faaliyetler ve terör hareketleri ile karşı karşıya kalmıştır.” (Bkz. Altınay, 2003, 152) satırlarını okuyan öğrenci, ister ortaöğretimde olsun, ister üniversitede, ister sokakta, devletin “ayrı ırk” a (farklı dilleri konuşanlara) reva gördüğü uygulamayı reva görecektir. Dolayısıyla ilköğretimden üniversitelere kadar “Kürtçe halay çekmek” “suçu işleyen”, Kürtçe şarkı söyleyen ve/veya bilerek ya da dil alışkanlığıyla Kürtçe (veya başka bir “azınlık” diliyle) konuşan “öteki öğrenciler”, hem ders kitaplarından ilham alan öğrenciler, öğretmenler, hem de bu sistemin yetiştirmiş olduğu resmi görevliler (ki bunların da ilham kaynağı millî tedrisattaki şiddet unsurlarıdır) tarafından şiddet yoluyla “yola getirilmeye” çalışılacaklardır.

Sonuç olarak, okullarda şiddetin neden bu kadar yaygınlaştığı konusu tartışılırken, eğer gerçekten bir çözüm isteniyorsa, müfredatın ve ders kitaplarının göz önünde bulundurulması, yararlı olacaktır. Elbette

## AKP, Sendikalar ve Eğitim Sen

bu konudaki tartışmalarda şiddetin nedenleri olarak sıkça gündeme getirilen, sosyal, ekonomik, ailevi ve benzeri faktörleri de göz önünde bulundurmamak gerekir; ancak eğer “her şeyin temeli eğitim” diye düşünülüyorsa, bu durumda formel eğitimin içine yoğunlaşmak isabetli olabilir.

Bir bütün olarak şiddetin müfredatına ne kadar yansıtıldığına ilişkin daha birçok çarpıcı örnek bulunabilir. Özellikle Millî Eğitim Bakanlığı, millî eğitimle ilgili yasalar, yönetmelikleri ve derslerin müfredatı incelenerek nasıl bir şiddet toplumu ve nasıl bir “millî şiddet kültürü” yaratıldığı ayrıntılandırılabilir. Ancak ciddi bir çalışma yaparken vulger anlamda şiddet öğeleri aramanın sorunu ciddiye almamak olduğunu da unutmamak gerekir. Şiddetin mutlaka “vurun, öldürün, atın, dışlayın” biçiminde açık bir şekilde ifade edilmeyeceği, hele de ders kitaplarında veya müfredatta böyle ifadelerle çok sık karşılaşılmayacağı (ki bu konuda da ders kitaplarının oldukça bereketli olduğu anlaşılıyor) bilinmelidir. Şiddet geniş tanımıyla (fiziksel, ruhsal, cinsel, vb) ele alınarak, millî eğitim sisteminde şiddet öğelerinin daha kolay tespit edilmesi sağlanabilir. Bu bağlamda millî eğitimdeki “millî şiddet”in şifreleri çözülerek var olan önerilerle birlikte sorunun çözümü için yeni(den) bir başlangıç yapılabilir.

### Dipnotlar:

1. Özellikle semavi dinlerin temsilcileri ya da bu dinlerin savunucusunu yapan dindarların büyük bir kısmı bu dinlerin barışçı dinler olduğunu ileri sürerler. Ancak dinler tarihine ve hatta dinlerin bugünkü pozisyonuna bakılınca bu iddiaların pek de doğru olmadığı görülür. Cihadlar, Haçlı Seferleri bunların en açık örnekleridir. Diğer yandan mesela Hıristiyanlıkta geçen ama Müslümanların da benimsediği bir hoşgörü, barış, erdem ve sevgi ifadesi/simgesi olarak sunulan “bir yanağına vurana öbür yanağını da sunma” anlayışı de aslında şiddetin içselleştirilmesi ve aynı zamanda şiddeti meşrulaştırmasından başka bir şey ifade etmez.

2. Gerçi bu ve benzeri eserlerde, özellikle de şiirde (s)imgenin önemli olduğu bu bağlamda da şairin şiirdeki ifadeleri imgesel/simgesel olarak kullandığı ileri sürülebilir. Ancak ilköğretim dönemindeki bir çocuğun bu (s)imgeyi nasıl anlayacağı konusunu da dikkate almak gerekir. Ayrıca şiirdeki (s)imgenin yerine ne konulursa konulsun şiirdeki mesaj ve sonuç olarak şiirin vandalist bir duyguyla kaleme alınmış olduğu gerçeği değişmemektedir.

### Kaynakça

4. Demokratik Eğitim Kurultayı 1 Cilt, Eğitim Sen Yayınları, 2005.

Altınay, Ayşe Gül (2003), “Militarizm ve İnsan Hakları Ekseninde Millî Güvenlik Dersleri.” (Ed. Betül Çotuksöken ve diğ.), Ders Kitaplarında İnsan Hakları: Tarama Sonuçları, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları: 138–157.

Çapar, Mustafa (2006), Türkiye’de Eğitim ve “Öteki Türkler”, Ankara: Özgür Üniversite Yayınları.

Gök, Fatma (2003), “Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi Ders Kitapları.”, (Ed. Betül Çotuksöken ve diğ.), Ders Kitaplarında İnsan Hakları: Tarama Sonuçları, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları: 158–171.

Üstel, Füsün (2004). “Makbul Vatandaş”ın Peşinde: II. Meşrutiyet’te Bugüne Vatandaşlık Eğitimi, İstanbul: İletişim Yayınları.

3 Kasım 2002 seçimlerini kazanan AKP’nin kurduğu 3 hükümetin de değişmeyen bakanları var. Bunların arasında ilk akla gelenlerden biri Millî Eğitim Bakanı Hüseyin Çelik’tir. Aradan geçen yaklaşık 6 yıl içinde Hüseyin Çelik yönetimindeki Millî Eğitim Bakanlığının uygulamaları hakkında pek çok şey söylemek mümkün. Bakanlığın müfredat, eğitim yönetimi, personel politikası başta olmak üzere sorgulanmaya değer birçok yönü var. Ancak çok daha önemlisi, Bakanlığın sendikalara bakışındaki çarpıklıktır.

Sendikalar her ne kadar resmi olarak kabul edilse de, uygulamada muhatap alınmamaktadır. Bunun en açık ifadesi bakanlığın uygulamalarına dair açılan sayısız davadır (yalnızca Eğitim Sen’in açtığı dava sayısı 3 bin 500’ü geçmiş bulunuyor). Bakanlık uygulamalarına tek başına karar veriyor ve eğitim emekçilerinin örgütleriyle “işbirliği yapma”, “fikir alışverişinde bulunma” gibi bir yöntem izlemiyor.

Bakanlığın uygulamaları karşısında “soru soran”, “eleştiri yapan”, “haksızlıklara itiraz eden” Eğitim Sen ise, öncelikle Bakanlığın ve Bakanın hedefi olmuştur.<sup>1</sup>

İkibuçuk yıl süren ve “anadilde öğretim” talebi nedeniyle Eğitim Sen’i kapatma davası sendikal haklara; temel bir hak olan ve uluslar arası belgelerde, Çocuk Hakları sözleşmesinde yer alan “ana dil” hakkına yönelik saldırı AKP hükümeti döneminde olmuştur.

Eğitim Sen üyelerinin hedef olduğu sürgün ve ceza uygulamaları hiçbir zaman eksik olmamıştır. Bugün bile İstanbul’dan Tunceli’ye kadar birçok ilde Eğitim Sen üye ve yöneticileri sürgün cezasına muhatap olmaktadır.

Son olarak Eğitim Sen’in web sayfası “evrim teorisi”ni savunduğu için bir hafta süreyle kapalı kalması da gericiğin AKP hükümeti döneminde nasıl etkili hale geldiğini gösteren bir kanıttır.

Kuşkusuz Millî Eğitim Bakanlığının Eğitim Sen’e karşı tutumu, AKP hükümetinin genel olarak sendikalara bakışındaki çarpıklığı ya da bilinçli “karşı tutumu” ifade eder.

Sendikaları kamu emekçileriyle sınırlamaksızın işçi sendikalarıyla birlikte ele aldığımızda görülecektir ki, AKP hükümetinin sendikalara karşı olan tutumu, sendikaları içine sindiren ve muhatap alan yönde olmamakta, onları adeta bir düşman, bozguncu olarak görmektedir.

Bu tutumun devamında da sendikalar alt edilemiyorsa onları “işlevsiz kılma” ya da “ele geçirme” tavrı gelişmektedir.

\* Bil.Uzm., Eğitim Sen İstanbul 1 No’lu Şube Başkanı

İki örnekle bunu ifade edebiliriz: Birincisi, işçi sınıfının uluslararası bayramı olan 1 Mayıs'ta (1 Mayıs 2008'de) İstanbul'da meydana gelen polis şiddeti akıl almaz düzeyde olmuştur. Bu şiddeti uygulayanlar ortaya çıkartılmamış, yargılanmamıştır bile.

Daha da önemlisi, 1 Mayıs öncesinde sendikalar ile başbakan arasında yaşanan söz düellosunda sarf edilenlerdir. AKP hükümetinin sendikaları ve temsil ettikleri milyonlarca işçi ve emekçiyi suçlaması; Tayyip Erdoğan'ın sendikaların Taksim Meydanı talebinde ısrar etmesi üzerine "ayaklar baş olursa kıyamet kopar" demesi ve ardından kıyametin kopması AKP hükümetinin sendikalar ve işçi sınıfı hakkındaki görüşünü özetlemiş oldu.

İkincisi ise, Türk-İş başta olmak üzere mühendis odaları, sağlık meslek odaları ve barolarda yapılan seçimlerde hissedilir oranda yönetimleri "ele geçirme" politikası izlenmektedir. İşçi sendikaları arasında Hak-İş'e üye geçişini Belediyeler üzerinden zorlama gibi örnekler vardır.

2008 Toplu görüşme döneminde sendikalarla masaya oturulduğu ilk günün ertesinde başbakanın ücret zamlarını açıklaması ise, memur sendikalarını dikkate bile almadığını, "bir zam yapılacaksa onu da ben veririm; siz bir şey alamazsınız; işe yaramazsınız" demeye getirdiğini söylemek gerekir.

Milli Eğitim Bakanlığı sendikalarla imzaladığı Kamu İdari Kurul kararlarını uygulamıyor. Sendikalarla görüşmelerin sonuçları uygulamaya geçmiyor.

AKP hükümeti kendini gelmiş geçmiş en demokrat hükümet olarak göstermek istese de eğitim emekçilerine ve eğitime en çok darbe vurmuş hükümet olarak anılacaktır. Hükümet yetkilileri doğruyu söylememektedirler. Örneğin kamu emekçilerinin sendikal örgütlenmesini düzenleyen 4688 sayılı kanunda olmayan "toplusözleşme ve grev hakkı" konusunda bir adım bile atılmamaktadır.

AKP hükümetleri döneminde bu yasak devam etmiştir. Hükümet sözcüleri kamu emekçileri sendikalarının toplu sözleşme ve grev hakkından yana olduklarını çeşitli defalar söylemekle birlikte, yasayı değiştirecek sayısal güce sahip olmadıklarını söylemişlerdir. 22 Temmuz seçimleri bu sorunu da çözmüştür. AKP'nin mecliste yasayı değiştirecek sayısal gücü olmasına rağmen sendikalar yasasını değiştirmemektedirler.

Kuşkusuz bütün bu anlatılanlar AKP hükümetinin kamuoyunda daha çok öne çıkan ve tartışılan "siyasal İslamcı" yönünün yanında pek az görülen "sınıfsal" tavrını ortaya koyuyor. AKP, esas olarak burjuva sınıfının çıkarlarını savunan bir partidir. İşçi ve emekçi kitlelerin dini duygularının istismarı sayesinde oy oranlarını artıran AKP'nin sınıfsal konumu ortaya çıktıkça (emeklilik, sağlık ve eğitim politikaları bunun tipik örnekleridir), AKP'nin "mazlum" değil "egemen" olduğu da ortaya çıkmış olacaktır.

Bir burjuva partisi olarak AKP'nin eğitim alanında yapacağı uygulamaların başında eğitim alanın ticarileşmesi; veli ve öğrencilerin katkı paylarının artırılması; öğretmenlere ve genel olarak eğitim emekçilerine düşük ücret politikasının dayatılması, yani sözleşmeli öğretmenlik uygulaması geliyor.

Eğitim Sen'in varlığı bu nedenle son derece kıymetlidir. 120 bin üyesiyle eğitimin demokratikleştirilmesini, parasız, bilimsel, laik eğitim hakkını savunan Eğitim Sen anadille öğretim ve eğitim hakkının bilimsel ve insani bir hak olduğu gerçeğinin gizlenemeyeceğini söylemektedir.

Bakanlığın kadrolaşma politikalarına karşı hem hukuk yoluyla hem de fiili eylem ve etkinlikleriyle karşı çıkan tek sendikadır Eğitim Sen.

Eğitim emekçilerinin ek ders ücretleri başta olmak üzere mali, özlük ve hukuksal hakları konusunda binlerle ifade edilebilecek dava, eylem ve etkinlikleri olmuştur.

Sözleşmeli çalışma biçiminin eğitim ve öğretim hizmetleriyle bağdaşmayacağını bu nedenle kadrolu çalışmanın eğitim ve öğretim için zorunlu olduğunu savunmaktadır.

Eğitim Sen olarak 24 kişilik sınıflarda tekli eğitim ve öğretimin bilimsel bir eğitim şekli olduğunu; bu nedenle de en az 100 bin öğretmenin, memur ve hizmetlinin istihdam edilmesini gerekli görmekteyiz.

Müfredat bilimsel olarak yeniden düzenlenmelidir. Sınav merkezli eğitim sistemine son verilmesi ve genel lise uygulamasıyla dershanelerin zenginleştirilmesi politikasına son verilmelidir.

Üniversiteler ise, başlı başına bir konu (sorun)dur; AKP'nin denetim altına almaya çalıştığı temel kurumlardan biri olmuştur.

Sözünü ettiğimiz önerilerin gerçekleşmesi için bütçede kaynak vardır. Ancak bütçe kaynaklarının planlanması sınıfsal bir tercih yönünde yapılmaktadır. Bütçe kaynakları eğitim ve sağlık gibi milyonların temel ihtiyacı olan alanlara ayrılmamaktadır. Bunun yerine banka ve şirket kurtarmalarına; holdinglere teşvik ve kredilere; dış ve iç borçlara; silahlanmaya kaynak ayrılmaktadır.

AKP hükümetiyle birlikte eğitim ve bilim emekçilerinin güçlü bir sendikal örgütlenmesi hak ve çıkarlarının savunulmasında her zamandakinden çok daha önemli olmuştur. Eğer Eğitim Sen olmasaydı, Milli Eğitim Bakanlığı uygulamaları çok daha acımasız ve eğitim emekçilerinin kayıpları çok daha fazla olacaktı. Eğitim Sen hem eğitimin hem de Türkiye'nin demokratikleşmesinde, tabanın; veli, öğrenci ve öğretmenlerin temsilcisi olarak sesini yükselttiği için değerlidir.

## Dipnot

1. Kuşkusuz burada bir parantez açıp, Bakanlığın sendikalara tavrının hükümete olan yakınlığına göre değişmekte olduğunu kaydetmek gerekir. Bu bakımdan Bakanlığın Eğitim Sen'e karşı Türk Eğitim Sen'i; Türk Eğitim Sen'e karşı Eğitim Bir Sen'i kolladığını rahatlıkla söyleyebiliriz. Bunun bir kanıtı olarak sendikaların yıllar içindeki üye sayısı artışı ve hedef oldukları baskıları göstermek mümkündür. Bakanlık sendika üyeliği konusunda taraf olmuş; yönetim kademelerinde AKP'ye yakınlığıyla bilinen kadroların atanması/görevlendirilmesiyle birlikte sendika üye sayıları da değişmiştir. Son 3 yıl içinde Eğitim Sen yetkili sendika olmaktan üçüncü sendika durumuna düşmüş, Eğitim Bir Sen neredeyse 6 kat büyümüştür!

## Söyleşi

Eğitim Sen Genel Başkanı

**Zübeyde Kılıç**

AKP'nin Eğitim Politikasına ilişkin sorularımızı yanıtladı.

“Eğitim Sen’in yüz yıllık mücadele tarihinden miras aldığı mücadelecilik ve sorgulayıcı sendikal çizgisi pek çok kesimi olduğu gibi AKP’yi de rahatsız etti”

**- AKP'nin 2002-2008 arasında eğitimde yenilik, reform, devrim adıyla getirdiği değişiklikler nelerdir? Bu değişikliklerden öğrenci-öğretmen-veli nasıl etkilendi?**

**Zübeyde Kılıç**-AKP, iktidara geldiği günden bu yana eğitim alanına yönelik özel uygulamalar ile dikkatleri üzerine çekmiştir. 6 yılı aşan iktidarı süresince AKP'nin en temel icraatı, fiili ve hukuki müdahalelerle eğitim sistemini kendi ideolojisi çerçevesinde biçimlendirmek olmuştur.

AKP Hükümeti, iktidar olduğundan bu yana eğitimin temel sorunlarını çözme noktasında adım atmamış, yaptığı uygulamalarla kendisinden önceki iktidarlar gibi eğitim sistemini adeta “yap-boz tahtası”na çevirmiştir. AKP'nin eğitime yönelik girişimlerine bakıldığında, bırakalım olumlu sonuçlar çıkarmayı, zaten sorunlu olan bilimsel ve laik eğitimin daha da geriye gittiğini söylemek mümkündür. Bu açıdan bakıldığında, geçtiğimiz altı yıl içinde AKP'nin eğitim politikasının özünü, eğitimde yaygınlaşan ticarileştirme ve özelleştirme uygulamaları, kamu kaynakları ile özel okulları desteklemek, Milli Eğitim Bakanlığı'nın merkez ve taşra teşkilatında yaşanan yoğun siyasi kadrolaşma ve eğitimi daha da gericileştirmek gibi uygulamaların ön plana çıktığı söylenebilir.

Kuşkusuz bu politikalarından öğrenci, öğretmen ve veliler çeşitli düzeylerde olumsuz etkilenmişlerdir. Gerek eğitimin ticarileştirilmesi, gerekse siyasi kadrolaşma uygulamalarının eğitimin temel bileşenleri üzerindeki etkisi ağır olmuştur. Özellikle eğitim harcamalarının finansmanının öğrenciler ve

veliler üzerinden sağlanmak istenmesi, öğretmenlerin yöneticiler tarafından öğrencilerden para toplanmaya zorlanması uygulamaları artmıştır. Uygulanan politikaların, öğretmen-öğrenci-veli sacayağının yanı sıra eğitimin zaten bozuk olan niteliğine daha da olumsuz etkileri olmuştur.

**- Bu değişiklikler tahribat olarak değerlendirilebilir mi? Öyleyse, neden?**

**Zübeyde Kılıç** - Geçtiğimiz altı yıl içinde eğitim ve yükseköğretim alanında yapılan ve yapılmak istenen değişiklikleri büyük bir tahribat olarak değerlendirmek elbette mümkün. Çünkü eğitim bir bütün olarak neo liberal politikalar ve AKP'nin benimsediği dünya görüşüne göre şekillendirilmek istenmiştir. Eğitime ilişkin konularda özellikle sendikamızın yönelttiği eleştiri ve öneriler dikkate alınmamış, eğitim politikalarının oluşturulması ve uygulanmasında tipik bir “tek karar verici” politikası benimsenmiştir.

**- Eğitim Sen, bu tahribatlara karşı ne tür çalışmalar yaptı ve ne tür önlemler aldı?**

**Zübeyde Kılıç** - Eğitim müfredatının içeriğini belirleme ve siyasi kadrolaşma konusunda Eğitim Sen'in hukuksal ve örgütsel çabalarıyla çok daha ağır sonuçlar oluşmasının önüne geçebildik. Ancak bugün gelinen noktada eğitim alanında çeşitli düzeylerde yaşanan gerilemeyi temelde engellediğimiz söylenemez.

Geçtiğimiz altı yıl içinde eğitim ve bilim emekçilerinin ekonomik, sosyal, demokratik ve özlük haklarına yönelik önemli saldırılar yaşandı. Çok sayıda üyemiz sendikal çalışmalarından dolayı sürgün edildi, soruşturma geçirdi, cezalar aldı. Eğer bir ölçüt olacaksa Bakanlığın haksız uygulamalarına karşın açtığımız davaların büyük bölümünü kazandık ve pek çok alanda hukuksuz uygulamaların önüne geçebildik. Ancak kamu çalışanlarının grev ve toplu sözleşme hakkının hükümet tarafından tanınmaması, daha etkili karşı koyuşlar gerçekleştirmemizi de büyük ölçüde engelledi.

**-Sizce, sendika başkanı olarak, AKP ile eğitim nereye doğru gidiyor ya da götürülüyor?**

**Zübeyde Kılıç** - Türkiye’de yıllardır uygulanan eğitimde özelleştirme politikaları, AKP iktidarı ile birlikte daha da hızlanmıştır. Temel bir kamu hizmeti olarak yürütülmesi gereken eğitimin yükü, bilinçli politikalarla birlikte büyük oranda velilerin

omuzlarına yıkılarak kamusal, parasız eğitim hakkı büyük bir tahribata uğratılmıştır. Eğitim sistemimiz; geçtiğimiz altı yıl içinde daha piyasacı ve ticari bir anlayış ile yönetilmeye başlanmış, veliler çocuklarını okutabilmek için giderek artan rakamlarla harcama yapmak zorunda bırakılmıştır. Eğitimin temel insan haklarından birisi olduğunun göz ardı edildiği AKP iktidarı döneminde, her geçen yıl eğitimin daha da paralı hale getirilmesiyle birlikte milyonlarca çocuk ve gencimiz ya eğitim hakkından mahrum bırakılmış ya da ekonomik nedenlerden dolayı eğitimlerine devam edememiştir.

AKP Hükümetinin altıncı yılında eğitimde ve diğer alanlarda ortaya çıkan tablo, Türkiye’de eğitim sisteminin içinde bulunduğu içler acısı durumu yeterince gözler önüne sermektedir. AKP ile birlikte eğitim sorunları çözüme kavuşturulmayı bırakın, daha da artmaktadır. AKP Hükümeti’nin IMF ve sermaye merkezli ekonomi programları doğrultusunda eğitim başta olmak üzere tüm kamusal hizmetler, “tüccar siyaseti”nin açık tehdidi altında ve bu tehdit önümüzdeki dönemde etkisini daha da arttıracak gibi görünüyor.

### ***-Eğitim Sen’in özellikle üye sayısı açısından güç yitirmesinde AKP’nin ne tür rol ve çalışmaları oldu?***

**Zübeyde Kılıç** - Türkiye’de sendikaların üye sayısının artışı ya da azalışı siyasi iktidarla ilişkilerine göre değişiklik gösteren bir yapı sergileyebiliyor. Bunun en somut örneğini AKP Hükümeti döneminde yaşadık. AKP iktidara geldiğinde Eğitim Sen, eğitim işkolunda en çok üyeye sahip sendika idi. Eğitim Sen’in yüz yıllık mücadele tarihinden miras aldığı mücadelecilik ve sorgulayıcı sendikal çizgisi pek çok kesimi olduğu gibi AKP’yi de rahatsız etti. Eğitim Sen üye ve yöneticilerine yönelik soruşturma, sürgün ve cezalar geçtiğimiz altı yıl içinde belirgin bir şekilde arttı.

Eğitim işkolunda yaşanan asıl gelişme, AKP’ye yakınlığıyla bilinen Memur Sen’e bağlı Eğitim Bir Sen’in bu dönemde hızlı yükselişi oldu. Öyle ki, son altı yıl içinde sırtını hükümete yaslayan Memur Sen % 600’den fazla büyüyerek, bu alanda resmen bir rekora imza attı. Eğitim Sen kurulduğu günden bu yana sermayeden ve devletten bağımsız sendikacılık çizgisini savunduğu ve hükümetle ilişkilerini de bu çerçevede ele aldığı için çoğu zaman hedef haline getirildi ve kamuoyu nezdinde çeşitli şekillerde yıpratılmak istendi.

### ***- Bu gidişe karşı eğitimde neler yapılabilir?***

**Zübeyde Kılıç** - Eğitimi toplumsal bir olgu olarak ele alıp, bu olguyu tanımlayan değişkenlerin

bütünsel bir çerçeve içinde analiz edilmesi gerekir. Eğitim, bir bütün olarak içinde yaşanan toplumsal gerçekliği yansıtır. Burada sadece ekonomik düzey değil, toplumsallaşma süreçleri, ideolojik konumlanmalar, sınıflar arası güç ilişkileri vb gibi oldukça karışık bir dizi ilişkinin dikkate alınması gerekir. Soruna bu açıdan bakınca, son yıllarda eğitim sisteminde gözlemlenen değişimde AKP’nin çeşitli düzeylerde yaptığı müdahaleler elbette belirleyici olmuştur ama yaşadığımız sorunların tek başına AKP’nin ürünü olduğunu söylemek de mümkün değildir. Kapitalizm, günümüzde ulaştığı aşamaya bağlı olarak, kendi varoluş koşullarını bütünsel olarak yeniden üretirken, doğal olarak bu bütünsel değişimin bir parçası olan eğitimde de yeni bir dizi uygulama yaşama geçirmektedir. AKP bu uygulamaların etkili ve önemli bir aktörü işlevi görmektedir. Bugün tüm dünyada, eğitim sistemlerine egemen olmaya çalışan anlayış, (Latin Amerika’da vd. birkaç olumlu uygulamayı dışarıda tutarsak) eğitimi bir insan hakkı olarak değil, karşılığı ödenmesi gereken bir “müşteri hizmeti” olarak görmektedir. Eğitim sisteminde yapılan değişiklikler ve açılan “reform paketleri”nin temelinde “müşteri hizmeti” anlayışının yerleştirilmesi ve yaygınlaştırılmasını görmek mümkündür.

Eğitim sisteminin içinde bulunduğu sorunların aşılması, Türkiye’de eğitimi hak ettiği noktaya taşımak, ancak gerçekleştirilecek köklü değişikliklerle olanaklı olabilir. Bu nedenle eğitim sisteminde yapısal değişiklikler gereklidir. Okul öncesi eğitimden başlayarak eğitim yatırımlarına, ders kitaplarının hazırlanmasından eğitim yöneticilerinin belirlenmesine; sınıf mevcutlarından eğitimin bilimsel, demokratik, laik yönünün geliştirilmesine; derslik, okul, öğretmen açıklarından eğitimin genel bütçe içindeki payına kadar, eğitimin hemen her kademesinde köklü bir değişime gereksinim vardır. Eğitimde çeşitli düzeylerde yaşanan sorunların çözülmesi, yaşanan sıkıntıların giderilmesi noktasında somut, planlı ve eğitim sisteminin gerçek ihtiyaçlarına uygun adımlar atılmalıdır.

AKP Hükümeti’nin eğitimde özelleştirme uygulamalarını, kadrolaşmayı ve eğitimi daha da gericileştirme çabalarını durdurmak için yaşanan sorunlardan etkilenen tüm toplumun tüm kesimlerine büyük görevler düşüyor.

### ***-Dergimiz adına size çok teşekkür ederiz.***



## Milli Eğitim Bakanlığı'nın Felsefe Derslerine İlişkin Politikası

Felsefe derslerinin öğretim programları üzerine yakın dönemde yapılmış bilimsel araştırmalarda belli başlı sorunlar öne çıkmaktaydı. Felsefe öğretmenleri ve öğrenciler dersin yapısı ve işleyişinden rahatsızlık duymaktaydılar. Öğretim programları ve budoğrultuda hazırlanmış kitaplar öğrenciyi sıkıyor ve hatta felsefe öğretmenini de alanından uzaklaştırıyordu. Davranışçı öğrenme yaklaşımı şemsiyesi altında ezbercilikten kurtulmak mümkün olmuyordu. Ders öğretim programlarının kavramsal çerçevesinin öğretmenlerin inisiyatifi dışında belirleniyor olması, felsefe öğretmenlerinin yürüttükleri programı içselleştirmesini engellemekteydi. Dolayısıyla, zaten ezberci bir sistem üzerine kurulmuş bir eğitim-öğretim süreci, öğretmenleri de kendi derslerinde okuttukları kitaba bir derece daha yabancılaştırmaktaydı. Okuttukları dersin içeriğini belirleme özerkliğine sahip olamayan ve “öğretim programlarının içeriğini tartışmak, değiştirmek ya da belirlemek konusunda bir yaptırım olamayan bir eğitimcinin bu konuda özgür olduğu da söylenemezdi.”<sup>1</sup>

Bu dönemde gerçekleştirilen bilimsel araştırmaların birkaçına göz attığımızda bile çarpıcı sonuçlar görmek mümkündür: Sözelimi felsefe eğitimi üzerine yaptığı doktora tezinde Kafadar (1994), dönemlere göre Lise Felsefe Programlarındaki amaçları genel olarak şu şekilde belirtmekteydi:

- Felsefe dersinin bilimleri ve diğer lise derslerini birleştirme bütünleştirme işlevi (1938, 1976, 1985, 1993 programları). Böylece genellikle felsefenin tanımlarından biri olarak ifade edilen varlık hakkında toplu açıklama çabasının bir davranış olarak öğrencide oluşturulması hedeflenmektedir.

- Öğrencilerin felsefe yoluyla belli bir dünya ve hayat görüşü edinmelerini sağlama işlevi (1938, 1976, 1985 programları).

- Öğrencilerin felsefi düşünme (eleştirici, tutarlı, kapsayıcı, sistemli düşünme) alışkanlığını edindirme işlevi (1938, 1976, 1993 programları).

- Gençleri Türk toplumuna yararlı bireyler olarak yetiştirmeyi amaçlayan vatandaş eğitimi işlevi (1938, 1976, 1985 programları).

- Türk-İslam düşüncesini tanıtmaya işlevi (1976, 1985, 1993 programları).

- Öğrencilere felsefe sevgisi kazandırma işlevi (1938, 1976 programları).

- Pozitif zihniyet oluşturma işlevi (Yalnız 1938 programı).

- Öğrencilerde Atatürkçü bir zihniyet geliştirme işlevi (1985, 1993 programları).

- Öğrencilere felsefeyi ve felsefe problemlerini anlamaları için imkan ve zemin hazırlama işlevi (1985, 1993 programları).<sup>2</sup>

Bu çalışmada özellikle 1976, 1985 ve 1993 programlarındaki “Türk-İslam düşüncesini tanıtmaya” işlevi ve yine 1985 ve 1993 programlarındaki “öğrencilerde Atatürkçü bir zihniyet geliştirme” işlevi dikkate değer bulgularıdır.

Akdağ'ın (2002) 1300 lise son sınıf öğrencisi üzerinde yaptığı “Ortaöğretimdeki Felsefe Derslerinin Etkililiğinin Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi”<sup>3</sup> başlıklı araştırmasının sonuçlarından biri de şu şekilde ortaya çıkmıştı: “Fen Bilimi alanında okuyan öğrenciler Felsefe dersini, diğer alanlarda okuyan öğrencilere göre daha az etkili olarak algılamaktadırlar. Bunun nedeni olarak, Fen Bilimleri alanında okuyan öğrencilerin ÖSS sınavlarında Felsefe sorusu çözme eğilimi taşımadıkları ve bu yüzden de Felsefe derslerine yönelik bir beklentilerinin olmaması şeklinde gösterilebilir. Dolayısıyla Felsefe Öğretim Programının ve ders kitaplarının içeriğinin Lise öğretimindeki mevcut alanlara göre yapılandırılması yerinde olacaktır; yani, Fen Bilimleri alanı için sözelimi Bilim Felsefesi ağırlıklı bir ders kitabı; Sosyal Bilimler alanı için ise Toplum Felsefesi ağırlıklı bir ders kitabı önerilebilir”<sup>4</sup> Bu çalışmada Fen Bilimi ya da Sayısal Alan öğrencilerinin felsefe dersleri ile bir ilgisinin olmadığı, bunun da pragmatist yönelimli ve sınav merkezli bir eğitim sistemi ile gerekçelendirildiği görülmektedir.

“Ortaöğretimde Öğretim İlke, Yöntem ve Teknikler Açısından Felsefe Öğretimi”<sup>5</sup> başlıklı bir yüksek lisans çalışmasında Dombaycı'nın (2002) ulaştığı sonuçlardan bazıları şu şekildeydi: Felsefe öğretmenleri; “programın ders işleme yöntemlerinin, kullanılacak araç ve gereçleri ile başarıyı değerlendirme yöntemlerinin belirlenmesi konusunda yetersiz kaldığını belirtmektedirler. Bu şunu göstermektedir ki, öğretmenlerin büyük bir kısmı ders işlerken kendi belirledikleri metotları kullanmakta ancak işlenecek konuların tamamını programdan takip etmektedirler. Programın merkezi olarak hazırlanmış olması ve uygulamasını öğretmenin gerçekleştirmesi istenmesi düşünüldüğünde, öğretmene seçme şansı tanıyan fakat aynı zamanda rehberlik eden bir Felsefe Programının hazırlanması gerekliliği üzerinde durulmuştur. Ders anlatım yöntemleri içinde düz anlatım yönteminin en çok kullanıldığı bu durumun öğrenciyi pasif hale getirdiği, düşünmenin ve buna bağlı olarak yaratıcılığın ve tartışma becerisi edinmenin, demokratik tutum ve değerler geliştirilmesinin önüne geçtiği, engellediği vurgulanmıştır. Öğretmenlerin programı yanlış yorumlamaları ve çağdaş metotların varlığından haberdar olmamaları ve uygulamaya

dönük yeterli çabayı göstermedikleri belirtilmiştir.” Bu çalışmada, Felsefe derslerinde kullanılan yöntemlerin yetersizliğine, yaratıcı düşünme ve tartışma becerisinin engellendiğine dikkat çekilmekteydi.

Tarih Vakfı'nın “Ders Kitaplarında İnsan Hakları” Projesi (2003) kapsamında gönüllü katılımcıların gerçekleştirdiği ön incelemelerde Felsefe Ders Kitabının değerlendirmesi ve ileriye dönük bazı öneriler ise şu şekilde belirtilmişti:

- Liseler için Felsefe Ders Kitapları, Talim ve Terbiye Kurulunun resmi kavramsal çerçevesi doğrultusunda oluşturulmuş olup hemen hepsi benzer içeriklere ve yanlışlara sahip durumdadır.

- Kitaptaki alıntıların kaynakları gösterilmiyor ve lise öğrencileri bunu yazarın ya da ders öğretmenininki görüşleri gibi algılama eğiliminde olurlar. Oysa bilimsel kaynak gösterme ve alıntı yapma kurallarının uygulanması gerekir.

- İnternet kaynakları yok. Bilgi teknolojileri çağında internet yönelimli bir kılavuz kitabın olması gerekir.

- Kitabın yardımcı kaynak kitaplar okuma çizelgesi sözkonusu değil. Her bölümün sonuna “okuma rehberi” eklenmelidir.

- Felsefe ders kitabı sekiz üniteden değil, “bilim felsefesi” ve “insan felsefesi” olmak üzere iki temel ünite oluşturulabilir ve diğer tüm felsefe disiplinleri bu alanlara bağlı olarak ele alınabilir ve problemler bu alanlar içinde sunulabilir/ tartışılabilir. Sözgelimi; İnsan Felsefesi içinde “toplum felsefesi”, “siyaset felsefesi”, “din felsefesi”, “değer felsefesi” gibi konular; Bilim Felsefesine bağlı olarak ise “epistemoloji”, “ontoloji”, “bilim” konularındaki problemler ele alınabilir. Böyle bir format, dağınlıklığı, ezberciliği ve kavram kargaşasını önlemede bir adım olabilir.

- Felsefe ders kitabının konuları sadeleştirilmeli ve güncel problemlere yönelik bir ders formatına yönelik olmalıdır. Sözgelimi, etik, küreselleşme, postmodernizm, bilim gibi.

- Ders kitabının ilk bölümü eğitim ve öğretim kavramının açıklanmasına ve tartışılmasına olanak verecek tarzda düzenlenmelidir.

- Felsefe tarihi grafikleri ve haritalar olmalıdır. Öğrenciler, filozofların ve düşünsel oluşumların hangi zaman diliminde ve hangi sosyo-ekonomik ve tarihsel koşullarda oluştuğunu kavrayarak kıyaslamalar yapabilmelidir.

- Filozofların biyografileri özetle verilmeli ve yayınları kronolojik olarak sunulmalıdır. Bu ilgili sayfalarda yapılacak bir sayfa düzenlemesiyle çekici hale getirilmelidir.

- Okuma parçaları genel olarak okunmamaktadır. Okuma parçaları sanki dersin zorunlu konularının dışında bir serbest zaman çalışması olarak algılanmaktadır. Dolayısıyla okuma parçalarının bu formattan çıkarılması ve hatta kaldırılarak bizzat kitabın ana konuları içinde yönlendirici ve problemleri tartışmaya açan okuma parçaları şeklinde yeniden düzenlenip sunulması doğru olacaktır.

Görüldüğü gibi tüm bu araştırmalar felsefe öğretimi alanındaki sorunların varlığını somut biçimde ortaya sermekteydi.

Felsefe dersleri açısından bu şekilde devam eden klasik süreç Milli Eğitim Bakanlığı'nın geçtiğimiz birkaç yıl içinde “Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı” uygulamasına geçme kararı ile birlikte yeni bir ivme kazandı. Dolayısıyla önümüzdeki yıldan itibaren felsefe derslerinin de yapılandırmacılık çerçevesinde işlenmesi yönünde bir hazırlık çalışması başlatıldı. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın kendi görüşleri doğrultusunda dar bir çevreye duyuru yaparak ön hazırlıklarına başladığı yeni süreç program taslaklarının hazırlanmasıyla belli bir noktaya geldi. Felsefe dersleri için, –hangi ölçütlere göre oluşturulduğu belli olmayan – uzmanlardan (!) oluşan bir grubun yapılandırmacılık ekseninde hazırladığı felsefe grubu dersleri program taslakları Ankara'da 20-21 Eylül 2008 tarihinde Felsefeciler Derneği tarafından gerçekleştirilen “Felsefe Grubu Ders Programları Çalıştayı”nda ayrıntılarıyla incelendi ve yapılan değerlendirmeler sonucunda üzerinde ortaklaşılan konulardan hareketle aşağıda belirtilen hususların kamuoyunun dikkatine sunulmasına karar verildi:

- Programlar felsefe öğretmenlerinin, üniversitelerin ilgili bölümlerinden uzmanların, eğitimle ilgili sivil toplum örgütlerinin, veli ve öğrencilerin görüşleri alınmadan hazırlanmıştır. Yeni programların hazırlık çalışmalarının program komisyonlarında yer alan akademisyenlerin görev yaptığı Kayseri Erciyes Üniversitesi bünyesinde yürütüldüğü görülmektedir. Bu üniversitede felsefe bölümü yoktur ve program komisyonlarında Felsefe, Mantık, Bilgi Kuramı ders konularında uzman akademisyenler yer almamaktadır. Aynı durum Psikoloji dersi için de geçerlidir.

- Programlar, uygulanabilirliği dikkatle hesaplanmamış, dili özensiz, imla yanlışlarıyla dolu, öğretmenleri ve öğrencileri kırtasiyecilikle uğraştıran, öğrencilerin düzeyini ilköğretim yaş grubuna indiren bir yapıdadır.

- Programda yoğun bir biçimde dinsel ön kabuller söz konusudur ve programın felsefeyi dinin emrine sokan bir mantıkla hazırlandığı görülmektedir. Tek yönlü-dinsel eksenli pek çok örtük mesaj ünitelere serpiştirilmiştir. Diğer yandan programda 1980'lerdeki Türk-İslam sentezi modelinin ilkel bir versiyonu da göze çarpmaktadır. Ders programının temelinde olduğu iddia edilen yapılandırmacı eğitim yaklaşımı bu haliyle felsefe dersinin muğlaklaştırılması, ortadan kaldırılması, din ve ahlak bilgisi dersine dönüştürülmesinin aracı durumundadır.

- Felsefe Öğretimi Programında kaynakça seçimi ideolojiktir; bilimsel ölçütlere uymamaktadır. Kaynakçada felsefi metinlerin ilk elden olmadığı görülmektedir. Görsel malzemelerde kaynakça hataları ve metinlerde birçok imla yanlış sözkonusudur. Felsefe programında filozofların ve felsefe metinlerinin yer almaması da dikkat çekicidir. Felsefe dersinin temel kazanımı olması gereken temellendirme, gerekçeli düşünme programda yer almamaktadır, felsefi bir dilden uzaktır ve böylece

felsefe dersinin içeriği boşaltılmıştır. Felsefe öğretim programı taslağı yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının genel karakterine de aykırı olarak oluşturulmuştur. Öğrenci merkezlikten uzak yapısıyla bireyin özgürce olanaklarını ortaya çıkarmaya yönelik olmaktan çok onu dinsel kabullerle bezenmiş bir hedefe yönlentmeyi amaçlamaktadır. Dolayısıyla bu haliyle kabul edilemez.

- Psikoloji öğretim programı taslağının, psikolojinin pozitif-deneyisel bir bilim olma özelliğini ortadan kaldırdığı görülmektedir. Psikoloji dersinin temel amacı psikoloji bilimini tanıtmaktır. Program ise popüler kişisel gelişim kitaplarını taklit etmektedir ama onların düzeyine bile ulaşmamaktadır. Bilimsel dilden uzaktır ve bilgi hatalarıyla doludur. Psikoloji bilimini mutluluk aracı haline getirmek gibi amaçlara yer verilmesi de bilimsellikten uzak garip bir yaklaşımdır.

- Sosyoloji öğretim programının, sosyolojinin bilim kimliğini ve metodolojisini tahrip ettiği görülmektedir. Yeni bir misyon yüklenmiştir: Otoriteye bağlı, verili koşulları sorgusuz kabullenerek tektip insan yetiştirme... “Milli sosyoloji” vurgusu öne çıkmaktadır. Etkinlik örneklerinde çelişkiler vardır. Anlamsız, saçma uygulama örnekleri de çokça kullanılmıştır. Diğer ders programlarında görüldüğü gibi, dinsel yönlendirmeler sosyoloji programında da mevcuttur.

- Mantık dersi programı nedensiz ve sistemsiz olarak kısaltılmıştır. Kullanılan örnekler örtük mesajlar içermektedir. Toplumsal ve bireysel işlevleriyle ilgili anlamlı bağlar kurulamamıştır.

- Sonuç olarak, Felsefe Grubu Ders Programlarını değiştirme girişiminin, konunun uzmanlarının yer almadığı, öğretmen, öğrenci ve velilerin katılmadığı, ihtiyaçların belirlenmediği, toplumsal gerçekliğimize uygunluğunun düşünülmediği, anti-demokratik, anti-pedagojik ve bilim dışı boş bir çaba olarak görüldüğü söylenebilir.

Bu sonuç bildirisinin kamuoyu ile paylaşılmasından ve konunun gazetelerin ilk sayfalarında yayınlanmasından sonra MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Felsefeciler Derneği ile bir görüşme talep etti. 26 Eylül 2008 Cuma günü Talim Terbiye Kurulu Başkan Vekili ile Felsefeciler Derneği Yönetim Kurulu üyeleri bir görüşme gerçekleştirdiler. TTK Başkan vekili, program taslakları ile ilgili duyarlılığı takdir ettiklerini söyleyerek, bu katkıları geliştirmek istediklerini belirtmiş ve Felsefeciler Derneği'nden deyim yerindeyse bir “redaksiyon kurulu” gibi çalışmalarını istemiştir.

Felsefeciler Derneği ise felsefe programının düzeltilemeyecek kadar yanlışlarla dolu olduğunu, yapısının felsefe programına uygun olmadığını, taslağın geri çekilmesini, yeni taslak oluşturma sürecinin özellikle öğretmen ve uzmanların geniş katılımını içerecek bir ön çalışma ile başlatılmasını, bu çalışmada Felsefeciler Derneği'nin aktif olarak yer alacağını belirtmiştir. TTK Başkan vekili ise, bunun mümkün olamayacağını, gerçekçi olmadığını, Kurulun bu taslakları biçimlenmiş

son haliyle değerlendireceğini, %90'nın değişmiş de olsa değerlendireceklerini söyleyerek, Felsefeciler Derneği'nin ileteceği görüşlerden sadece (kendisinin son halini vereceği ve taslakta yer alması için kurula önereceği) “kazanımlar” ile ilgili bölümleri değerlendirmek için yararlanabileceğini ifade etmiştir. Bu görüşme sonrası Felsefeciler Derneği'nde yapılan durum değerlendirmesinde şu noktalar tespit edilmiştir:

- TTK bizden “düzeltici memurluk” talep etmektedir; bunu doğru bulmadığımız açıktır.

- Bunun yerine Çalıştay'da sunulan bildirimleri de kapsayan ayrıntılı bir bilimsel analiz raporu hazırlamakta fayda vardır. Bu rapor TTKB'ye verilmelidir.

- Temel amacımız tüm taslakların geri çekilmesi olmalıdır.

- Felsefe program taslaklarının uzmanların yer almadığı bir grup tarafından hazırlanması kabul edilir değildir.

- Büyük bir bölümünün değişme olasılığı, TTK Başkanlığı tarafından belirtilmesine rağmen, uzman olmayan ‘program hazırlama komisyonu’ üyelerinin isimleri ile süreçte yer alacak olmaları anlaşılır değildir.

- Yeni bir hazırlık çalışması başlatılmalıdır. Bu aşamada hazırlayacağımız bilimsel raporda ayrıntılı bir inceleme yapılmalıdır.

Felsefeciler Derneği tarafından alınan bu kararlardan sonra, bir ay içinde hazırlanan ayrıntılı rapor yeniden Talim ve Terbiye Kurulu'na sunulmuştur. Böylece Felsefeciler Derneği tarihe kayıt düşecek bir duyarlılık örneği göstererek yapılması gereken ne varsa iyi niyetle ve bilimsellik ölçütlerinden ayrılmadan yapmıştır.

Şimdi, Milli Eğitim Bakanlığının felsefeye bakışı nedir? Felsefe derslerine ve programlarına ilişkin açık ve örtük politikalarında ne gibi metafizik ve anti-pedagojik öğeler vardır? Ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı neye hizmet etmektedir?

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, Batı eğitim sistemlerinde davranışçı ve bilişselci yaklaşımlar sonrasında uygulanmaya başlanan bir model olarak liberal eğitim anlayışının postmodernist yorumu şeklinde ortaya çıkmıştır. Burada her ne kadar birey/ öğrenci merkezli bir söylem söz konusu olsa da, asıl amaç sanayi ve endüstri alanlarında istihdam edilebilecek ve kapitalizmin ruhuna uygun yarışmacı insanları yetiştirmektir. Türkiye'de dayanışma ve paylaşma kültürününün 24 Ocak 1980 sonrası sona ermesiyle günden güne gelişen yarışmacı, bireyci ve pragmatist kültür, eğitim alanındaki karşılığını bu şekilde resmileştirmiş durumdadır. Öğrencilerin, öğretmenlerin, anne-babaların katılımı ve karar payı olmadan tepeden inme alınan merkezî kararlarla başlatılan yeni sürecin öğrenci merkezli olduğunu iddia etmek bir kandırmacıdır. Üstelik ülkemizin sosyo-kültürel alt yapısı da yapılandırmacılık yaklaşımının uygulanmasına elverişli değildir. Herşeyden önce aile yapımız demokratik bir niteliği özümseyememiştir; sosyo-ekonomik düzey gittikçe düşmüş durumdadır; öğretmen yetiştirme sistemi ve istihdam politikaları “ideolojik” bir tutumla yürütülmektedir; bilimden,

sosyal analiz verilerinden, bilimsel araştırma enstitüleri raporlarından, sivil toplum kuruluşlarının açılım önerilerinden kopuk, tek boyutlu bir gelecek tasarısına doğru yol alınmaktadır.

Şurası açıktır ki, Milli Eğitim Bakanlığı'nın felsefeye verdiği değer, diğer bilgi alanlarına yüklediği değerden çok çok gerilerdedir. Gerek felsefe öğretim programlarının içeriğinin belirlenmesinde, gerekse felsefe öğretmenlerinin istihdam istatistiklerinde bu olumsuz tablo açıkça görülmektedir. Diğer taraftan, toplumsal bir aydınlanma kültürümüzün olmaması nedeniyle devlet kurumlarımızın felsefeden kopukluğu çok da şaşırtıcı bir olgu değildir.

Bir felsefe kitabında bir kelimenin, kavramın kullanılışı dahi art niyeti anlamada ipuçları verebilir. Sözelimi felsefe program taslağını hazırlayan uzmanlar (!) bir paragrafa; "felsefeyle tanışmanın yolu bazı felsefi sorular sormaktan geçer: Dünya nasıl yaratıldı? Olan bitenin ardında bir güç ve anlam var mı?" diye başlıyorsa, artık bu noktadan sonra bilimsel bir eğitim-öğretim kitabından söz edilemez. Burada uzmanın "dünya nasıl oluştu?" diye sorması düşünülebilir ancak bu da bir felsefe sorusu değil, bilim sorusu olacaktır. Bu ve benzeri anti-pedagojik tutumlar önümüzdeki yıl uygulanması düşünülen felsefe öğretim programına damgasını vurmuş durumdadır.

Çotuksöken'in belirttiği gibi, "insanı ilkin birey, ardından da kişi ve yurttaş kılmada, bilimsel doğruları hesaba katan felsefe öğretiminin ve felsefe eğitiminin payı büyüktür."<sup>6</sup> Dolayısıyla, felsefe ders kitabı içeriklerinin güncellenmiş bilimsel bulguları kapsayan bir devingenlikle oluşturulmuş bir formatta olması gerekmektedir. Böyle bir formatın ise ancak ders sırasında internet ortamına geçilebilecek teknolojik donanımına sahip dersliklerde olası olduğu söylenebilir. Diğer taraftan birey, kişi, kimlik, yurttaşlık, evrensellik, küresellik, etik gibi kavramsal tartışmaların sürdürülebileceği bir ders kitabının düzenlenmesi gerekmektedir.

Felsefe dersinin amaçlarından biri de, öğrencilere felsefe problemlerini kavratmayı sağlamak olduğuna göre, Kale'nin (1994) de vurguladığı gibi, "felsefe tarihi çizgisiyle yapılan felsefe öğretiminde felsefenin ana problemlerini ele alan belli başlı filozofların düşüncelerinden ve onların eserlerinden seçilmiş metinlerden hareket edilmelidir, çünkü bu yolla öğrenciler problem yakalamaya asıl kaynağından başlamış olacaklardır."<sup>7</sup> Ancak, felsefe metinleri okuma parçası olarak verilmemeli, problem alanının kavramsal şeması kitabın içinde belirtilerek, asıl kaynak kitap derste okunmalı ve tartışılmalıdır.

Türkiye Felsefe Kurumu Çocuklar İçin Felsefe Birimi Başkanı Nuran Direk'in de belirttiği gibi, "gençlerde felsefe sevgisi, salt geçmişteki felsefeleri öğretmekle yaratılamaz; ancak gencin günlük deneyimlerinden, yaşadığı problemlerden yola çıkarak uyandırılabilir. Felsefe "şimdi" ve "burada" olan üstünde düşünmekle başlar. Çocuklarla ve yetişme çağındaki gençlerle felsefeye başlamanın en iyi yolu onların yaşadığı dünyadan fazla uzak olmayan sanat yapıtlarından yararlanmak ve ilgi duydukları konularda

farklı bakış açılarını örnekleyen, özenle seçilmiş felsefi metinler üzerinde tartışmaktır."<sup>8</sup>

Sonuç olarak, Milli Eğitim Bakanlığı'nın Felsefe dersleri politikalarının, 1980'li yıllardan gelen bir ivmeyle, günümüzde ihtiyacı olanı seçmeyi değil, seçilmiş olanı ihtiyaç haline dönüştürmeyi becerebilen kaderci insanlar yetiştirmeye dönük; "birey" olmayı değil, "bireycilik"i öne çıkaran; bilgi paylaşmayı değil, bilgi yarıştırmayı özendiren; katılımcı değil, merkeziyetçi bir karar sürecini dayatan; çok sesli ve çoğulcu değil, tek sesli ve tek boyutlu; ve bir yandan Avrupa Birliği politikalarına ve postmodernist- küresel dünya eğitimine entegre olmayı amaç edinen, diğer yandan ise, 'inanç odaklı bilim'(!) yapmaya uğraşan bir sürece yönelmiş olduğu söylenebilir. Ancak şu bir gerçek ki; felsefesi olmayan bir eğitimin pusulası yok demektir...

### Dipnot

1. Bülent Akdağ. "Eğitim Hakkı ve Özgürlüğü Üzerine," Eğitim ve Yaşam Dergisi, 4: 15, 1999, s.15-18
2. Osman Kafadar. "Türkiye'de Cumhuriyet Döneminde Liselerde Felsefe Eğitimi – Felsefe Programlarında Amaçlar ve Muhteva –" Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 27: 2, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 1994, s.691-718.
3. Bülent Akdağ. "Ortaöğretimdeki Felsefe Derslerinin Etkililiğinin Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi," Uluslararası Katılımlı 2000'li Yıllarda I. Öğrenme ve Öğretme Sempozyumu 29 - 31 Mayıs 2002, İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, 2002.
4. Alanlara göre ders kitabı önerisi, araştırmacının mevcut duruma ilişkin bir çözüm önerisidir. Asıl çözüm ise ÖSS sınavının kaldırılması, Üniversite sayısının yeteri oranda artırılması ve gerekli olduğu sayıda öğretim elemanının acil olarak yetiştirilmesi ve tüm lise mezunu öğrencilerin üniversite eğitiminden geçirilmesi olacaktır.
5. Mehmet Ali Dombaycı. "Türk Eğitim Sisteminde Felsefe Öğretimi," [http://groups.yahoo.com/group/Felsefe\\_ogretimi](http://groups.yahoo.com/group/Felsefe_ogretimi)
6. Betül Çotuksöken. "Felsefe Öğretimi ve Felsefi Eğitim Üzerine," Avrupa ve Türkiye'de Yazın Dergisi, 16: 79, 1998, s.16-17.
7. Nesrin Kale. "Felsefe Öğretimi," Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 27: 1, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 1994, s.113-120.
8. Nuran Direk. "Felsefe Kulüplerinin Eğitimdeki Rolü," [http://groups.yahoo.com/group/Felsefe\\_ogretimi](http://groups.yahoo.com/group/Felsefe_ogretimi)

## Felsefe Programı ve Ötesi

Felsefe dersinin programının değiştirilmesi konusunda hazırlanan taslak, çeşitli tartışmalara yol açtı. Söz konusu taslağın içeriğiyle olduğu kadar, hazırlanma biçimi ve dayandığı düşünsel temeller bakımından da eleştirilmesi, tartışılması büyük önem taşımaktadır. Felsefe programıyla ve felsefe öğretim yöntemleriyle ilgili önemli problemlerin ve sıkıntıların bulunduğu açıktır. Özellikle son yıllarda Türkiye Felsefe Kurumu ve Felsefeciler Derneği başta olmak üzere, pek çok kurum, kişi ve çeşitli dergiler, felsefe programını ve felsefe eğitim-öğretimini konu alan çalışmalar gerçekleştirmişlerdir. Bu çalışmalarda felsefe programını yenileme ve felsefeye daha uygun eğitim-öğretim yöntemleri araştırma konusunda ciddi adımlar atılmış bulunmaktadır. Ama ne yazık ki, elimizdeki felsefe program taslağını hazırlayanlar, bu çalışmalarını ve bunları gerçekleştiren kurumları ve kişileri yok sayarak hareket etmiş ve sonuçta halen yürürlükteki felsefe programını aratacak nitelikte bir taslak ortaya çıkmıştır.

Bu yazımda felsefe programı taslağını içeriği, hazırlanma biçimi ve dayandığı düşünsel yaklaşım bakımından gözden geçirmeyi ve sonuçta bazı önerilerde bulunmayı amaçlıyorum.

### İçeriği Bakımından Felsefe Programı

Felsefe dersinin genel amaçlarıyla ilgili olarak dikkati çeken hususlar: Öğrencilerin bu dersi aldıktan sonra “Hem etik hem de estetik değerleri; milli ve evrensel açıdan yaşamıyla ilişkilendirebilmeleri”, “Milli değerleri özümseyerek, evrensel değerlere de açık olmaları”, “Eylemlerinde özgürlük ve sınırlılık dengesini koruyabilmeleri” amaçlanmaktadır.

Felsefe programının yapısı, yedi üniteden meydana gelmektedir. Bilgi felsefesi ve bilim felsefesi üniteleri “bilgiden bilime” başlığı altında birleştirilmiştir. Programın çeşitli bölümlerinde

milli ve dinsel değerlerin ve kavramların sıkça vurgulanmasına, işlenmesine karşın “bilim” hakkında daha önceki programda bulunan bir ünitenin kaldırılması düşündürücüdür.

Felsefe programı taslağındaki 1. ünite “Felsefeyle Tanışma” adını taşımakta. Niçin felsefeye ihtiyaç duyulduğunu açıklamayı ve öğrencilerin ilgisini felsefi düşünceye çekmeyi amaçlayan bu ünite “Bir felsefe geleneğimiz var mı?” sorusunun ele alınması uygun değildir. Böyle bir soru/konu, ülkemizdeki felsefe çalışmalarını tanıtan ayrı bir üniteye yer alabilir. Felsefe programında hiçbir filozofa ve felsefe kavramına yer verilmediği görülmektedir. Yalnızca klasik filozofların değil, günümüz dünya ve Türkiye felsefecilerinin de düşüncelerine ve metinlerine belli bir ölçüde yer verilmesi yararlı olurdu.

2. ünite, bilgi ve bilim felsefelerinin birleştirilmesi oluşturulan, “bilgiden bilime”dir. Bu bölümde de çeşitli eksiklikler söz konusudur. Bilimin ve bilimsel yöntemin yapısı ve özelliklerine değinilmemiştir. Doğa bilimleri ve sosyal bilimler ayrımına ve farklılığına da yer verilmemiştir.

3. ünite “varlık felsefesi”dir. Bu üniteye yer verilen “Varoluşun Anlamı” maddesi, etikle ilgilidir. “Varlıkların Amacı Nedir?” maddesi ise, teleolojik (erekselci) bir anlayışın ifadesi olarak uygun değildir. Varlığın/varlıkların erekselliğinden söz eden düşünürler olduğu gibi, bunun karşısında birçok varlık anlayışının da bulunduğu göz ardı edilmiştir. Bir ortaöğretim ders programı taslağında, hazırlayanların kendilerini yakın hissettikleri düşünce sistemlerini bu kadar sistemli biçimde ortaya koymaları eğitim bilimlerinin ilkeleriyle de karşıtlık oluşturmaktadır.

4. ünite “ahlak felsefesi”dir. “Ahlak ve Evrensellik” maddesine yer verilmiş, ancak evrenselci ahlak anlayışlarını eleştiren, reddeden görüşlere yer verilmemiştir. Varlık konusunda “erekselci” yaklaşıma dayananlar, demek ki ahlak konusunda da “evrenselci” bir yaklaşıma dayanmaktadırlar. Bu noktada, önceki programdaki gibi, ahlak konusunda hem evrenselci olan hem de bunu yadsıyan anlayışlara birlikte yer verilip öğrencinin, bu farklı felsefeler arasında karşılaştırma yapmasına imkan verilebilirdi. Böylece programın genel amaçları arasında sayılan “Farklı düşüncelere saygı duyma, Tartışma kültürlerini geliştirme” gibi amaçların da gerçekleşebileceği düşünce temeli ortaya konulmuş olurdu. Burada da görüldüğü gibi, başlangıçta belirlenen amaçların üniteler içinde, yer verilen konular çerçevesinde gerçekleşme ihtimali de oldukça zayıf görünmektedir.

Söz konusu eksik ve tartışmalı özelliklerine rağmen, ahlak felsefesi ünitesinde “Uygulamalı Etik Problemleri”ne yer verilmesi önemli bir gelişmedir. Bunlar arasında, Meslek Etiği, Biyoetik, Bilgi ve Enformasyon Etiği konuları yer almaktadır.

\* Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi.

Felsefenin, çağımızın ve insanlığın karşılaştığı güncel sorunlarla bağıntısını kurabilmek ve felsefe açısından bu problemlerin tartışılmasını sağlayabilmek açısından, uygulamalı etik problemlerin ele alınması yararlı olacaktır.

Felsefe dersi programının taslak metnindeki “Program Beceri, Kavram ve Değerleri” konusuna gelirsek, kavramların yeterli olmadığını, temel felsefe kavramlarının biraz daha zenginleştirilmesi gerektiğini söyleyebiliriz. Beceriler arasında ise, temellendirme, gerekçeli düşünme, yorumlama ve değerlendirme de yer almalıdır. Değerler kısmına baktığımızda ise, “Alçak gönüllülük, Güven, Özgüven, Sabırlılık, Tarafsızlık, Vatansızlık” gibi kimi değerlerin felsefeyle ilgisi olup olmadığı tartışmalıdır. Bir şekilde felsefeyle bağıntısı kurabilecek olsa da, bunlar daha çok psikolojiyle, tarihle ilgili değerlerdir.

Felsefe dersiyle ilgili olarak yapılması düşünülen ölçme ve değerlendirme çalışmaları genel olarak olumludur. Ölçme ve değerlendirme konusunda geleneksel tekniklerden alternatif tekniklere doğru bir yöneliş göze çarpmaktadır. Ancak çoktan seçmeli test formatının da tercih edilebileceği belirtilmektedir. Bunun, felsefeye, felsefi düşünme ve sorgulamaya ne kadar uygun bir teknik olduğu tartışılabilir.

## **Kazanımlar ve Etkinlikler Açısından Felsefe Programı**

1. ünite “Felsefe Nedir?” sorusuyla ilgili olarak yapılacak etkinlik ve kazanımlarda, bilgelik ve felsefe arasında herhangi bir ayırım yapılmamıştır. Bir etkinlik örneği olarak “Bilge Nasihati”ne yer verilmiştir. Bu etkinlik konusunda program taslağında şu açıklamayla karşılaşıyoruz: “Öğretmen öğrencilerden tarihimizde bilge olarak tanınan bir kişiyi örnek vermesini ister. Şeyh Edebalı'nın Osman Bey'e nasihati sınıfta okunarak, öğrencilerin bu parçayı yorumlamaları istenir. Türk toplumunun gelişmesinde bilge niteliğindeki kişilerin katkısının olduğu sonucuna ulaşılır.”

2. üniteyle ilgili becerilerde ise, “sosyal bilimsel bilgi”nin unutulduğu görülmektedir.

3. ünite varlık felsefesiyle ilgili becerilerde, “Her varlığın meydana gelişinde bir amacın olduğu öğrencilere buldurulur” şeklinde bir ifadeyle karşılaşıyoruz. Burada da erekselci anlayışının bir yansıması söz konusudur.

5. ünite, “Siyaset ve Felsefe” ile ilgili beceriler kısmında vurgulanan kazanımlar arasında şunlar da yer almaktadır: “Türk milletinin kendine has bir devlet geleneğinin olduğu vurgulanmalıdır. Yasaların uygulanması ve düzenin sağlanması için devlet otoritesine ihtiyaç olduğu vurgulanmalıdır.” Yine aynı

ünitenin etkinlikleri içinde bazı kişilerden alıntılar yapılmakta ve öğrencinin birer kompozisyon yazması istenmektedir. Adı geçen kişiler ve alıntılanan sözleri şöyledir: “Hükümdarın Görevi Halka Hizmet Etmek ve Adalet Dağıtmaktır.” Yusuf Has Hacib, “Adalet Mülkün Temelidir.” M..Kemal Atatürk,

“Bir saat adaletle hükmetmek, bir sene ibadet etmekten daha hayırlıdır.” Hadis-i Şerif.

Öğretmen rehberliğinde seçilen kompozisyonların okul gazetesi, panosu veya dergisinde “Güçlü ve Adil” başlığı ile yayınlanacağı da belirtilmektedir. Görüldüğü gibi devlet gücüne ve adillğine vurgu yapılmaktadır. Oysa bu ünite ahlak-hukuk ilişkisi çerçevesinde güç ve hak(adalet) ayrımı yapılarak güçlü olmanın haklı olmakla özdeş olup olmadığı, güncel problemlerle de bağıntılı olarak işlenebilirdi. Günümüzde devletlere baktığımızda güçlü olanların çıkarlarına uygun her türlü politikayı uygulaması gerçeğiyle karşılaşıyoruz. Dolayısıyla devlet övgüsü yerine, insan(birey, kişi) vurgusu yapılarak devletin insan hakları ve değerleriyle ilişkisinin sorgulanması uygun olurdu.

6. ünite, “Din ve Felsefe” konusundaki etkinlikler arasında yer verilen “Tanrı var ki...” felsefe dersinden çok “Din kültürü ve ahlak” dersine uygun bir etkinliktir. Din ve felsefe ünitesinde, din ve felsefenin insana neler kazandırabilecekleriyle ilgili karşılaştırma şeması da tartışmaya açıktır. “Evrensel anlamda din insana ne kazandırır” bölümünde yer alan kavramlar: huzur, manevi doyumluk, Tanrıya sevgi, mutluluk, güven” olarak sayılmakta ve boş bırakılan kısımların da öğrenci tarafından tamamlanması istenmektedir. Evrensel anlamda felsefenin insana kazandırabilecekleri arasında ise şunlar sayılır: “Olaylara çok yönlü bakabilme, farklı düşünce sistemlerini fark etme, düşünürken analiz ve sentez yapma, insan aklının deney alanı dışındaki konulara da ilgi duyduğunu anlama, kendi düşünce sistemini oluşturabilme.” Görüldüğü gibi söz konusu şeylerin bir kısmı zaten felsefi düşüncenin taşıması gereken nitelikler olup, felsefeyle kazanılmış bir değer ya da sonuç değildir. Ayrıca öğrencinin zihninde, huzur, mutluluk manevi doyum vb. kazanımların felsefe tarafından insana sağlanamayacağı şeklinde bir anlayış da uyanabilir. Felsefenin kör ve bağınaz inanma biçiminin aksine, aydınlanmış ve özümsemiş bir inanma tarzına yol açabileceğinin de vurgulanması gerekirdi. Felsefe tarihine baktığımızda ateist filozoflar olmasına karşın, çoğu filozofun aynı zamanda inançlı kişiler olduğu gerçeğiyle yüz yüze geliriz. Bu anlamda felsefe ile din ve inanç sistemleri arasında bir karşıtlık ve çatışma olduğu kadar birbirini besleme

ve canlı kılma yönünde ilişkilerin bulunduğu da unutulmamalı ve bu husus öğrencilere anlatılmalıdır. Ancak böylelikle insanlarımızın din ve felsefe arasında konumlanan dar karşıtlık ve çatışmaların ötesine geçme ve daha geniş ve özgür düşünme yolları açılabilir.

7. ünite, “Sanat ve Estetik” konusunda, öğrencilere örnek olarak verilebilecek eserler arasında şunlar sayılır: “Çanakkale savaşı filmi, Mehmet Akif’in Çanakkale şiiri, Necip Fazıl’ın Zindan’dan Mehmet’e Mektup, Nazım Hikmet’in Memleketimden İnsan Manzaraları.” Sanat ve estetik konusunda, işlenen kavram ve problemlere gerçek anlamda örnek oluşturabilecek pek çok roman, şiir, öykü, film, oyun vb. varken, savaş temalı eserlere neden bu kadar şiddetle rağbet edildiği de üzerinde düşünülmesi ve sorgulanması gereken bir olgudur.

## **Felsefe Programı Hakkında Bazı saptama ve değerlendirmeler**

Programda yoğun biçimde dinsel ön kabullerin mevcut olduğu görülmektedir. 1980’lerdeki Türk-İslam sentezini amaçlayan modelin daha ılımlı biçime dönüştürülmüş bir hali görünümündedir. Felsefe, dinsel dogmaları kanıtlamak için bir araç olarak kullanılmaktadır. Yalnızca din ve felsefe ünitesinde değil diğer ünitelerde de dinsel temalara/unsurlara yer verilmekte ya da gönderimde bulunmaktadır. Evrende düzen ve amaçlılık bulunduğu şeklindeki söylemlerle, açık ya da gizli biçimde tanrı kanıtlaması yapılmaktadır. Felsefe programında dinsel temaların vurgulanmasına eşlik eden bir başka vurgu da “milli” değerlere ilişkin olarak dikkati çekmektedir. Türk devlet geleneğinin övgüsü yapılmakta ve öğrencilere “güçlü ve adil” başlığı altında yayınlanabilecek kompozisyonlar yazdırılması tasarlanmaktadır. Devlet, iktidar kavramları ve kurumlarıyla ilgili olarak felsefi sorgulama ve tartışmadan çok, temel alınan bu tür değerlere yönelik itaat ve sorgusuz kabullenme amaçlanır görünmektedir. İddia edildiğinin aksine, bu program öğrenci merkezli değil, milli ve dinsel kabullerle yüklü hedeflere yönelmiş görünmektedir.

Uygulanmakta olan felsefe programının yoğunluğu/ağırlığı azaltılmaya çalışılırken, bu kez felsefe dersinin bilgi içeriği zayıflatılmış, hiçbir bilgi ve düşünce öğretmeden yalnızca tartışmaya dönük düzenlemeler ortaya konulmuştur. Elbette felsefe dersinde tartışılması, konuşulması ve diyalog sürecinde bazı soruların çerçevesinde farklı düşüncelerin incelenmesi ve öğrencinin soru sorma, araştırma ve kendi yorumunu geliştirebilmesi esastır. Ancak bunu yapabilmek de ancak belli

bilgiler, düşünceler ve bunları ifade eden kavramlar temelinde mümkündür. Hazırlanan taslakta filozoflara ve felsefe metinlerine yer verilmemekte, gönderimde bulunulmamaktadır. Seçilen iki metinden biri “Sofi’nin Dünyası” romanından bir bölüm, diğeri ise Paula Coelho’nun romanından bir parçadır. Oysa felsefe eğitimi ve öğretiminin olmazsa olmazlarından biri felsefe metinleridir. Bu konuda felsefe öğrencilerinin düzeyine uygun ve ünitelerle bağıntılı metinler araştırılıp seçilebilirdi. Ancak yalnızca bazı seçilmiş metinlere yer verilsin de nasıl olursa olsun anlayışı doğru değildir. Daha önceki programa göre yazılan ders kitaplarında yer verilen çoğu metnin işlevini yerine getirme özelliğinden uzak olduğu da hatırlanmalıdır. Felsefe dersiyle ilgili metinler filozoflardan olduğu kadar edebiyat eserlerinden de seçilebilir. Yeter ki bir felsefi düşüncenin/kavramın ve problemin irdelenmesine yardımcı olabilsin.

Elimizdeki taslak daha önceki programlardan bazı açılardan büyük farklılık göstermektedir. Hatırlanacağı gibi, siyasi iktidarlar her zaman felsefe programına el atmaya, yeniden düzenlemeye ve kendi anlayışlarına uygun bir felsefe programı hazırlamaya çalışmışlardır. Özellikle 1980’li yıllardan bu yana hazırlanan programlar ve yol açtıkları tartışmalar hatırlanabilir. Ancak ne yazık ki, bu konuda değişmeyen tek şey, mevcut iktidarların her türlü bilimsel anlayış ve ölçütten uzak ve felsefenin niteliğiyle bağdaşması mümkün olmayan unsurları ve içeriği felsefe programına eklemeye çalışması ve ne yazık ki bazı felsefecilerimizin de bu süreçte söz konusu olumsuzluğa katkıda bulunmalarıdır. Felsefe ile felsefe olmayanın birbirine karıştırılmasına karşı çıkmada, felsefecilere ve felsefe konusundaki eğitimcilere büyük görev ve sorumluluk düştüğü açıktır.

Elimizdeki taslakta ne Batı felsefesi ne de İslam felsefesine yer verilmemektedir. Doğal olarak ülkemizde yetişmiş ve felsefi düşüncenin gelişiminde rol oynayan felsefecilerimizden de söz edilmemektedir. Felsefe programında belli bir ölçüde günümüz filozoflarına da yer verilmesi uygun olacaktır. Çünkü yalnızca klasik filozoflarla sınırlı kalındığında, felsefenin günümüzde durumu göz ardı edildiğince, öğrencinin aklına felsefenin geçmiş çağlara özgü bir düşünme etkinliği olup olmadığı sorusu gelmektedir. Çağımızda da felsefenin sürüp gittiğini ve ülkemizde de felsefe yapıldığını gösteren örneklerle yer verilmesi uygun olacaktır.

Uzun zamandır uygulanan ve şimdilerde yenisi hazırlanan felsefe programında yalnızca belli ünitelerin yer alması, çağımızın ve toplumsal yaşamın değişimini ve beliren yeni gereksinimleri göz önüne alan yeni düzenlemeler yapılmaması da kabul edilemez. İçinde yaşadığımız dünyanın ve toplumun değişimi, felsefenin önüne de tartışılması, sorgulanması gereken

yeni sorunlar ve olgular çıkarmaktadır. Bu nedenle hazırlanacak bir felsefe programında, iletişim felsefesi, hukuk felsefesi, insan felsefesi, dil felsefesi vb. konuların da yer alması büyük önem taşımaktadır. Küreselleştiği iddia edilen bir dünyada yaşayan insanı anlamak ve eğitmek amaçlanıyorsa, söz konusu dönemde felsefe alanında da önem kazanan alanların/konuların öğrenci düzeyine uygun şekilde ve yöntemlerle ele alınması, felsefe ile yaşam arasında kurulması amaçlanan bağıntıların da daha sağlıklı ve verimli şekilde meydana gelmesini sağlayabilir.

## **Hazırlanma tarzı ve hazırlayanlar bakımından felsefe programı**

Felsefe programını hazırlayanlar arasında felsefeci olarak hiç kimsenin yer almaması anlaşılır ve kabul edilebilir bir şey değildir. Bugün ülkemizde felsefe alanında, felsefi anlayışları ve eğilimleri farklılık gösterse de değerli pek çok kişi vardır. Aynı şekilde felsefe-eğitimi konusunda ciddi çalışmalar gerçekleştiren insanlarımız da az değildir. Ancak ne yazık ki elimizdeki felsefe programının hazırlanmasında, felsefecilerle diyalog kurulmamış, felsefe bölümlerinin katkısı alınmamıştır. Burada MEB ile Üniversite arasında, kurumlar arası işbirliği ve dayanışmanın gerekli görülmemesinden kaynaklanan ve hazırlanan taslağa da yansıyan ciddi sıkıntılar ve sorunlar ortaya çıkmaktadır. Bu durumun acilen düzeltilerek, felsefe programının hazırlanmasında, felsefe eğitimi ve öğretimiyle ilgili kurum ve kişilerin eleştiri ve önerileri göz önüne alınmalı ve hazırlık komisyonlarında söz konusu kurum temsilcilerine de yer verilmelidir.

## **Hazırlayanların dayandığı felsefe: Yapılandırmacılık**

Cumhuriyetin kuruluşundan itibaren eğitim-öğretim alanındaki düzenleme ve değişiklik konusunda çoğunlukla dışarıdan alınan/aktarılan eğitim felsefelerine ve modellerine başvurulduğunu görürüz. 1920'li yıllarda Pragmatist felsefeye ve bu anlayışın önemli temsilcisi J. Dewey'in düşüncelerine başvurulurken, son yıllarda eğitim-öğretim programları çalışmalarında "yapılandırmacılık" adı verilen anlayışın benimsendiği dikkati çekmektedir. Felsefe ders programı taslağı da aktif öğrenme, çoklu zeka kuramı gibi görüşlerle birlikte, yapılandırmacılığa uygun şekilde hazırlanmıştır. Söz konusu taslakta bu husus şöyle açıklanıyor: "Felsefe dersi öğretim programında yapılandırmacı yaklaşım esas alınmakla birlikte, aktif öğrenme yöntemi ve çoklu zekâ kuramından

da yararlanılmıştır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme sürecinde ön bilgileri harekete geçirme, gelişim düzeyini dikkate alma, etkili iletişim kurma, anlam kurma, uygulama ve değerlendirme önemli kavramlardır. Öğrenci merkezli öğrenmeyi temel alan yapılandırmacı yaklaşım; öğrenme sürecinde öğrenci katılımına ve öğretmen rehberliğine ağırlık vermektedir. Bu programla öğrencilerin, konuların öğretimi sürecinde aktif katılımcı olmaları esas alınmaktadır."

Bilginin insan tarafından etkin olarak oluşturulduğunu, ontolojik ve epistemolojik boyutlarıyla temellendirmeye çalışan, ancak felsefe tarihindeki pek çok filozoftan yararlanan, bu eklektik niteliğinden dolayı da ne olduğunu tanımlamakta zorlandığımız yapılandırmacılık, farklı anlayışlar ve görünümeler altında karşımıza çıkmaktadır. Kimi yorumcular ve eleştirmenler de, yapılandırmacılık adı verilen anlayışın, postmodernist eğilimlerin eğitim ve öğretim alanına yansımaları olduğu görüşünü ortaya koymaktadırlar. Aynı değerlendirme yalnızca bu anlayışı reddedenler tarafından değil, bizzat yapılandırmacı anlayışın savunucuları tarafından da yapılmaktadır. Elbette eğitim bilimleri açısından yapılandırmacı görüşün bazı katkılarından yararlanılması söz konusu olabilir. Ancak bu anlayışın/yaklaşımın, felsefi olarak getirdiği ve birçok tartışmalı ve eğitimin temeli olarak kabul edilemez yönleri bulunduğunu da unutmamak gerekir. Örnek vermek gerekirse, en başta bilgi ve bilgi olmayan arasında ayırım yapılamayacağı, bu konuda dayanacağımız bir ölçütün olmadığı, gerçekliğin yalnızca bir yapıntı ya da kurgu olduğu biçimindeki tezler, pozitivist bilim ve eğitim anlayışının bir eleştirisi olarak kulağımıza hoş gelse bile, sonuçta yapılandırmacı anlayış bilim ile bilim olmayan arasında bir ayırım olmadığı düşüncesine dayanarak, eğitim programlarına bilimle, akılla ve eğitimin diğer kurucu unsurları ve amaçlarıyla bağdaşmayan şeylerin girmesi için de kapıyı ardına kadar açık bırakmaktadır. Nitekim felsefe dersi programı taslağında da felsefi olanla olmayan unsurların iç içe geçmeye başlaması ve felsefeye dinsel ve milli unsurların eklenmeye çalışılması durumuyla karşı karşıyayız.

## **Bazı öneriler**

Felsefe eğitiminin yeniden düzenlenmesine duyulan ihtiyaç yadsınamaz. Felsefe eğitimin gereğince yapılabilmesi ve amaçlarına ulaşabilmesi için köklü değişimlerin yapılması gereklidir. Felsefi düşünmeyi ve bakış açısını mevcut programla gerçekleştirmek mümkün görünmemektedir. Belirtmeye çalıştığımız çeşitli nedenlerden



dolayı yeni program taslağı da bir çözüm olarak görünmüyor, aksine başka sorunlara yol açacağı benziyor. Programın yanısıra Talim ve Terbiye Kurulunun tutumu da büyük önem taşımaktadır. Özellikle felsefe derslerinde okutulacak kitapların belirlenmesi ve seçimi bakımından, felsefecilerin danışmanlığına ve yeni ders kitaplarının yazılmasına ihtiyaç vardır. Burada şunu da belirtmek gerekir ki, şimdilerde eleştirilen ve sınırları felsefi düşüncenin gelişimine yeterli olmayan programı da zamanında bazı felsefeciler hazırlamıştı. Anlaşılan odur ki, felsefe eğitimi-öğretiminin daha geniş kapsamlı, çağın gelişmelerini göz önüne alan ve Türkiye’deki felsefi çalışmalara da yer veren bir programla yapılmasına ihtiyaç bulunmaktadır. Ancak bütün bunlar yapılırken, geçmişten bugüne yapılan hatalardan, tek yanlılıklardan kaçınılması gereklidir.

Günümüzde görsel unsurların/malzemelerin eğitimde de önem kazandığı yadsınamaz. Ancak yine de eğitimin en önemli unsurlarının başında ders kitapları ve diğer yardımcı kitaplar gelmektedir. Bu nedenle lise felsefe ders kitaplarının kavramlar, konular ve sorunlar bakımından çağın gelişmelerine uygun, bunları kapsayacak bir çerçevede olması gereklidir. Elbette felsefe eğitiminin-öğretiminin dayandığı belli bir felsefe anlayışı söz konusudur. Filozof, felsefeden neyi anlıyorsa o doğrultuda felsefe yapar ve eserler üretir. Ama ilk ve orta öğretimde felsefe öğretimi yapılırken, çoğulcu düşünme, felsefedeki çok yönlülük ve özgürce düşünme boyutları belirgin olmalıdır. Belli bir felsefeyi, felsefenin kendisi gibi sunan/dayatan bir yaklaşımla hazırlanacak programlar ve kitaplar, felsefenin gelişimine hizmet etmeyecektir. Geçmişten günümüze baktığımızda, felsefe öğretiminde de pozitivist felsefenin belirleyici olduğunu ve başka felsefe geleneklerinin yok sayıldığını, ders kitaplarında adlarının bile geçmediğini saptayabiliriz. Örneğin tarihselci/hermeneutik felsefe geleneğine ne bilgi felsefesi ne de bilim felsefesi ünitelerinde yer verilmemiştir. Felsefeyi bir kültür unsuru ve insanı da tarihsel bir varlık olarak gören tarihselci/hermeneutik felsefe geleneği, kendi tarihsel-kültürel gerçekliğimizden yola çıkarak felsefe yapmanın olanaklarını içinde saklamaktadır. Türkiye’de felsefenin aktarmacılıktan kurtularak, daha yaratıcı ve özgün bir duruma gelebilmesi için, felsefe eğitimiyle birlikte nasıl bir anlayışla felsefe yaptığımızı, felsefeden ne anladığımızı ve ne beklediğimizi de belirgin kılmak büyük önem taşımaktadır.

Gerek üniversitelerin yapılanmasında, gerekse felsefe öğretim programlarında, ders kitaplarında, programta, sosyal bilimleri/kültür bilimlerini yok sayan ya da ikinci planda gören bir yaklaşım

egemendir. Buna doğabilimcilik diyebiliriz. Bunun önemli bir nedeni de bizde geliştirilmek istenen felsefe geleneğinin büyük ölçüde pozitivist ve neo-pozitivist bir felsefeden kaynaklanmasıdır. Felsefe öğretiminin söz konusu pozitivist ve doğabilimci anlayışın egemenliğinden kurtarılması, hem felsefe eğitiminin önünü açacak ve hem de kendi gerçekliğimizle hesaplaşan, kültürümüzü sorgulayan bir felsefenin gelişimine güç katabilecektir.

Yeni ünitelerin, yeni felsefe alanlarının ders programlarında yer verilmesi konusunda geç de olsa yapılacak pek çok şey bulunmaktadır. Elbette felsefenin klasik/temel konularının önemi yadsınamaz. Ama insanlık tarihinin günümüze yakın dönemlerinde yeni soru(n)ların ortaya çıktığını ve bunun da yeni felsefi disiplinler tarafından ele alındığını unutmamak gerekir. Bu nedenle felsefe öğretiminin kişiye çağdaş dünyanın karmaşıklığı ve sorunları karşısında kazandırabileceği nitelikler büyük önem taşımaktadır. 1995 yılında UNESCO tarafından açıklanan “Paris Felsefe Bildirgesi”nde belirtildiği gibi, “felsefe eğitiminin düşünebilen, bağımsız, çeşitli propaganda biçimlerine kapılmayan insanlar yetiştirerek, onları çağdaş dünyanın büyük sorunları karşısında, özellikle etik sorunlar karşısında sorumluluklarını üstlenmeye hazırladığını” söyleyebiliriz. Bundan dolayı yazımı aynı bildirgenin şu cümleleriyle bitiriyorum: “Her kişi, her yerde, olabilecek her durumda, her biçimde felsefeyle özgürce uğraşma hakkına sahip olmalıdır; Felsefe öğretimi, yapıldığı yerlerde devam etmeli ve yaygınlaştırılmalı, yapılmadığı yerlerde de başlatılmalı ve bu öğretime açık olarak ‘felsefe’ adı verilmelidir; Felsefe öğretimi, bu amaç için eğitilmiş nitelikli öğretmenlerce yapılmalı ve ağır basan hiçbir ekonomik, teknik, dinsel, siyasal ya da ideolojik koşula bağımlı kılınmamalıdır; Felsefe öğretimi, bağımsız kalmakla birlikte, olabildiği ölçüde, bütün alanların akademik ve mesleki eğitiminin çerçevesi içinde de etkili bir şekilde yapılmalıdır.”

## Sırt Çevirmek veya Çevirmemek Bütün Mesele Bu

Ekolojik dengeye çok özen gösterilen ortamlara, o ortamlara yabancı olan organizmaların girmemesi için özel önlemler alınır. Dışarıdan gelebilecek etkiler bu ortamı alt üst edebilir ve bu etkileri dengeleyecek öğeler yoksa, tek bir bitki, hayvan veya gözle görülemeyecek denli küçük bir organizma sınırsızca yayılabilir; bu ekolojiyi geri dönülmezcesine değiştirebilir.

Dışarıdan gelebilecek, birçok insanın kötü etkisi olabileceğini hiç düşünmediği, küçük görünen müdahaleler de duyarlı doğal dengeleri çabucak bozabilir. Örneğin, doğal ortamlarında yaşayan hayvanlara iyi niyetle yiyecek verilmesi, bir süre sonra bu hayvanların beslenme düzenini ve besin aramaya dayalı yaşamlarını tümüyle değiştirebilir. Çöplerden beslenmeye başlayan martılar, insanların yiyecek vermesine alışan geyiklerin insanlara yaklaşması ve bazen istemeden zarar vermesi gibi.

Türkiye’de eğitim, tam anlamıyla ekolojik dengeleri bozulmuş ve artık içine gireni bozan bir ortama benzemektedir. Bu dengenin bozulmasında başrol, aslında ne öğrenme ne de öğrenmenin aracı olan okullar ile bir ilişkisi olmayan “giriş sınavı” denilen dış öğelerdir. Bunların başında ÖSS ve artık yürürlükten kaldırılan OKS gelmektedir.

### Sınavların etkisi

Türkiye, işlemesi gereken hemen her önemli kamusal sürecin kökten sarsıldığı veya yok edildiği 12 Eylül Rejimi’nin etkisiyle oradan oraya savrulurken, eğitim sisteminin etkilenmemesi elbette düşünülemezdi. Son 25 yıl içerisinde, eğitim tümüyle bir diploma ve etiket arz-talep mekanizmasına indirildi.

Bir bireyin iş ve prestij sahibi olması için gereken tek şey, üniversite diploması ve “üniversite mezunu” etiketi olarak görüldüğü için üniversitenin giriş kapısı – daha doğrusu üniversiteye uzanan Sırat Köprüsü – olan sınav büyük önem kazanmaktadır. Bu sınav, ister bir ister iki aşamalı olsun, tek hedef ve hangi yöntemle olursa olsun atlanması gereken tek engel olarak görülmeye başlandığı andan itibaren eğitimin

dengesini sarsacak ve yok edecektir. Çünkü bu sınavın ve benimsetilen “üniversiteye kapağı atma” talebinin karşısında duracak, onu dengeleyebilecek hiçbir kuvvet bulunmamaktadır.

### Sınav etkisi – sinek etkisi

Bir sınava dayanılarak değerlendirilen okullar ve sınav odaklı olarak işletilen eğitim sistemi dünyanın her yerinde kısa sürede sınavın tek hedef haline gelmesi ile sonuçlanmaktadır. Okulların ne kadar yeterli olduğunu veya öğrencilerin bir okula uygun olup olmadıklarını saptamak için kullanılan basit ölçme araçları olan sınavlar, bir süre sonra kutsal ölçütler haline gelmektedir. Oysa bu sınavlar yalnızca bir göstergedir; yalnızca iki üç boyutu ölçer, diğer önemli boyutları içermezler.

Kutsallaşan ölçme araçları tıpkı diğer kutsallar gibi tartışılmaz hale gelmekte, çok kısa sürede sınava dayalı ve bu sınavdan beslenen bir sektör oluşmaktadır. Bu sektör hiçbir zaman okullar gibi titizlikle - hatta öldüresiye - denetlenen kamu kurumları olmadığı için hızla büyümekte ve her tür oyuna başvurabilmektedir. Birçok özel okul, sınava dayalı olarak pazarlanmakta ve türlü çeşit taktiklerle sınav pazarından beslenmeye çalışmaktadır. Devlet okullarının da “sınavda başarı bizden geçer” gibi reklamlara başlamasıyla birlikte okulların çoğu aynı çıkmaz sokağa girmiş bulunmaktadır.

Günümüz Türkiye’inde ÖSS, OKS veya türevleri, KPDS, KPSS gibi sınavlarla bir oyuncak gibi oynayan ve topluma hiçbir yararı olmayan devasa bir sektör tıkr tıkr işlemektedir. Dershane ve türevleri, tıpkı birkaç sene içinde var olan ekolojik dengeyi yıkarak bir kıtayı baştan başa istila eden tavşanlar, kurbağalar veya yosunlar gibi ülkeyi baştan başa kaplamıştır. Bu kuruluşlar hiç durmadan tüketen ve üreyen tavşanlar gibi yayılmayı, tüketmeyi ve üremeyi onları durduran olmadıkça sürdürecektir.

Özetle, şu an var olan sınavlara dayalı işleyiş, en iyiyi hak eden çocuklar ve gençler için en berbatı kaçınılmaz hale getirmektedir. Türkiye’nin de kabul etmiş olduğu Çocuk Hakları Sözleşmesi, eğitimi her bireyin gelişim hakkının parçası olarak görür ve değişmez bir kurumsal görev olarak saptar. Giriş sınavları ise eğitimi yok eder ve bireylerin haklarını ellerinden alır. Dahası, okulları ve eğitimi her bireyin uçup konduğu, çekici ve besleyici bir kaynak olmaktan çıkarır. Sınavlara endeksli eğitim, üzeri sinekten geçilmeyen bir petek bala dönüşür ve yakından bakan herkesi – özellikle de çocukları ve gençleri – tiksindirir.

### Girdik de ne oldu?

Öte yandan, geçilmesi gereken Sırat Köprüsü geçildiğinde varılan yer de gençlerin hak ettiklerini kesinlikle içermemektedir. Türkiye gibi neoliberal yaklaşımların topluma dayatıldığı ülkelerde üniversiteler hızla ve toptan teknik birer kurum, daha doğrusu herhangi bir teknikte yeterlilik göstergesi olan diplomayı veren bir mekanizma durumuna düşürülmektedir. Bu oldukça etkili bir uygulamadır

ve toplumun genç kuşaklarının neoliberal ekonomiye uygun birer çalışan olmasını sağlar. Genç kuşakların üniversitelerde ufuklarını açmaları değil, tam tersine daha muhafazakarlaşmaları ve dünyaya güçlülerin gözünden bakan bir zihniyete yürekten inanmaları küresel neoliberal ekonomiye uyumun bir parçasıdır.

Türkiye'deki bütün üniversitelerde ve yüksekokullarda öğrencilere yetersiz, heyecansız ve tatsız bir tayın sunulmaktadır. En iddialı üniversitelerde bile öğrencilerin ufuklarını açacak herhangi bir işleyiş söz konusu değildir. Üniversitelere yakından bakıldığında, tümüyle yetersiz ve birer dersane uzantısı olan kurumların çoğunlukta olduğu hemen görülebilir. Bu kurumlar 12 Eylül Rejimi ile çoğalmış ve yüksek öğrenimde kalitenin iyice düşmesine neden olmuştur. Özel üniversitelerin büyük çoğunluğu tümüyle kâr odaklı işleyen süsü bol dersane uzantılarıdır.

Azınlıkta olan görece iyi devlet veya vakıf üniversitelerinde ise öğrencilere ikinci, hatta üçüncü sınıf vatandaş muamelesi yapılmakta; yerlerinin eğreti olduğu sürekli hissettirilmektedir. Üniversitenin içindeki bütün kaynaklar ve mekanlar, tıpkı toplumda olduğu gibi, yukarıdan alınacak izinle kullanılmaktadır. Öğrencilere üniversitenin özgür bir kamusal ortam olmadığı her an gösterilmektedir. Mezun dernekleri bile üniversitelerin birer uzantısı gibi işlemekte; üniversitelerin öğrencilere yaptıkları muamele veya her mezunu tehdit eden "diplomalı işsizlik" gibi konulara girmek yerine üniversitenin "şanını" sürdürmeye çalışmaktadır.

### **Sırt çevirmemek**

En iyiyi hak eden çocuklara ve gençlere reva görülen okullar, eğitim sistemi ve sınavlar toplumun çocuklara ve gençlere sırt çevirdiğini göstermektedir. Bu sırt çevirme, yoksullaşan Türkiye'de her yerde çoğalan yoksullara sırt çevirmek gibi revaçta olan eğilimlerle, yoksullara, kadınlara, azınlıklara, tersane işçilerine giderek daha sert, daha merhametsiz yaklaşan insanların eğilimleri ile örtüşmektedir. Daha doğrusu, baskı, şiddet ve adaletsizlik üzerine kurulu bir işleyişin parçasıdır.

Toplumun giderek yükselen, "Yaşam 3 Saate Sığmaz" protestolarına ve biraz yaklaşan herkesin gençlerden duyabileceği "Biz bunu hak etmiyoruz!" çağrılarına kulak vermesi gerekmektedir. Üniversite sınavları, özel okul sınavları, kamu personeli sınavları ve hatta üniversiteye araştırma görevlisi almak için yapılacak merkezi sınavlar, Türkiye'nin gençlerini ve esenliğini düşünen kimsenin kabul edebileceği uygulamalar değildir. Toplum – yani siz, ben ve hepimiz – ancak gençlere sırt çevirmediğimiz kadar huzurlu olabiliriz.

## **...içindeki üniversite**

### **...amaç**

Üniversite kavramını çözümlmek, tarihsel gelişimini açıklamak, işlevlerini anlatabilmek, bugününü betimlemek, geleceğine ilişkin öngörülerde bulunmak. ...ve daha birçok boyutu öne çıkarılarak yapılabilir bir üniversite çözümlemesi.

Bu çalışma, üniversiteyle ilişkilendirilebilecek bazı kavramların genel olarak çözümlenmesi yoluyla üniversiteyi anlayabilmek üzerine tasarlanmıştır. Üniversite olgusunun içinde yer alan canlı ve cansız unsurlar, bazen bağımsız bazen de bağlantılı olarak ele alınarak betimlenmeye çalışılmıştır. Betimlenen olay ve olgular, yirmibirinci yüzyılın ilk yıllarının Türkiye'sindeki üniversiteler ile ilişkilendirilerek sunulmuştur. Etik anlayış gereği, betimlenen olgular içinde yer alan birey ve örgütlere ilişkin tanımlamalardan kaçınılmıştır.

### **...bilime ilişkin**

Mayor ve Forti (1997) bilimi, hem bir kültür hem de bir araç olarak niteleyerek aydınlanma sağladığını, ancak gelişiminin olmadığı veya az olduğu yer ve dönemlerde yaşayan insanların ise görece büyük yoksulluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Uygarlık tarihi, bilime gerekli önemi veren medeniyetlerin başarılarının, sadece savaşçılık konusunda iyi olan medeniyetlerden çok daha kalıcı olduğunu, aydın ve yaratıcı düşüncelerin, tarihe yön veren buluşların bu medeniyetlerden çıktığı ve kalıcı olduklarını göstermektedir (Saruhan ve Özdemirci 2005:11). Noddings (2006) ise gönenç düzeyi yüksek bir toplumun, üyelerine nesnel mutluluğu oluşturan kaynaklardan yoksun kalmayacak güvenceler sağlayan ve mutluluklarını artıracak eylemler yapabilecek yeterlikler kazandıran bilimsel bir anlayışa -eğitim sistemine- sahip olması gerektiğini ifade etmektedir.

Bu gerçekten hareketle bütün toplumların ortak özleminin, bilimsel gelişme yoluyla toplumsal gönenci yükseltebilmek olduğu söylenebilir. Ancak bu özlem, oldukça yüksek bedeller -maliyetler- gerektirdiği gibi kararlılık ve üstün çabalar da gerektirmektedir. Seçimini bu yönde yapan toplumlar, her dönemde mutlu yaşamlar süren ve insanlığın ortak ülküsüne yüksek katkılar sunan

insanların yaşadığı toplumlar olmuşlardır.

Ağır bedellerin ödenmekte olduğu bilimin gelişim süreci, bilim tarihi çalışmalarında ayrıntılarıyla yer bulmaktadır. Bu çalışmada, günümüz üniversitesinin çözümlenmesi amaçlandığı için modern bilimin doğuşu sürecine ilişkin geniş açıklamalardan kaçınılarak, kısa bir bilgi aktarımıyla yetinilmiştir.

Mayor ve Forti (1997) modern bilimin doğuşunun, deha çağı olarak ifade ettikleri ve Galileo, Torricelli, Descartes, Pascal, Malpighi, Huygens, Newton ve Leibniz gibi bilim adamlarının yanı sıra; Shakespeare, Milton, Spinoza, Moliere, Calderon, Gronzio, Rubens, Rembrandt, Veazquez, Caravaggio ve Palladio gibi sanat ve felsefenin büyük ustalarının yaşadığı, onyedinci yüzyılda gerçekleştiğini belirtmişlerdir.

Modern bilimin doğuşu sürecinde büyük mücadelelere tanıklık eden onyedinci yüzyıl, Milosz (2003)'ün deyimiyle, dinsel hayal gücünün yavaş yavaş aşındırıldığı, bilim ve din arasındaki çatışmanın çözüme kavuşturulduğu ve böylece bilimin tüm bağlarından kurtulmuş, dünyevi ve dinsel iktidarlardan bağımsızlaştığı bir dönem olmuştur. Ancak, düşünce özgürlüğü için girişilen savaş tam olarak kazanılmış değildir. İzleyen dönemlerde ve bugün, birçok otoriter yönetim, kendi ideolojilerine ve egemenliklerine direnen bilim adamları arasından kurbanlar seçmeye devam etmektedir. Bilimin yoluna dikilen dinsel inancın gücü, özellikle bu dönemde engelleyici potansiyelini asla tekrar kazanamayacak şekilde bozguna uğratılmıştır (Mayor ve Forti 1997:37). Yukarıda kullanılan modern bilim kavramı, yalnız doğa bilimlerini ifade etmeyip sosyal bilimlere de kapsamaktadır. Hobsbawm (2003)'a göre özellikle ondokuzuncu yüzyılda gelişen milliyetçilik, sosyalizm, liberalizm gibi dinsel inanca karşıt bir konumda yer alan ideolojiler ile evrim kuramı gibi sosyal bilim çalışmaları, bilimin dinsel inanç karşısındaki konumunun güçlenmesinde etkin rol oynamışlardır.

### **...bilimci, aydın, münevver, entelektüel, entelijan veya ...**

Sartre (1993) aydın kavramını; aydın kimdir, kendisini ilgilendirmeyen şeylere burnunu sokan, küresel insan ve toplum kavramı adına kabullenilmiş gerçeklerin ve bundan kaynaklanan davranışların tümünü sorgulama iddiasında olan biri midir, bir işlevi var mıdır ve bu işlevini yerine getirmek için kim tarafından görevlendirilir? sorularına yanıt verme yoluyla çözümlenmeyi denemiştir. Hiç kimse tarafından görevlendirilmemiş olmasını ve konumundan dolayı da kimseye borçlu olmamasını aydının temel özellikleri olarak göstermiştir. Bu özellikleri nedeniyle aydını, canavarlaşmış toplumların ürünü bir canavar olarak betimleyerek, onu hiç kimsenin istemediğini ve tanımadığını ifade etmiş, söylediklerine duyarlı olunabileceğini ancak varoluşuna aldırılmadığına dikkat çekmiştir.

Said (2004) bu görüşe koşut bir anlayışla; entelektüellerin ne söylemeleri ya da ne yapmaları gerektiğini belirleyen hiçbir kuralın olmadığını, gerçekten laik bir entelektüel için tapılacak ve yanılmaz

kılavuzluğuna güvenilecek herhangi bir tanrının da olmadığını belirtmiştir.

Gerçek aydın için aklın, her şeyi araştırma, tartışma ve deneye vurma bakımından önem taşıyan tek değer olarak sayıldığını belirten Arsel (1993), 18. yüzyıl düşünürlerinden Lessing'den aktardığı: "şayet tanrı karşıma dikilse ve bir elinde tüm gerçekleri, diğer elinde de gerçeklere götüren aracı tuttuğunu söyleyerek, bana: 'seç bunlardan birisini' dese, büyük bir tutkuyla ben ona: 'ey tanrı, bana gerçeklere götüren aracı ver, diğer elinde tuttuğun gerçekleri kendine sakla' derdim" izlenimi, aklın işlevi konusunda gerçek aydının tutumunu tanımlamaya yeterlidir.

Levy (2001), Sartre'nin entelektüeli, bütün insanlardan oluşmuş, hepsi kadar değerli, her biri de kendi kadar önemli, koskocaman bir insan olarak tanımladığını belirterek, bu koskocaman insanların, dünyanın her yerinde, sadece buldukları çağın değil bütün insanlık tarihinin vicdani sorumluluğunu üstlendiklerini ve bunun sonucu olarak da iktidarın gözünde her durumda kötü adam olduklarını ifade ederek, entelektüeller susunca ülkeleri onları konuşmaya, konuşunca da susmaya çağırır tespitiyle aydın çelişkisine dikkat çekmiştir. Direk (2006)'e göre entelektüel, hatalarından çok şey öğrenilen, ufuk açıcı, yeni fikirler doğurucu şekilde yanılabilen ve bir yere kadar takip edilmesi, içe sindirilen kimsedir.

Arsel (1993), aydın sözcüğünün tanımını yapmanın çok güç olduğunu belirterek, aydın sayılabilmek için sadece çok okumayı ve bilgi yüklenmeyi yeterli görmemiş, aynı zamanda insan aklının sınırsız gelişebilirliğine ve gerçeklere akıl rehberliğiyle gidilebilir olduğuna inanmak, akli ve zekayı çeşitli baskılardan kurtarıp özgürlüğe kavuşturucu çabalara girişmek, insan denilen varlığa ve tüm insanlara karşı iman ve sevgi ile dolu olmak, insanı sömürü ögesi olmaktan, mutsuzluklardan ve sefil yaşamlardan kurtarıp insanlık hassasiyetine ulaştırmayı yaşam amacı yapmak, insanlar arası düşmanlıkları yenip kardeşlik duygularını ve karşılıklı sevgi ögesini oluşturmak ve bu uğurda hiç yılmadan savaşmak gerektiğini de vurgulamıştır.

Görecelilik ve sonsuzluk kavramlarını borçlu olduğumuz Giordana Bruno, bilimin gizemine kapılan ve bilimin gelişim sürecinde sıklıkla karşılaşılan çok acıklı -trajik- örneklerden sadece biridir ve aydın sorumluluğunun bedelini, Engizisyon tarafından hapse atılıp sonrasında da yakılarak ödemiştir. Ancak, özgür bir ruhun hoşgörüsüzlükle karşılaştığında hayranlık veren duygularını şu olağanüstü satırlarla ifade etmiştir: ne gördüğüm hakikati gizlemekten hoşlanırım, ne de bunu açıkça ifade etmekten korkarım, aydınlık ve karanlık, bilim ve cehalet arasındaki savaşa her yerde katıldım; bundan dolayı her yerde nefretle karşılaştım ve cehaletin babaları olan resmi akademisyenlerin yanı sıra kalın kafalı ve aptal çoğunluğun öfkesine hedef olarak yaşadım (Mayor ve Forti 1997:31). Bu ve benzeri çok acıklı yaşantılar, bilimsel dürüstlük

tutumunun kazan-dır-ılmasında değerli oldukları kadar çarpıcı örneklerdir. Arsel (1997) bilimsel dürüstlüğü entelektüel dürüstlikle aynı anlamda kullanarak bunu, bilmediğinin bilincine sahip olmak diye tanımlayarak bu bilincin, kişinin bilgi hazinesinin artmasıyla gelişeceğini ve kişideki karakter yapısını güçlendireceğini ifade etmiştir. Goethe'nin, 'herkesin kendisine yeni vatanlar inşa ettiği bir dönemde, çağının üstüne yükselebilen ve önyargısız düşünebilenlerin vatani, her yerde ve hiçbir yerdedir' (Aktaran:Brown 1996:210) sözü, entelektüelin ortak insanlık ülküsüne ilişkin tutumunu gösteren önemli bir örnek olarak gösterilebilir.

Russell (2001)'in bilime ilişkin, başlangıçta bir hayal olan, insanı güvenli ve kolay olandan çekip görkemli bir işkenceye çağıran güzelliğe yaşam vermek tutkusundan doğmaktadır şeklindeki düşüncesi, bilimin gizemine karşı konulamazlığı etkili bir şekilde anlatmaktadır.

### ...üniversite

Timur'un (2000) da belirttiği gibi günümüzde toplumsal örgütlere ilişkin bir saygınlık sıralaması yapılsa, üniversite her toplumda ilk sıralarda yer alabilir. Bunun en belirgin nedeni ise üniversitenin gerçekleri arayan, bilim üreten ve yayan örgüt olduğu yönünde geliştirilmiş ortak algıdır. Leisinger (2000)'in; Allensbach Demoskopie Enstitüsü'nün bir araştırmasından aktardığına göre mesleklerin saygınlığı sıralamasında, öğretim üyelerinin saygınlığı, hekim, din adamı ve hukukçuların ardından dördüncü sırada yer almaktadır.

Wasserburg (2005) üniversiteyi, bir midyenin etine nüfuz etmiş olan küçük bir kum tanesine benzeterek, bunun rahatsız edici bir öğe olduğunu, ancak bu durumun, uygun koşullar oluştuğunda midyenin değerli bir inci üretmesine neden olan uyarıcı olarak betimlemiştir. Bu olağan üstü betimleme, üniversitenin her dönem ve toplumdaki genel işlevini açık bir şekilde ortaya koymaktadır.

Hirsch (2008), üniversiteyi her şeyden önce kurgusal düşüncenin odak noktası ve kaynağı olarak göstererek, bu eylemin de bilim insanlarının işi olduğunu ifade etmiştir. Russell (2001)'a göre, bilginin sadece rahipler sınıfına ait olduğu bir dönem olan ortaçağdaki üniversiteler, sadece rahip yetiştiren kolejler olarak işlev görmüş, Rönesans'la birlikte, varsıl her bireyin eğitilmesi gerektiği görüşü önem kazanınca -bu düşünce daha çok erkekler lehine kullanılmış- toplumsal bir yapıya dönüşmüşlerdir.

Önder (2002), her toplumdaki yüksek öğretim ve araştırma örgütlerinin, toplumsal çözümleyici ve açıklayıcı -deşifre edici- bir işlev yüklenmek zorunda olduğunu belirtmiştir. Üniversitenin bu işlevinden uzaklaştırılması, farklı zaman ve mekanlarda farklı yaklaşım ve dayatmalarla gerçekleştirilmektedir. Bütün bu farklı uygulamaların ortak sonucu, üniversitenin çöküşü ve yok olmasını hızlandıracak ve böylece, ilgili toplumlar bu alanda oluşacak boşluğun yaratacağı sorunlarla boğuşacaklardır.

Ünal ve Özsoy (1999)'a göre özünde eşitsizliği içeren bir işleyişe sahip olan modern -kapitalist- toplumun işleyişi, bireyciliğe ve yarışmacı bir ortamda daha yeteneklilerin öne geçmesine olanak sağlayan koşulların oluşturulmasına dayanır. Bu anlayışın egemen olduğu toplumun eğitim sistemi de biryandan bireyciliğe ve bireysel yeteneklerin farklılığına dayanan yarışmacı değerleri bireye kazandırırken, diğer yandan sistemin kendi içinde taşıdığı eşitsizlikler yoluyla toplumsal sınıflar arasındaki eşitsizlikleri yeniden üreten bir düzeneğe dönüşmektedir. Benzer bir düşünceden yola çıkan Freire (1991)'nin egemen eğitim anlayışını bankacı eğitim anlayışı olarak tanımlayarak yaptığı eleştirilerin temelinde de eğitim aracılığıyla yeniden üretilen sınıfsal eşitsizliklerin yattığı vurgusu yer almaktadır.

Son dönemlerde egemen yeni liberal politikaların kamu harcamalarına getirdiği baskıların -kısıtlamalar- doğal sonucu olan üniversitelerin finansal kaynak sorunu, üniversitelerin de piyasaya yönelmesine yol açmıştır(Ercan 1998:140). Özsoy (2002)'a göre yeni finansman kaynaklarının peşinde koşma ve yatırımcı avı, üniversitelerin ticarileşme eğilimini güçlendirmekte ve kendi aralarında olduğu kadar diğer kamu örgütleriyle de eşit olmayan koşullarda çetin bir rekabete zorlamaktadır. Bu olgu üniversiteyi, maliyetlerini azaltma ve özel işletme davranışlarını daha çok benimsemeye yönelterek dış piyasalara açılmayı ayakta kalmanın geçerli bir stratejisi haline sokmuş ve bunun sonucu olarak da üniversiteyi üniversite yapan tüm değerleri öğütmüştür.

Eğilimi özel hedefe doğru yönlendirecek bir başka olası mekanizma da üniversitelerin -araştırma üniversiteleri- kâr elde eder hale getirilmesidir. Bu uygulama da üniversitenin bir tür sanayi haline gelmesi ve para kazanmakla doğrudan ilgilenmesi anlamına gelir. Böyle bir durum, üniversitenin amaçlarına kesinlikle aykırıdır ve bundan kaçınılması gerekir(Wasserburg 2005:49). Günümüzde bu düşüncüyü dikkate alarak doğrudan sanayinin içinde yer almak yerine, daha yumuşak bir üniversite sanayi eklemlenmesi arayışı içerisindeki üniversiteler, araştırma parkı, bilim parkı, bilim kenti, kurucu merkez, girişimci merkezi, yenilik merkezi, endüstriyel park, teknoloji kenti gibi benzeri kavramlarla betimlenen ortamlar oluşturma seçeneğini kullanarak, örtülü bir girişimci nitelik kazanmaktadır. ODTÜ (2008)'ye göre aralarındaki küçük yapı farklarına rağmen bilim parkı, teknopark, araştırma parkı gibi farklı terimlerle ifade edilen teknokentler; üniversite, sanayi, araştırma merkezleri, girişimciler ve piyasalar arasındaki işbirliğini artırmak, bilgi ve teknoloji transferini kolaylaştırmak yoluyla yüksek katma değerli, ar-ge'ye dayalı ileri teknoloji ürün ve hizmetlerin üretilmesine uygun altyapı, üstyapı ve hizmetleri kaliteli fiziksel çevrede sunan organizasyonlardır.

Gürüz (2002), girişimci üniversiteyi piyasa ekonomisinin arz ve talep koşullarına uygun üniversite olarak kabul ederek, Türkiye'de Ercan (1998)'in da belirttiği, üniversitede elde edilen bilgilerin toplumsal yarara ve ortak kullanıma açılması gerektiği yönündeki

genel kabule zıt bir anlayışın yerleşmesine öncülük etmiştir.

Wasserburg (2005), Amerikan üniversitelerinin girişimci niteliklerine ilişkin deneyimlerini açıklarken, öğretim üyelerinin sanayi girişimcilerine dönüşmesi ve üniversitedeki konumlarını, piyasanın üyeleri olarak yalnızca para kazanmanın dayanağı şeklinde kullanmaları gibi büyük bir seçim yanlısına işaret etmiş ve bunun giderek gerçek bir tehlikeye dönüştüğüne dikkat çekmiştir.

Üniversiteler, araştırma ve öğretim işlevlerinin birlikte gerçekleştirildiği yapılar olarak kabul edilebilir. Her ne kadar uygulamada bu işlevlerin ayrı icra edildiği yüksek öğretim örgütlenmelerine -araştırma üniversitesi veya enstitüsü, meslek kazandırmayı önceleyen yükseköğretim örgütleri- rastlansa da her iki eylemin eş zamanlı ve aynı süreçte gerçekleşebileceğine ilişkin yaygın bir inançtan da söz edilebilir. Hirsch (2008)'e göre üniversite yapılanması içerisinde yer alan bazı fakültelerin -örneğin, tıp ve hukuk fakülteleri- bir çeşit meslek okuludurlar; fakat, bu fakültelerin hazırladığı meslekler, son derece kapsamlı bir bilim kültürünü gerekli kılmaktadır. Ancak ne yazık ki Noddings'in (2006) de belirttiği gibi günümüz eğitim anlayışı mutluluğu parasal başarıya eşitleyerek, okulun -eğitimin- temel işlevinin bireye iyi bir iş bulması için gereken araçları sağlamak olduğu yanılısına içerisindedir.

Erdemli insanların yetiştirilmesinde önemli bir örgütlenme biçimi olan üniversite, nitelikli eğitimin gerektirdiği eğitim programıyla biryandan araştırma yeteneğini güçlendirecek yenilikçi ve yaratıcı bireyleri bünyesine katarken, diğer yandan da ürettiklerini topluma taşıyarak, yayacak eğitimli insanlar yetiştirmektedir.

Nitelikli eğitimin en önemli özelliklerinden biri, bireyin yineleyici ve yaratıcı imgelem gücünü geliştirmeye yönelik olmasıdır. Yaratıcı imgelemde eleştiri, varolandan daha iyi olana doğru düşünme, yaratma gibi itici bir güç vardır. Yaratıcı imgelem, düşüncüyü ve düşüncenin ilgilendiği nesnelere kucaklayan bir duygu olarak, varolanı önyargılı bakış açılarından kurtarma ve onlar üzerinde özgürce düşünmeyi temsil eder (Turgut 1991:25).

Eğitimin özgürleştirici işlevinin ilk önce eğitim ortamının -kurumunun- içinde sağlanması ve buradan hareketle eğitimin toplumsal boyutunu da göz önünde tutarak, eğitimin toplumsal anlamda eleştirel bir işlev yüklenmesini sağlayacak bir dinamizm kazanması gerekmektedir (Ercan 1998:50). Bu gerçeklik, eğitimin demokratik bir süreç olarak algılandığı özgürlükçü eğitim yaklaşımında da vurgulanmış ve kişisel özerklik, kendini tanıma, kendi kendine sahip olma, kendini gerçekleştirme, özyönetim ve denetim, kişiliğin çok yönlü gelişmesi ve benzeri kavramlar ile emeği yücelten, çalışmayı kutsayan değerler, özgürlükçü eğitim kuramlarının önemle ve ısrarla üzerinde durdukları ortak temalar olmuştur (Ünal ve Özsoy 1999:47).

Eğitime yüklenen bu temel işlev, farklı dönem ve toplumlarda gerçek yaşamın üretilmesinde önemli esin kaynağı olan ütopya kurgularında da kullanılmıştır. Eflatun (1993), kafası iyi bir eğitimle aydınlanmış yurttaşlardan oluşan devlette, bütün meselelerin

kolayca çözümlenebileceğini savunmuştur. Bacon (2004), önerdiği bilim toplumu modeliyle bilimi, ideal bir toplum düzeni kurmanın biricik aracı olarak kabul ederek, bilimsel anlamda mükemmelere erişmiş olan ideal toplumun da kendi ideal insanını yaratacağını ifade etmektedir. Campanella (2004) ise erdemli ve eşitlikçi bir toplum projesi olarak kurguladığı ütopyasında, bütün çocukların hiçbir ayırım gözetmeksizin eğitim alabileceklerini ifade etmektedir. More (1999) de yaşamboyu eğitime vurgu yaparak, kazandırılacak bilim sevgisi ve verilecek kafa eğitimiyle düşüncenin geliştirilebileceğini önermiştir.

Ancak, genel olarak bütün ütopyaların evrensel plandaki amaçları olan yaşam boyu eğitim, erdem ve mutluluk, mutlu bir toplum ve gelecek için toplumsal rolün yerine getirilmesi gibi her bireye yaşam için gerekli yeterliğin ve evrensel değerlerin kazandırılması, günümüzde bunca bilimsel ve teknik ilerlemeye karşın başarısız ve sorun olmaya devam etmektedir (Öztürk 2006:4).

Rosovsky (1996), çağımızda üniversitelerdeki temel kültür eğitimi için bir standart önerinin güçlüğünden bahsederek, içinde aşağıda verilen niteliklerin yer aldığı bir program önermektedir.

1. Eğitimli insan açık ve etkili bir şekilde düşünebilmeli ve yazabilmelidir. Bunun için de öğrenciler eleştirel düşünceyle donatılmış olarak yetiştirilmelidir.

2. Eğitimli insanın, evren, toplum ve kendisine ilişkin bilgi edinme konusunda eleştirel bir anlayışı olmalıdır.

3. Eğitimli bir insan, diğer kültürlerden ve zaman dilimlerinden habersiz kalmamalıdır.

4. Eğitimli bir insanın en belirgin niteliği ona ahlak konularında bilinçli seçimler yapma olanağı veren, bilgiye dayalı kıyaslama yeterliğidir.

5. Eğitimli bir insanın, herhangi bir dalda bir ölçüde derinlemesine bilgi edinmiş olması gerekir.

Üniversiteyi bu temel anlayışa göre sorgulamak, yapılanları ve yapılması gerekenleri belirleyebilmek açısından önemli bir katkı sağlayacaktır. Özellikle üniversite lisans programları ve program içerikleri, yukarıdaki önermeler -yenileri eklenebilir- dikkate alınarak yapılandırılmalıdır. Ancak, üniversiteyi dönüştürme eylemleri, örgütsel bir denetim sistemi aracılığıyla itaatkar işçiler ve yurttaşlar üretmek için tasarlanmış planlı bir toplumsallaştırma yöntemi (Sprig 1997) olarak tanımlanan geleneksel okul eğitimiyle özdeşleştirme yanılısına düşülmeden yapılabilir.

Üniversiteler, temas ettiği insanların yaşamlarını değiştiren ortamlar olarak görülmeli ve rekabetçi bir biçimde kendilerini abartmak yerine ideal arayışına -homonomi- değer veren, öğrenimi karşılıklı sevecen ilgi süreci olarak değerlendiren, gerçekten insani ve güzel olana değer veren ve hoşgörüyü yaklaşan, kendilerini bir dizi ideali gerçekleştirmeye çalışan evrensel örgütler olarak yeniden tasarlayan (Fred Emery'den Aktaran: Emery ve Babüroğlu: 2003) yapılar olarak kabul edilmelidir.

Rosovsky (1996)'nin, hiçbir mesleğin onu icra edenlere, üniversite öğretim ve araştırma görevinde olduğu gibi özgürlük ve güvenliği bir arada garanti etmediği yönündeki görüşüne koşut olarak Arsel (1997)'in de yaptığı; '...şu muhakkak ki, bizlerin -üniversite öğretim üyelerinin- kendi kendimize çeki düzen vermemiz, kendimizi geniş görüşlülükler ve gerçek bilgilerle donatmamız, yabancından aktarma ve çalınma kitaplar yazmaktan kaçınmamız, fikir korsanlığına savaş açmamız, kitap ticaretini unutmamız ve asıl önemlisi, medeni cesarete sahip ve sağlam karakterli kişiler olarak topluma ve yeni kuşaklara ideal örnekler yaratmamız gerekir' şeklindeki özeleştirisi, mesleğin saygınlığının korunması için önemli uyarılardır.

Kantorowicz; hakimler, din adamları ve öğretim üyelerini biniş -cübbe- giymeye hak kazanmış üç meslek grubu olarak belirterek, bu giysinin giyen kişinin olgun bir düşünce yapısına sahip, kararlarında bağımsız ve kendi vicdanına ve tanrısına karşı sorumlu olduğunu gösterdiğini ifade etmiştir. Öğretim üyelerini, öğrencileriyle birlikte üniversitenin kendisi olarak tanımlamış ve kurumun içinde ve kurum üzerinde başkalarının sahip olduklarının çok ötesinde ayrıcalıklı haklarının olduğunu kabul etmiştir (Rosovsky 1996:169).

...gelişen, değişen, dönüşen, girişen...  
Türk üniversitesi

Adına protest şarkılar bestelenen -yök'ün yıldönümü-; eğitim hakkına, fırsat ve olanak eşitliğine önemli bir saldırı olarak görülüp eleştirilen; özerklik ve özgürlüğü kısıtladığı -yok ettiği- yönünde bireysel ve toplumsal eleştiri ve protestolara konu olan; bünyesinde, çıkarıldığı dönemin olağan olmayan özelliklerinin tümünü barındırdığı ifade edilen; aynı dönemde var olan her siyasal partinin seçim sürecinde, iktidara gelmeleri halinde kaldıracaklarını beyan ettikleri, ancak iktidara gelenlerce dokunulamayan -dokunmak isteyen yakan- yükseköğretim yasası. ...ve yıllar sonra karşısında olanlarca korunması amacıyla sahiplenilen, Türkiye'nin son döneminin önemli yasalarından biri, yükseköğretim yasası. ...ve ilgili yasayla eşzamanlı göreve başlayanların emekli oldukları bir zaman dilimine damgasını vuran yükseköğretim yasası. Bu yasayla oluşturulan kurul ve kuralların yetmeyeceği düşüncesinden hareketle Brüksel YÖK'ü olarak adlandırılan oluşumları destekleyenlere açılım -deneyim- sağlayan yasa.

Günümüzün Türk üniversitesini var eden - çıkarıldığı günden günümüze kadar geçen sürede hiçbir kesimi mutlu edemeyen 06.11.1981 tarih ve 2547 sayılı- yasa, bilimsel özerkliği üniversitenin temel niteliği olarak vurgulamasına (YÖK 2008) rağmen, yasaya dönük en temel eleştiriler yine bilimsel özerlik ve akademik özgürlükler konusunda yapılmaktadır.

Özbudun (2002) YÖK'ün, 12 Eylül 1980 darbesinin askeri kanadı tarafından anarşi yuvası olarak kabul edilen üniversiteyi zaptu rapt altına

almayı hedefleyen, sivil neo-liberal kanadı tarafından ise serbest piyasa ekonomisine eklenmiş, şirketleşmiş üniversiteye geçişin zorunlu bir ara aşaması olarak tasarlandığını ifade etmiştir.

Tanılli (1996)'ye göre YÖK ile öğrenci ve öğretim elemanları önemli ölçüde susturulmuş, yönetim kadroları döner sermaye ve fonlar desteğinde işbirliğine alınmış ve yeni bir '12 Eylül kültürü ve bilimi' yaratılmaya çalışılmıştır. Önder (2002), eğitimin sermaye ideolojisini geliştirme ve yayma aracı olma işlevinin öne çıkartılabilmesi amacıyla öğretim elemanlarının sermaye kesimi ile yakın çıkar ilişkisi içine sokulmasını, neo-liberal politikaların eğitim politikalarına yansıtılabilmesinin bir gerekliliği olarak yorumlamaktadır. Bugün Türkiye'de bu gerekliliğin, çağdaşlarından daha önce algılanıp, benimsenerek yaşama geçirilmesini 'övuñç' kaynağı olarak görenlerle, karşı düşünceye sahip olanlar arasındaki görüş ayrılığı, zaman zaman üniversite tartışmasını da aşan bir nitelik göstermektedir.

Gök (1999) ise bu döneme ilişkin yaptığı değerlendirmede, üniversiteyi; derse girip çıkılan, not alınıp verilen ama karşılıklı görüş alış verişinin, demokratik, katılımcı yapıların asgariye indirildiği bir ortam olarak ifade ederek, baskıcı, otoriter bir kurumsal yapının yanında plansız ve altyapı düşünülmeden açılan okullarla kalitesi düşürülen üniversitelerin, teknisyen yetiştiren kurumlara dönüştürüldüğünü iddia etmektedir.

Günlü (2003), Türkiye'nin özel koşullarından doğan denetim ideolojisinin bir parçası olarak, YÖK düzeninin üniversiteye yerleştirdiği otoriter örgütlenmeden yarar uman güçlerin bunda ısrar etmesini, üniversitenin temel sorunları arasında saymaktadır. Her dönemde büyük bir özen gösterilen üniversite özerkliği, Özen (1999) tarafından bir oluşun, erginliğin ifadesi olarak kabul edilmiş ve değerli gösterilmiştir.

Odabaşı (2006), günümüz rekabetçi bilgi ekonomisi ve bilgi toplumunun, çeşitli biçimler ve büyüklüklerde değişik misyonları yerine getirmeye çalışan, farklılıkları koruyabilen, yeknesaklık yerine çeşitliliği, küresel aktörler olmayı amaçlayan üniversiteleri gerektirdiğini belirterek böyle bir üniversitenin de girişimci üniversite olarak tanımlanabileceğine işaret etmektedir.

YÖK (2006) çağdaş üniversiteyi, toplumun her kesimi ile bütünleşmiş, faaliyetleri bakımından topluma karşı olan sorumluluğunu ne ölçüde yerine getirdiği denetlenen ve faaliyetleri toplum tarafından yönlendirilen, sahip olduğu her türlü fiziksel olanak, tesis, teçhizat, bilgi birikimi ve insan gücünü girişimci bir zihniyetle değerlendirerek ek mali kaynak yaratan, modern işletmecilik teknikleri ile yönetilen fevkalade karmaşık yapıya sahip bir kurum olarak tanımlayarak, üniversiteyi açık bir şekilde kar/zarar ilişkisinin gözetildiği, hizmet -mal- üretilen ekonomik bir yapı olarak kabul etmiştir.

Hacettepe Üniversitesi (2008) girişimci üniversite kavramını, en iyi eğitim-öğretim hizmetini sunmak, temel ve uygulamalı bilimlerde ses getirici araştırmalar yapmak ve buradan beslenerek ürün ve teknolojiler geliştirmek, topluma sunduğu sağlık, danışmanlık, proje

gibi hizmetlerde öncelikle tercih edilen konumunda olabilmek için, rekabetçi bir yaklaşımla inisiyatif alan, kaynaklarını harekete geçirmek amacıyla gerekli mekanizmaları oluşturan bir anlayışa dayandırmaktadır.

Avrupa Üniversiteler Birliği -EUA-, Avrupa'da var olan derin ve zengin üniversite geleneği ve değerlerinin yaşatılması ve aralarındaki bağların güçlendirilmesini ve birbiriyle uyumlu, rekabet gücü olan bir "Avrupa Yükseköğretim Alanı" gerçekleştirmeyi amaçlarken, gerçekleştirilen uygulamalar ile daha çok merkezîyetçi yapılanmaya doğru bir yönelim algısı yaratmasıyla da eleştirilere muhatap olmuştur. '12 Eylül döneminin YÖK'üne de Brüksel'in YÖK'üne de karşıyım' ifadesi, Türkiye'deki EUA'ya yöneltilen eleştirilerin sloganı olmuştur. Savunma amaçlı yapıldığı her halinden anlaşılabilir, 'Bologna Süreci, Avrupa yüksek öğretiminin standardizasyonu veya birleşmesini değil, ortak hedefe yönelmesini amaçlayan bir süreçtir, özerklik ve farklılık temel prensiplerine olan değer ve saygı korunmaktadır' (EUA: 2008) şeklindeki açıklamalar -savunma-, bu yöndeki kaygıları artırmaktadır.

YÖK'e (2008) göre Türk Yükseköğretiminin Bologna Sürecindeki başarımları -performans- ortalaması, 2005 yılındaki iyiden, 2007'de çok iyiyeye yükselmiştir. Busonuç, YÖK'ün üniversiteyi modern işletmecilik teknikleri ile yönetilen bir işletme algısıyla değerlendirildiğinde önemli bir başarı olarak kabul edilebilir. Ancak bu ölçümler, üniversitenin temel değerleri olan bilimsel özgürlük ve üniversite özerkliği konusunda bir fikir vermekten uzak, üniversitenin bu ölçütlerle kesinlikle ölçülemeyecek evrensel değer yaratma işleviyle çelişmektedir.

Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşu yıllarında, darülfünunun evrilerek üniversiteye dönüştürülmesine ilişkin aşağıda özetlenen süreç, günümüz Türk üniversitesinin içinde bulunduğu durumla benzerliklerinin olup olmadığına da ışık tutması açısından önemli görülebilir.

Başgöz (1995)'e göre Türkiye Cumhuriyeti eski kurumlarının hepsinde köklü reformlar yaparken, darülfünunu da yenileştirmek ihtiyacı duymuştur. Devrin eğitim bakanı, Türk Milleti'nin yeni bir amaca doğru yürüdüğünü ve uygarlığın timsali olarak görülen darülfünunun da bu süreçte böyle bırakılmaması gerektiğini beyan etmiştir. Bu görüş, üniversiteye müdahale etmek isteyen reformcuların düşüncelerini yansıtan bir görüş olmuştur. Onlara göre diğer Osmanlı kurumları gibi darülfünun da geçmişin kötü bir mirasıdır ve özerklik adına müdahalede bulunmamak; bilgisizliğe, çeşitli menfaatlerle birbirine sarılmış profesör hiziplerine ve tembelliğe destek anlamına gelmektedir. Ancak, her şeye rağmen üniversiteye karışmanın şiddetle karşısında olan bir başka grup da mevcuttur ve darülfünunun gelişmesi ve ilerlemesinin yine darülfünun tarafından gerçekleştirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu grup, üniversiteyi özerklik olarak algılayan ve politikacıların düzeltmek için üniversiteye yapacağı her karışmayı, durumu daha da kötüleştirmekten başka bir sonuç vermeyecek eylem olarak görmektedir. Cumhuriyetin ilk on yılında ikinci görüş, hükümetlerin üniversiteye karşı güttüğü politikaya egemen olmuş ve daha iyi çalışma olanakları ve kaynaklar sağlanmıştır.

Günümüz Türkiye'sinde üniversite tartışmalarının gerçekleştiği her ortamda aşağıda küçük bir bölümü verilen çok sayıda ifade -suçlama, sorgulama, özlem, işbirliği, kaygı, savunma, saldırı, korku, baskı, öykünme, yok olma, dayanışma, var olma... benzeri çağrışımlar yapan- yer almakta ve ideal bir üniversite anlayışı üzerinde uzlaşma sağlanamamaktadır.

Eğitim hakkı...  
YÖK...  
Girişimci üniversite...  
Avrupa üniversiteler birliği/Bologna süreci/ bildirgesi...  
YÖK/Brüksel YÖK'ü...  
Araştırma mı öğretim mi?  
Bilimin/bilimcinin saygınlık kaybı...  
İntihal/intihalci/üniversitenin unvanlarına ihtiyacı olanlar/olmayanlar...  
Üniversitenin özelleşmesi...  
Ph.D. -The Doctor of Philosophy- derecesi/ programlar/süreç...  
Öğrencilerinin uyumlaştırılması...  
Ceberut hocalar...  
Döner sermaye payları...  
Etik/kurullar/kurallar/ihlaller...  
Özel -vakıf- üniversiteler...  
Araştırma profesörlüğü...  
Bilginin gizlenmesi...  
Ortak insanlık özlemi peşinden koşmak...  
Sermayenin-paranın- peşinden koşmak...  
Unvanlar/kadrolar/terfiler...  
Yayın sayısı gelir/statü ilişkisi...  
Sermayenin emrine girmek...  
İdeolojiler/cemaatler...  
İkinci öğretim...  
Amaçlar ve işlevlerdeki değişim baskısı...  
Dayandığı değerler sisteminde değişiklik baskısı...  
RGS -rektörlük giriş sınavı- rektör adaylarıyla tanışma toplantısı...  
Araştırma Eğitimi...  
...ve diğerleri.

Yukarıda sadece bir kısmı sıralanan ve farklı zamanlarda farklı şekillerde gündeme gelen bu konular, Türk üniversitesinin dönüşümü tartışmalarının yoğunlaştığı dönemlerde aydınlar arasında da önemli bir yarılmaya yol açmıştır. Özellikle üniversite içinde yer alan kesimler bu yarılmada, girişimci üniversiteyi oluşturma düşüncesine sahip olanlarla, üniversiteyi geleneksel işlevlerinden uzaklaşmadan geliştirmeyi düşünenler şeklinde ortaya çıkmaktadır. Üniversite tartışması toplumun bütün kesimlerinin ilgi alanında olması nedeniyle bu farklı bakış açılarının uzlaşmasını engelleyecek birçok başka değişkenin sürece etki ettiği de söylenebilir.

Wasserburg'un (2005) yirminci yüzyılın üniversitesini çözümlerken ortaya koyduğu görüşleri, -çoğu kez kaygıları- üniversitenin yirmibirinci yüzyıldaki serüveninin ipuçlarını da içerirken, geleneksel üniversiteyi girişimci üniversiteye



dönüştürme arayışında olanlara da önemli öğretici deneyimler sunmaktadır. Geç kalmanın avantajından hareketle, üniversitenin geleceğini yapılandırma arayışı içinde olan toplumlar, bu deneyimlerden yararlanarak olası olumsuzluklardan kaçınabilmelidirler.

Türkiye, benzeri deneyimlerden yararlanmak yerine girişimci üniversite anlayışını hızla yaşama geçirecek düzenlemelerle, yükseköğretim sistemine vakıf -özel- üniversitesi modelini eklemiştir. Yeterince tartışılmayan vakıf üniversitelerinin kurulmasına olanak sağlayan yasal düzenlemeler, siyasal bir öğreti veya dinsel bir düşünce etrafında toplanan grup ve/veya grupların üniversiteyi, yaşam alanlarını genişletecek güç aracı olarak kullanacakları yönünde bir endişeyi de ortaya çıkarmıştır.

Türkiye’de özel -vakıf- üniversite kurulmasına ilişkin açıklanan birçok gerekçenin yanında, açıklanmayan ancak uygulamalar ile açık bir şekilde görülen, devlet üniversiteleri için yeniden yapılanma modeli oluşturma görevlerinin (Mıhçı 2002) varlığından da bahsedilebilir. Vakıf -özel- üniversitesi uygulamasına ilişkin bu örtülü amaç, girişimci üniversite olgusunun kabul alanını genişleterek olası tepkileri, iyi örnekler gösterme yoluyla azaltmayı hedeflemiştir. Ancak, entelektüel bir tartışmadan yoksun ve hızlı bir şekilde kurulup işletmeye açılan vakıf -özel- yüksek öğretim örgütleri, üniversitenin temel işlevlerinden hızla uzaklaşarak, toplumsal değişim ve dönüşüme katkıları olmayan, sıradan ticari şirketlere dönüşmüşlerdir. Kuruluş biçimi, sahiplik durumu, öğrenci kabulü, öğretim elemanı temini, kamu kaynağı kullanma oranları, eğitimin niteliği gibi birçok alanda bu gözlemi doğrulayan çok sayıda örneğe rastlanabilir.

YÖK (2005) üniversitelerin karşılaştıkları sorunları çözmeye ve darboğazları aşmada, pazar ekonomisi kurallarına göre davranabilmelerini ve girişimci yaklaşımlarla kaynak çeşitlendirmesine yönelmelerini, bütün ülkelerdeki yükseköğretim gündeminin ana konularından biri olarak göstererek, girişimci üniversite geçişini hızlandırmayı hedeflemiştir.

Avrupa Üniversiteler Birliği’nin hedeflediği, ‘Avrupa Yükseköğretim Alanı’ içerisinde yer alacak rekabetçi büyük bir üniversitede çalışan bilim insanlarının karşılaşabileceği birtakım duygusal olumsuzluklar, onları aydın sorumluluğundan uzaklaştırabilecektir. Haviland (2002), antropolog Jules Henry’in yaptığı bir araştırmadan hareketle, herhangi bir büyük şirkette -çokuluslu ya da değil- çalışmanın, saldırganlık, dengesizlik, terk edilmişlik ve korunmasız kalma korkusu yarattığını ifade etmektedir. Günümüz üniversitesinin girişimci bir kimlikle uluslararası bir rekabete yönelmesi, bütün çalışanlarını böyle bir kaygıya sürükleyebilecektir.

Türkiye’de yükseköğretime ilişkin yapılmak istenen değişikliklerle, büyük ölçüde başlamış olan piyasa yönelimli üniversite işleyişini, piyasa ile yakın bağlar kurmuş, onun için çalışan ve müşterilerini yine piyasanın işine yarayacak biçimde yetiştiren yasal bir

işleyişe kavuşturmak (Ünal 2002:132). Üniversitenin direnci, bu arzunun doğrudan gerçekleşmesini önemli derecede ötelemeye yetmiş olmakla birlikte tamamen engelleyebilecek düzeyde değildir. Bunu üniversite lehine gerçekleştirebilmek için gerekli güç toplumsal kesimlerin işbirliğini -ortak direncini- gerektirmektedir. Böyle bir dayanışma sürecinin başlatılabilmesi için görev yine üniversiteye düşmektedir. Üniversite, dayanışmanın aciliyet ve gerekçelerini bütün detaylarıyla açıklamak ve gerekli kamuoyu desteğine ulaşabilecek aydınlatıcı görevini hatırlamalı ve eyleme geçmelidir.

Cangızbay (2003)’a göre özellikle 12 Eylül 1980 sonrası üniversite, önce kendi dışından gelen darbelerle omurgası parçalanmış, ama daha sonra da kendi içinden yumuşakçalaşmış bir varlığa dönüşmüştür. Üniversite bu dönüşüm ile kendisini darbeleyen gücün -güçlerinkendisi üzerinde uyguladığı basıncı artık bir baskı olarak hissetmeyip rahatlayacaktır ama bu arada da kendisini kendisi yapan değerlerini kaybetmiş olacaktır.

Küreselleşme söylemine koşut Türkiye’de son dönemlerde sıklıkla gözlenen, kamu örgütlerinin işlevsizleştirilerek değersizleştirilmesi çabaları, üniversiteleri de kapsamaktadır. Bilimsel özgürlüğü ve üniversite özerkliğini yok eden uygulamalar, siyasal söylemlere iliştirilen aşağılamalar, çalışma koşullarının olumsuzlaştırması, kaynak yetersizliği, akademik özgürlüklerin kısıtlanması -yok edilmesi- gibi birçok alandaki saldırılar, üniversitenin varlığını sürdürme mücadelesinde önemli zorluklardan bazı örnekler olarak verilebilir.

Üniversite ne kadar toplumsal sahiplikten koparılır ve özelleştirilirse o denli sorumluluğundan uzaklaşarak işlevsizleşecektir. O, gücünü evrensel sahipliğinden almaktadır. Dünyanın neresinde olursa olsun kendisini üniversite olarak tanımlayan ve yaşayan her örgüt, herkes için aynı değerleri yaratan ve herkese aynı erişim mesafesinde katkılar sunan, evrensel birer vazgeçilmez yapıdır. İçinde barındırdıklarının renkleri, dilleri, ırkları, kültürleri farklı farklı olsa da hepsinin amacı, insanlığın ortak ülküsüne katkıda bulunmak, eklemlemeler yapabilmek gibi üstün amaçlardır. Üniversiteye ilişkin yapılacak yasal düzenlemeler konusundaki duyarlılığa dikkat çeken Malche (1939), her memlekette siyasal atamalardan korkulmaktadır, ancak bundan kurtulmaya çalışırken zümre ve grup çıkarlarıyla yapılan atamalarla karşılaşılır ki bu daha endişe vericidir uyarısıyla, üniversiteyi geliştirme, dönüştürme ve değiştirme arayışında olanlara önemli bir izlenim sunmaktadır.

Üniversiteyi siyasal ve ekonomik açıdan doğrudan ve somut bir getiri peşinde olan güç odaklarının etkisine açmak/kontrolü altına sokmak, bilimsel bilgi üretimi açısından adeta bir intihar/cinayet olup; ister siyasal, ister iktisadi/ticari, isterse kültürel olsun, herhangi bir etkililik/sonuç alma kaygısının ağır basar hale gelmesi ölçüsünde üniversitenin sadece parayı/siyasal olarak bastırabilenlere adam/ajan yetiştiren, en iyi ihtimalle bir meslek yüksek okuluna, ancak genelde de uzun süreli bir ‘müstahdemlik formasyon kursu’na dönüşmesi kaçınılmazdır ki bu da Türkiye’de üniversiteye biraz dikkatli bakabilenlere hiç de yabancı gelmeyecek bir manzardır (Cangızbay 2003:23). Ancak, kaygı verici bir

boyuta varan bu duruma üniversite çevrelerinden gerekli tepki verilememekte, tersine durum tüm korkunçluğuyla kabullenilmektedir. Vassaf (2008), dünyanın en genç nüfusuna sahip ülkelerinden biri olan Türkiye’de üniversite öğrencilerinin eğitimlerinde doğrudan-öğrenci birlikleri aracılığıyla- söz sahibi olamayışlarını, o denli edilgen bir konuma getirilmeleriyle ilişkilendirmektedir. Oysa, üniversiteyi temel işlevlerinden uzaklaştırarak yeni işlevler yüklemeye girişimlerine direnç gösterme - tepki verme-, gelişmiş toplumlarda yaygın bir davranış olarak gözlemlenmektedir. Bu konuya güncel bir örnek olarak, ikibinli yılların başlarında Fransa’daki üniversitelerde başlayıp yaygınlaşan toplumsal olaylar gösterilebilir. Bora (2006) ilgili olayların gerçek nedenini, üniversitenin resmi işsizliğe geçişten önceki bir ara istasyona dönüştürülmesinden duyulan kaygının birikimi olarak göstermiştir.

Bilimin ve bilimsel tutumun üretilerek geliştirildiği ortam olan üniversite, amaç, yapı, süreç ve iklim boyutlarıyla diğer bütün örgütlenmelerden önemli farklılıklar göstermektedir. Bu farklılığın ayırıcılığı olmayan birey ve/veya toplumlar, üniversiteyi özlerken, kurarken, açarken, okurken, yaşarken ve anlamlandırırken diğer örgütler gibi algılayıp benimseyecektir. Oysa üniversite, her zaman ve her yerde üniversitedir. Siz kendi üniversitenizi, üniversite olmaktan uzaklaşırsanız da üniversite, üniversite olarak yaşamaktadır, yaşayacaktır, içindekilerle. O, bütün insanlığın ortak ürünü olarak evrenseldir de. Evrensellik, Said (2003) tarafından, yetişilen ortamın, sahip olunan dilin ve milliyetin sağladığı, çoğunlukla da başkalarının gerçekliğini görmeyi engelleyen birer perde işlevi gören, ucuz kesinliklerin ötesine geçebilme riskini göze alabilmek olarak tanımlanmıştır.

Menteş (2000), üniversiteleri öğreten ve öğrenenin gerçeği aramak için buldukları örgütler olarak tanımlayarak, özellikle çağdaş toplumların bilgi toplumuna evrilmesiyle üniversitenin, gerçeği aramak için örgütlenmiş bireyler dışında geniş bir kimlik yelpazesine ev sahipliği yapar hale geldiğini belirtmiş ve bu gelişmenin doğal sonucu, her öğretim üyesinin bilim insanı olmamasını, bazı öğretim elemanlarının sadece öğretmen, sadece uygulayıcı, bazılarının sadece iyi bir entelektüel, bazılarının kurum içi ya da geleneksel siyasal anlamda politikacı, birçoğunun ise yaşam gereksinimlerini az çabayla sağlamaya çalışan ortalama birer memur olduğunu ifade ederek, bunu bilim insanı kimliğine sahip olmayanların aşağılanmasını gerektirmeyen doğal bir durum olarak göstermiştir.

Günümüzde üniversite yönetimlerinin birer şirket, yatırımcı ve girişimci gerçek/tüzel kişi gibi davranarak, önemli paralar kazanıp ilgili mali iç yapı kuruluşlarını -döner sermaye, üniversite vakfı ve benzeri- çekip çevirmesi, akılcılığın, bilgi toplumu olma gerekliliğinin ve ilericiliğin ölçütleri olarak kabul edilerek sunulması (İnal 2008), evrensel üniversite anlayışını tehdit etmektedir. Özellikle YÖK’ün bu yöndeki görüş ve uygulamaları destekler tutumu, biryandan bu düşüncenin kuramcı ve uygulayıcılarını desteklemekte bir yandan da toplumdaki üniversite algısını değiştirmeye ve üniversiteyi evrensel işlevlerinden uzaklaştırmaya

yol açmaktadır. Ercan (1998) toplumsal ilişkilerin değişimine koşut olarak farklılaşarak değişen güç ilişkilerinin, üniversite üzerinde kurulan denetim ve çatışmanın da genel yönelimini belirleyeceğini ifade etmektedir.

Türkiye’de günümüz üniversitesini anlamayı kolaylaştıracak çok sayıda uygulama örneği mevcuttur. YÖK tarafından, rektör adayı belirleme seçimi yapılacak üniversitelere gönderilen yazılarda -18.01.2008 tarih ve B.30.0GNS.43-1263 sayılı yazı ile 09.05.2008 tarih ve B.30.0.GNS.515-011935 sayılı yazı- ortaya konulan görüş, üniversiteyi temsil eden kurulun üniversite algısını ortaya koyduğu gibi üniversitelerin içine ve üniversitelerin sahip olduğu bilimsel -akademik- niteliğe ilişkin önemli bir göstergesi olarak da yorumlanabilir. Rektör adayı belirleme seçimlerinde, kurulun hiçbir adaydan yana olmadığını ‘ısrarla’ vurgulandığı bu yazılardan, ilgili süreçte YÖK’ün yansız bir tutum takınarak üniversite özerkliğini desteklediği görüşü yerine, üniversiteyi ve dolayısıyla öğretim üyeliğini küçültücü bir anlam çıkartılabilir.

Rektör adaylarının üniversitelerce belirlenmesinden sonra, ilgili adayların YÖK tarafından tanışma toplantısı adı altında görüşmeye alınmaları, adaylara üniversitelerinin rektörü olmak yerine, kurulun -başkanın- rektörü olmaları yönünde örtülü bir mesaj içeriyor olabilir mi? Bu sorunun, yönetim biliminin gerektirdiği bir çözümlenmeye tabi tutularak yanıtlanması gerekir. Tanışma toplantılarında rektör adaylarıyla tanışanların, rektör adaylarının üniversitelerini piyasayla nasıl eklemleyeceklerini ve kaynak yaratmadaki -girişimcilik- öngörülerini değerlendirerek verecekleri kararlar, sadece üniversitelere rektör atanmasıyla sınırlı kalmayıp, aynı zamanda üniversitelerin girişimci üniversiteye dönüşümlerini de gerçekleştirecek kararlar olmaktadır. Doğal olarak bu dönüşüm, YÖK (2006) tarafından Türkiye’nin Yükseköğrenim Stratejisi adıyla kamuoyuyla paylaşılan taslak raporda yer alan temel değerleri kapsayacak bir dönüşüm olacaktır.

Üniversiteye doğrudan ve dolaylı olarak yapılan baskılar ile özelleştirme girişimleri, üniversitenin, bir çeşit kolektif savunma sistemi (Bourdieu’ dan Aktaran: Timur 2000) olarak betimlenen yaşamsal işlevini yok etmeye dönük eylemler olarak görülebilir. Bütüncül bir köklü değişim yerine, adım adım ilerletilen sistematik bir yok etme süreciyle karşı karşıya olan günümüz üniversiteleri, kırık pencereler kuramındaki (Wilson ve Kelling’den Aktaran: Giddens 2005:214) düzensizlik görüntüsünün yaratacağı olumsuzluk algısıyla karşı karşıya getirilmek istenmektedir.

Türkiye’deki üniversitenin dönüştürülmesine ilişkin tartışmalar, -özellikle YÖK’ün açıklamaları- genellikle küreselleşme olgusuyla ilişkilendirilerek, kaçınılmazlık düşüncesine dayandırılmaktadır. Oysa, Erbaş (2008)’in da belirttiği gibi küreselleşme kendiliğinden şekillenen bir süreç olmayıp, tasarlanıp üretilen bir süreçtir ve bu süreci nesnel ve herkesin yararına düşünülüp ona uyarlanmak, dolayısıyla da üniversiteyi bu yönde dönüştürmek tam anlamıyla

bir yanılısamadır. Ural (2006)'a göre eğer çağdaş - sosyal- devlet, sunulan eğitim hizmetleriyle, her hangi bir sosyal sınıfın diğer sınıflar üzerinde kısa, orta veya uzun vadede egemenlik kurmasına olanak sağlayacak eğitim politikalarına açık veya örtülü destek veriyorsa, olası sosyal çatışmalar kaçınılmaz olacak ve bu çatışmalar devletin varlığını da tehdit edecek boyutlara ulaşabilecektir.

Shimose (1997)'nin aşağıdaki şiirinin sonunda sorduğu soruya verdiği yanıt, içindeki üniversiteyi betimlemeye yetecek iletiler içerirken, konuya çok daha duyarlı yaklaşılması gerektiğini de ortaya koymaktadır.

Genç kadınları kültürümüzle etkiledikten sonra,  
Vesta kızlarına ve utangaç rahibelere saldırdıktan sonra,  
leylakları yaktıktan, bulutları gömdükten,  
tapınakları ateşe verdikten sonra,  
kutsal inekleri boğazladıktan, tanrıları öldürdükten sonra,  
güle ve İsveç Kralı Gustave'a sövüp saydıktan sonra,  
müzeleri havaya uçurduktan, mezarlıklarda dans ettikten sonra,  
ün peşinde koştuğundan ve o kadınla yattığımızı düşledikten sonra,  
ejderhalarla, imparatorluklarla, devlerle savaştıktan sonra,  
gazetelere geçsin diye adımız, yalvar yakar olduktan sonra,  
piramitleri yıkmak için sabah karanlığı toplantılar yaptıktan sonra,  
elimize ne geçti?  
Akademide bir koltuk,  
bir de çek defteri.

### ...sonuç ve öneri yerine

Üniversiteye ilişkin yapılan tartışmanın yoğunlaştığı temel konu, üniversitenin kullandığı kaynağın nasıl ve nereden sağlanacağı sorunudur. Konuya ilişkin eleştiri ve öneriler, kaynakların yetersizliğine dayandırılarak, üniversitenin kamu kaynaklarının dışında kaynak yaratması seçeneğinin meşrulaştırılmasına çalışılmaktadır. Üniversitenin karşı karşıya olduğu sorunları, sadece küreselleşmenin bir sonucu olarak değerlendirme önemli bir yanılısamadır. Her dönem ve yerde üniversitenin işlevlerini ele geçirme gayreti içerisinde olan güç odakları olabilmektedir. Günümüzde yapısal ve işlevsel bir değişimle karşı karşıya getirilen üniversite, araştırma ve eğitim işlevlerinden uzaklaştırılmadan bu işlevlerin sahiplik ve kontrolünü ele geçirmek isteyen egemen sınıf-ların mücadele alanına dönüştürülmüştür.

Üniversitenin araştırma işleviyle ulaştığı sonuçları, sınıfsal bir güç kaynağı olarak kabul edenler, üniversiteyi ele geçirecek güçlerini artırmak ve rakiplerinin önünde yer almak istemektedir. Oysa üniversite, toplumsal sahiplikle yaratılan evrensel

bir yapı olarak kabul edilmektedir. Bu özelliğinden ne denli uzaklaştırılarak birey ve grupların eline geçerse temel işlevlerinden uzaklaşarak tehlikeli bir yapıya dönüşebilir.

Üniversitenin eğitim işlevi, bireyi özgürleştirerek özgünlüğünü geliştiren bir nitelikten uzaklaştırılarak yabancılaştırır ve egemen sınıf-lar-ın ihtiyaç duyduğu, yeterlik ve uzmanlıklar kazandırmayı öncelerse, aynı şekilde üniversite toplumsal sahipliğinden ve evrenselliğinden uzaklaştırılmış olur. Üniversiteyi salt bir meslek edinme ortamı olarak anlama ve anlatma, üniversitenin yok olma tehlikesinin yaklaşmakta olduğunun işareti olarak değerlendirilebilir. Özellikle Türkiye'de yerleştirilmeye çalışılan bu yöndeki bir bakış açısının egemenlik alanını sınırlandırmak ve ortadan kaldırmak, mücadelenin öncelikleri arasında yer almalıdır.

Ural (2004), yeterince etkililik sorunuyla boğuştuğu bir dönemde, KPSS ve benzeri sınavlar ve bu sınavlara hazırlık kursları sorunuyla karşı karşıya getirilen üniversitenin, kamuoyu karşısında yetersiz gösterilerek işlevinin dışına taşınmak istendiğini ifade ederek, bunun bilinçli bir girişim olduğunu ve toplumun geleceğini şekillendirmede en önemli yapılanmaların başında yer alan üniversitelerin-ilk ve ortaöğretim sisteminde olduğu gibi- çökertilmesi amaçlandığını belirtmiştir. Böylece, toplumsal dönüşümün odağı olan üniversitenin, bir yandan sorgulama, düşünme, eleştirme, üretme, isteme gibi en temel dönüşüm davranış ve eylemlerinden alıkonularak özgürleşmesi engellenecek, diğer yandan da üniversitenin işlevsel ve yapısal değişimi yönündeki girişimler -özel/vakıf üniversiteler/i- karşısındaki cılız dirençler de kırılmış olacaktır.

Türkiye'de üniversite için değişim arayışında olanların, doğrudan bir müdahale alanı olarak görüp uygulamaya koydukları 'yasal düzenlemeler ile üniversiteyi dönüştürme' eylemi, her defasında amacına ulaşamamış ve yeni sorunlar yaratmıştır. Oysa üniversiteye doğrudan müdahale ancak üniversitenin içinden yapılmalıdır. Üniversiteyi dönüştürme, içindeki üniversiteye ulaşmak, içindeki üniversiteyi dönüştürmekle mümkün olabilecektir. İçindeki üniversite kavramı, üniversitenin içinde yer alan ve üniversiteye yaşam veren canlı ve cansız unsurları -felsefe, insan kaynakları, yasal düzenlemeler, fiziksel ortam, ilişkiler, örgütsel kültür, program,-betimlemektedir. Müdahale, doğrudan bilim insanına, bilim insanının yetişme sürecine -eğitime-, onun özel ve çalışma yaşamı koşullarına yapılmalıdır. Ancak böyle bir yaklaşımla çağdaş bir üniversite yaratılabilir. Yarışmacı eğitim anlayışının egemen olduğu temel ve ortaöğretimden geçirilerek yükseköğretim düzeyine getirilen birey, üniversitenin gerektirdiği özgürlük ve özgünlük iklimini üretme ve yaşatma yeterliklerinden yoksun bırakılmaktadır. Özellikle yirmibirinci yüzyılın ilk on yılında yapılan uluslar arası eğitim araştırmaları -PISA, TIMMS, PIRLS gibi-, Türkiye'deki temel eğitimin, sorun çözme, matematik, okuma anlama ve fen alanlarında yeterlik kazandırma açısından çağdaşlarının gerisinde kaldığını (OECD 2008) göstermektedir.

Bütün bu duyarlıklar gözetilerek üniversite,

değişim, dönüşüm, örgüt geliştirme, örgütsel yenileşme gibi ilgili bütün çalışma alanlarının ortaya koyduğu bilimsel yaklaşımlardan yararlanılarak bütün toplumsal kesimlerin katkılarıyla, işlevlerinden, toplumsal sahiplik ve evrenselliğinden uzaklaştırılmadan geliştirilmeye çalışılmalıdır.

Üniversiteyi geliştirme ve dönüştürme adına aranan güç, üniversitenin dışında olmayıp, onun bileşenlerinin oluşturduğu ve içerisinde yer alan güçtür. Üniversite, bilimsel özgürlüğü, özerkliği, bilimci sorumluluğu ve erdemliliği, toplumsal sahipliği ve evrenselliği gibi birçok niteliğinin yarattığı, kendini yeniden üretme enerjisiyle karşılaşacağı bütün zorlukları aşabilecek bir güce sahiptir. Üniversite, zemberek düzeneğindeki tükenirken üretme ve yenilenme sürecini gerçekleştirebilecek bir sosyal örgütlenme biçimidir. Geçmişten günümüze kadar olan süreçte olduğu gibi bütün bu özellikleriyle üniversite, tarihsel sorumluluk ve işlevlerini terk etmeden kendisini geleceğe taşıyabilecektir. Üniversiteyi amaç, yapı, süreç ve iklim boyutlarıyla sürekli eleştiri ve sorgulamaya açarak devimsel -dinamik- tutmak, bilim ve iktidar arasındaki savaşımı üniversite lehine çevirmeye yetecektir.

Bilgen (2004)'in de belirttiği gibi üniversite, geçmişte ve bugün olduğu gibi gelecekte de olayların sebep-sonuç ilişkilerini bilimsel kavramlarla tanımlayarak kurallara ve kuramlara ulaşacak, kuşku kapısını sürekli aralık tutarak, süreci ile bilinmeyen arama, sonucu ile üretilmeyeni üretme çabasını sürdürecektir.

Bir toplumda bilimsel tutumu geliştirip yaygınlaştıracak ve kalıcı olmasını sağlayacak en temel değer, erdemli ve saygın bilimcilerin öz yaşam öyküleridir. Bu konudaki örnekleri ortaya çıkarmak, tanıtmak, yenilerini üretmek, çoğaltmak ve yaygınlaştırmak, daha çok bilimcilere ve onların kutsadığı, yok olmaması, yıkılmaması için amansız savaşım verdikleri ortama, bilimevine, evrenkente, üniversiteye düşmektedir. Ancak, ne yazık ki özellikle

son dönemde akademik yaşamlarının önemli bir bölümü üniversite özerkliği ve bilimsel özgürlük mücadelesi ile üniversitenin özelleştirilmesi karşılığı içerisinde geçmiş bilimcilerden bazıları, daha sonra özel -vakıf- üniversitelerinin kurulması ve işletilmesiyle ilgili karar ve uygulamaların içinde yer alarak, tutumlarla davranışlar arasındaki tutarsızlığı ifade eden bir bilişsel çelişki (Fredman ve Diğerleri: 2003) yaratmışlardır.

Konuya ilişkin üretilecek bütün düşüncelerin ve gerçekleştirilecek eylemlerin, onca aydınlanmaya ve bilginin yayılmasına inat ve bizzat bunlar sayesinde, yareğitimliliğin bugün hâkim bir bilinç tarzı halini aldığı (Adorno'dan Aktaran: Bora 2006) gerçeğini göz ardı etmeden tasarlanıp üretilmesi gerekmektedir.

## KAYNAKÇA

- Arsel. İ. (1997). Biz Profesörler. 4.Basım. Kaynak Yayınları. İstanbul.
- Arsel. İ. (1993). Aydın ve "Aydın". 3.Basım. Kaynak Yayınları. İstanbul.
- Bacon. F. (2004). Yeni Atlantis. Çev:C. Saraçoğlu. Bordo Siyah Yayınları. İstanbul.
- Başgöz.İ. (1995). Türkiye'nin Eğitim Çıkmazı ve Atatürk. Kültür Bakanlığı Yayınları. Ankara.
- Bilgen. H.N. (2004). Üniversite. Çağdaş Eğitim Dergisi. Sayı:306. Ankara.
- Bora. T. (2006). Tahsilli Cehaletin Cinneti. Birikim Dergisi. Sayı:211. İstanbul.
- Brown. M. (1996). Kişilik Sorunu. 27.Basım. Çev: M.Sarı. Meya Yayınları. Ankara.
- Campanella. T. (2004). Güneş Ülkesi. Çev:V. Atayman. Bordo Siyah Yayınları. İstanbul.
- Cangızbay. K. (2003). "Rejim Üniversite ve Bilim". Eğitim Neye Yarar? Özgür Üniversite Forumu. Sayı:23. Temmuz-Eylül 2003. Ankara.
- Czeslow. M. (2003). "Dinsel Hayal Gücünün Kaderi". Yüzyılın Sonu. Editör: Nathan Gardels. Çev: Belkis Ç. Dışbudak. Türkiye İş Bankası Yayınları. İstanbul.
- Direk. Z. (2006). "Bir Entelektüel Olarak Jean Paul Sartre." Entelektüeller I. Doğu Batı Düşünce Dergisi.

Yıl:9. Sayı:35. Şubat, Mart, Nisan 2006. Ankara.

- Eflatun. (1993). Devlet. Çev: S. Eyüboğlu. M. A. Cimcoz. 3. Baskı. Remzi Kitapevi. İstanbul.
- Emery. M. ve Babüroğlu. N. O. (2003). "Eğitim Sistemleri ve Fred Emery'nin Gözüyle Üniversiteler". Eğitimin Geleceği. Editör: Oğuz N. Bbüroğlu Çev: Zülfü Dicleli. Sabancı Üniversitesi Yayınları. İstanbul.
- Erbas. H. (2008). "Üniversitelerin Dönüştürülmesi Sürecinde Kalite Geliştirme Aracı Olarak Yurtdışı Yayın ve Sonuçları". Dönüştürülen Üniversite ve Eğitim Sistemimiz. Eğitim ve Bilim Emekçileri Sendikası Yayınları. Editör: S. Akyol ve Diğerleri. Ankara.
- Ercan. F. (1998). Eğitim ve Kapitalizm. Bilim Yayıncılık. İstanbul.
- EUA. (2008). www.eua.be/index.php?id=36. Erişim: 02.07.2008.
- Freedman. J. L. ve Diğerleri. (2003). Sosyal Psikoloji. 4.Baskı. Çev:A. Dönmez. İmge Kitabevi. Ankara.
- Freire. P. (1991). Ezilenlerin Pedagojisi. Çev: D.Hattatoğlu ve E.Özbek. Ayrıntı Yayınları. İstanbul.
- Giddens. A. (2005). Sosyoloji. Yayına Hazırlayan: C. Güzel. Ayrıntı Yayınları. Ankara.
- Gök. F. (1999). "75 Yılda İnsan Yetiştirme Eğitim ve Devlet". 75 Yılda Eğitim. Tarih Vakfı Yayınları. İstanbul.
- Günlü. R. (2003). "Yüksek Öğretim Politikası". Eğitim Neye Yarar? Özgür Üniversite Forumu. Sayı:23. Temmuz-Eylül. Ankara.
- Gürüz. K. (2002). "Yükseköğretimde Bilim ve Eğitim". Türkiye Bilimler Akademisi Bilimsel Toplantı Serileri:2. Bilim ve Eğitim. TÜBA Yayınları. Ankara.
- Hacettepe Üniversitesi. (2008). www.hacettepe.edu.tr. Erişim Tarihi. 02.07.2008.
- Haviland. W.A. (2002). Kültürel Antropoloji. Çev: H.İnanç ve S. Çiftçi. Kaknüs Yayınları. İstanbul.
- Hirsch. E. E. (2008). Anılarım. 11. Basım. Çev:F. Suphi. TÜBİTAK Yayınları. Ankara.
- Hobsbawm. E. J. (2003). Sermaye Çağı 1848-1875. Çev: B.S. Şeker. Dost Kitapevi Yayınları. Ankara.
- İnal. K. (2008). Eğitim ve İdeoloji. Kalkedon Yayınları. İstanbul.
- Leisinger. K.M. (2000). "İşletme Etiği, Çokuluslu Şirketler ve Gelişmekte Olan Ülkeler." Editör: M.Tepe. Etik ve Meslek Etikleri. Türkiye Felsefe Kurumu. Ankara.

- Levy. B. H. (2001). Entelektüellerin Övgüsü. Çev:H.Gökhan. Gendaş Kültür. İstanbul.
- Malche. A. (1939). İstanbul Üniversitesi Hakkında Rapor. Devlet Basımevi. İstanbul.
- Mayor. F. ve A. Forti. (1997). Bilim ve İktidar. 2.Basım. Çev:M.Küçük. Tübitak Yayınları. Ankara.
- Menteş. A. (2000). Yeniversite. Metis Yayınları. İstanbul.
- Mihçı. H. (2002). “Yeni Liberal İdeoloji ve YOK Tasarısı: Ahlaksız Teklif”. Üniversite A.Ş. Özgür Üniversite Forumu. Sayı:17. Ocak-Mart. Ankara.
- More. T. (1999) Utopia. -Mina Urgan’ın İncelemesiyle-.Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları. İstanbul.
- Noddings. N. (2006). Eğitim ve Mutluluk. Çev:Z. Bilgin. Kitap Yayınevi. İstanbul.
- Odabaşı. Y. (2006). “Değişimin ve Dönüşümün Aracı Olarak Girişimci Üniversite”. Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi. Cilt 1. Sayı 1. s. 87-104.
- ODTÜ. (2008). www.metutech.metu.edu.tr. Erişim. 23.07.2008.
- OECD. (2008). PISA 2003-2006 Araştırmaları. www.pisa.oecd.org. Erişim. 20.05.2008.
- Önder. İ. (2002). “Eğitim-Öğretim Konusu/Sorunu”. Üniversite A.Ş. Özgür Üniversite Forumu. Sayı:17. Ocak-Mart. Ankara.
- Özbudun. S. (2002). “YÖK Yasa Tasarısı ve Gerçek Yalanlar”. Üniversite A.Ş. Özgür Üniversite Forumu. Sayı:17. Ocak-Mart. Ankara.
- Özen. H. (1999). “Türkiye Cumhuriyeti’nde Yükseköğretimin ve Üniversitenin 75 Yılı”. 75 Yılda Eğitim. Tarih Vakfı Yayınları. İstanbul.
- Özsoy. S. (2002). “Yükseköğretimde Ticarileşme ve Hak Söylemi”. Üniversite A.Ş. Özgür Üniversite Forumu. Sayı:17. Ocak-Mart. Ankara.
- Öztürk. F. (2006). Ütopya ve Eğitim. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.
- Rosovsky. H. (1996). Üniversite Bir Dekan Anlatıyor. Çev. S.Ersoy. 7.Basım.Tübitak. Ankara.
- Russell. B. (2001). Eğitim Üzerine. Çev: Nail Bezel. Say Yayınları. İstanbul.
- Said. E. (2004). Entelektüel. 2.Basım. Çev: T.Birkan. Ayrıntı Yayınları. İstanbul.
- Saruhan. Ş. C. ve A. Özdemirci. (2005). Bilim, Felsefe ve Metodoloji. Alkım Kitabevi. İstanbul.
- Sartre. J. P. (1997). Aydınlar Üzerine. Çev:A.Bora. Can Yayınları. İstanbul.
- Shimose. P. (1999). “Bir Küçük Burjuvanın Süper Akademik Realistik Şiiri”. Çağdaş Latin Amerika Şiiri Antolojisi. Hazırlayan: Ülkü Tamer. Yapı Kredi Yayınları. İstanbul.
- Spring. J. (1997). Özgür Eğitim. 2.Basım. Çev: A.Ekmekçi. Ayrıntı Yayınları. İstanbul.
- Tanilli. S. (1996). Nasıl Bir Eğitim İstiyoruz? 8.Bası. Cem Yayınevi. İstanbul.
- Timur. T. (2000). Toplumsal Değişme ve Üniversiteler. İmge Kitabevi. Ankara.
- Turgut. İ. (1991) “İmgeleme ve Nitelikli Eğitim”. Eğitimde Nitelik Geliştirme: Eğitimde Arayışlar-1. Kültür Koleji. Sempozyum Bildiri Metinleri İçinde (25-27). İstanbul.
- Ural. A. (2004). Üniversiteye Yeni Bir Saldırı. Genç Çizgi Ötesi. Yıl:5. Sayı:67. Bolu.
- Ural. A. (2006). Hafif Ağır Denenceler. Detay Yayıncılık. Ankara.
- Ünal. L. I. (2002). “Eğitimin Yapısal Uyumu”. Üniversite A.Ş. Özgür Üniversite Forumu. Sayı:17. Ocak-Mart. Ankara.
- Ünal. L.I. ve Özsoy. S. (1999). “Modern Türkiye’nin Sisyphe Miti: Eğitimde Fırsat Eşitliği”. 75 Yılda Eğitim. Tarih Vakfı Yayınları. İstanbul.
- Vassaf. G. (2008). Gençliğe Hitabe. Alternatif Çocuk Gazetesi. Gazi Üniversitesi. İletişim Fakültesi Yayını. Yaz 2008. Yıl:1. Sayı:2. Ankara.
- Wasserburg. G.J. (2005). Üniversite Toplumu Öğretim ve Araştırma Fırsatlar ve Büyüklüğe Giden Yol. 21. Yüzyılda Bilim İnsanı Yetiştirme Üzerine Öneriler. TÜBA Yayınları. Ankara.
- YÖK. (2005). Türk Yükseköğretiminin Bugünkü Durumu. Erişim Tarihi. 02.07.08. www.yok.gov.tr/egitim/raporlar/raporlar.htm.
- YÖK. (2006). Türkiye’nin Yükseköğretim Stratejisi. www.yok.gov.tr/duyuru/2006/turkiyeninyuksekogretimstratejisi.pdf. Erişim Tarihi. 04.07.08.
- YÖK. (2008). www.yok.gov.tr/bologna\_07.pdf. Erişim Tarihi. 02.07.08.
- YÖK. (2008). Yükseköğretim Kanunu. http://yok.gov.tr/yasa/kanun/kanun2.html. Erişim Tarihi. 02.07.08.

## Üniversite Eğitimi ve Akademisyenler

Son yılların eğitime ilişkin, özellikle de üniversite eğitimine ilişkin politikaların geldiği en önemli nokta, eğitimin toplumsal hareketlilik, toplumsal adalet ve eşitlik gibi temel özelliklerinin ikinci plana atılması ve giderek piyasanın talepleri her neyi gerektiriyorsa bizzat onun ihtiyaçlarına göre bireyler yetiştiren bir kurum haline gelmesidir. Daha önceleri uygulanan eğitim sisteminin de benzer işlevleri gördüğü söylenebilir elbette, ne var ki epey bir zamandır uygulanan eğitim politikalarından farkı, kapitalizmin yeniden üretimini aile, ekonomi, siyaset ve diğer toplumsal kurumlar arasındaki dolaylımlar ile gerçekleştirmesiye, şimdilerde uygulanan eğitim politikalarının kapitalizmin yeniden üretimini dolaylımlar filan aracılığıyla da değil doğrudan doğruya yapmasından başka bir şey değildir. Dolayısıyla Türkiye’deki üniversite eğitim sistemi, “toplumun yeniden üretiminden” “kapitalizmin yeniden üretimine” doğru evrilmektedir. Bu durumda hiç tereddütsüz söylenebilir ki, eski ve yeni eğitim politikaları arasındaki temel fark, yetiştirmiş olduğu insan gücünün niteliğinde ve ondan beklenen davranışta yatmaktadır: Birincisinde bireyler toplumsal bir fayda amacıyla yetiştirilip eğitim kamusal bir yarar güdülerek gerçekleştirilirken, ikincisinde girişimcilik/yatırımcılık kültürü gelişmiş, olasılıklı ve relativist bilme yöntemlerine sahip bireyler yaratılmakta, böylece de sınıfsal eşitsizliklerin tekrar tekrar yeniden üretilmesi sağlanmaktadır. Anlaşılacağı üzere son yılların pek moda uygulamaları olan gerek teknokentler/teknoparklar gerekse eğitimin adım adım özelleştirilmesi doğrudan bu amaca hizmet etmektedir. Tam da burada bir yanlış anlamayı önlemek için geçmiş yıllarda uygulanan eğitim politikalarının idealize edilecek bir tarafı olmadığını da vurgulamak gerekir. Tarihsel gelişim süreci içinde üniversitelerin sermaye birikim süreçleri, sınıf ilişkileri ve mücadeleleri ile toplumsal hareketler içerisinde şekillendiği, bu çerçevede üzerine bir takım işlevler aldığını söylemek mümkündür ve bu, Türkiye’de daha önce uygulanan eğitim politikaları için de geçerlidir. Ancak eskiden, üniversitelerin yukarıda vurguladığımız işlevlerini yerine getirebilmesinin en azından akademik özerklik ve demokratik yönetim ilkeleri çerçevesinde olabileceği kabul edilmekteydi.

Şimdi olan ise tam da bu ilkelerin ortadan kaldırılmasıdır.

Yukarıda bahsettiğimiz türden değişimlere uğrayan bir üniversite yapı, ister istemez onun bir parçası olan akademisyenleri de değiştirip dönüştürecektir. Gillian Evans, Akademisyenler ve Gerçek Dünya (2002) adlı çalışmada, akademisyenleri her toplumda “düşünmesi için para verilen” bir kesim olarak tanımlar. Ancak toplum bu ödemediği vazgeçerse akademisyenler açısından nasıl bir tablo ortaya çıkacaktır? Toplumun akademisyene bu değeri vermektense vazgeçmesi, pek doğal olarak kamu kaynaklarının azaltılması, kamu hizmetinden vazgeçilmesi, yani basitçe üniversite eğitiminin giderek özelleştirilmesi anlamına gelecektir. Bu durumda akademisyen, bağlı olduğu kurum/kuruluş hangisiyse bizzat ona uygun olarak düşünecek, ya da en azından bu yönde düşünmesi istenecektir. Yani, eğer akademisyenin “düşünmesi” için ödenecek para özel şirketler tarafından karşılanırsa, bu durumda düşünmekte özgür olunamayacağı, doğrusu, “düzene göre” ya da “ücretini ödeyene göre” düşünmek zorunda kalacağı söylenebilir. Fransızların çok yerinde tabiriyle “parayı veren yönetecektir”. Ne var ki mesele burada bitmemektedir. Zira, sadece “özel” üniversiteler değil “kamu” üniversiteleri de bu dönüşümden nasibini alacak, örneğin bilimsel araştırmalar sadece ve sadece proje bazında gerçekleştirilecek, araştırmalar projeye özel bir finansmanla yapılabilecek, dolayısıyla akademik metin bir tür “şirket faaliyet raporuna” (Harvey, 1998) dönüşecektir. Hatta “iyi akademisyen” olmanın ölçütü, nereden ve nasıl olursa olsun ama en azından bir projesi olsun mantığıyla belirlenecek, en fazla proje alan/yapan “en iyi akademisyen” mertebesine erişecektir. Bu noktada artık şunu söyleyebiliriz ki, piyasada meta/para/pazar değeri bulamayan, “kendini pazarlama” açısından yeterli performansı gösterememiş her türlü akademik üretimin ve belli bir pozisyonu işgal eden her akademisyenin akademik hayattan ya tamamen aforoz edilmesi ya da daha esnek bir ifade ile periferikleştirilmesi, en azından sindirilerek köşeye sıkıştırılmaya çalışılmasıdır söz konusu olan. Harvey, bu nedenle olmalı, “artık bilimsel araştırmada itici güç olarak merakın demode olduğunu, bunun yerine araştırmalarımızı sanayi ve hükümet hizmetinde gerçekleştirmek gerektiği”ne (Harvey, 1998: 112) ilişkin yorumları duyunca irkildiğini belirtir. Zira böylece bilimsel bilgi üretme işi, akademisyenlerin kariyer elde etmek amacına hizmet eden, bu arada birbirleriyle de rekabet etme güçlerini artıran, öğrenci dışında pazarın ve sermayenin yararına işleyen bir faaliyet alanına dönüşecektir. Dolayısıyla bu yolla “postmodern” akademisyen de oluşturulmuş olacaktır ki, bu akademisyenin temel niteliği “kamusallıktan ric’at etmek”ten (Çiğdem, 2003: 68) başka bir şey olmayacaktır. Böylece de, özel üniversitelerin “sayısı” hızla artırılırken kamu

üniversitelerinin “niteliği” de hızla düşürülecek, bir taraftan ekonomik liberalizm yerleştirilirken diğer taraftan en liberal ilkelerden birisi olan “eğitimde fırsat eşitliği”nin yerinde yeller esecektir. Bu noktada hiç de haksızlık etmediğimiz en güzel örneği YÖK’ün 2006 yazında hazırladığı “Türkiye’nin Yükseköğretim Stratejisi” başlıklı rapordur. Çok kısaca rapor, “Üniversitelerdeki bilimsel araştırma faaliyetlerini sermaye ve özel sektörün gelişimi açısından verimli kılmak; yine aynı mantıkla üniversiteyi özel sektörün nitelikli emek ihtiyacının karşılanması için aracılık olarak görmek; büyük bir ‘talebin’ yöneldiği kârlı bir alan olarak tanımlanan bu hizmet alanındaki kamusal yükümlülükleri kaldırarak sermaye için yatırım ve kâr fırsatları yaratmak” amacını gütmektedir (Ankara Üniversitesi Asistan Girişimi, 2007: 147).

Bilimsel çalışmalar bir kez pazarlamaya yönelik olarak yapıldığında, daha doğrusu bilimsel üretim değişim değerine sahip bir çıktı haline getirilip akademik bir rekabet konusuna dönüştürüldüğünde her türlü akademik ve bilimsel özerklik de bir tarafa bırakılacak, akademisyen bizzat pazarın/pazar ilişkilerinin merhametine terk edilecek, bu süreç pek doğal olarak üniversite hocasını da her “iktidar” karşısında tir tir titreyerek yerlere kapanan, iktidardaki bu güç her ne ise onu hissettiğinde biat eden güçsüz bir varlığa çevirecektir. Zira bu gelişmeler bir bütün olarak akademisyenin her türlü iş güvencesinden de mahrum edilmesi anlamına gelmektedir. Bu durumda doğal olarak bazı üniversite hocaları, siyasal iktidar odağı olarak gördükleri kimselere biraz daha yaklaşıp aramış oldukları iktidarı/gücü oralarda aramayı/bulmayı tercih edeceklerdir. Bu durumun zorunlu sonucu, “güçlü” olanın, yani aslında “iktidarda” olanın hizmetkarı olmaktan başka bir şey değildir. Zira hatırlanacağı gibi, 12 Eylül’ün hemen arkasından üniversitelerde estirilen terör sonucu, kimi üniversite elemanı kanun öyle istiyor diye sakalını kesmiş, kimi profesör olabilmek için yayınlarını gizlemiş, kimisi de YÖK’ün hizmetkarı olmuştur.

Ancak mesele bununla da bitmez, zira üniversiteler bir kez pazara açıldığında, doğaldır ki her üniversite pazarda kendisine bir yer bulmaya çalışacak, dolayısıyla kendisini “en iyi pazarlayan” üniversite bir anda “en iyi eğitim veren üniversite” mertebesine ulaşacaktır. Bundan sonra hiç şüphemiz kalmamalıdır ki, bu tür bir anlayışla yetiştirilen birey de piyasa kurallarına uygun ve hatta derinden bağlı olacaktır. Piyasa kurallarına derinden bağlı insan tipi ise, rekabete girebilen, ne kadar “esnek” ise rekabet yeteneği de o kadar artan, dolayısıyla esnekleştiği ölçüde/oranda iş bulabilen, esnek olmak için de sözüm ona sürekli kendisini yenileyen ve seyyar, yani iş değişikliklerine hazır, bu nedenle de “ne iş olsa yaparım”ı ilke edinmiş, bu söylemi benimsedikçe de piyasada değeri artan bir insan tipi olacaktır. Bu duruma en güzel örneklerden biri, Richard Sennett’in Karakter

Aşınması (2002) kitabında anlattığı bir fırın işçisinin söylediğidir: “Fırıncılık, ayakkabıcılık, matbaacılık, hiç fark etmez, hepsi gelir elimden”. Anlaşılan o ki günümüzde, çalışan tüm insanlardan beklenen, tıpkı kapitalist girişimciye özgü özellikler gibi, geçmişini terk edip parçalanmayı benimsemek, risk alıp rekabete girmeyi becerebilmek, olabildiğince en yüksek karı/geliri elde etmeye çalışmak ve elbette ki bütün bunları yaparken insan dahil olmak üzere önüne çıkan herhangi bir engeli yıkıp/devirip geçmektir.

Bu sürecin başka bir sonucu, aşırı bir “sembolizm” tutkunluğudur (Cangızbay, 2003: 87). Zira her üniversite bir kez kendisine pazarda yer açmaya çalıştığında, diyelim yabancı dille eğitim verme, öğrenciye yabancı dilde materyaller veriyor olma, yurt dışı anlaşmalarla öğrencileri yabancı ülkelere gönderiyor olma, yabancı dilde yayın yapma gibi üniversite olmakla hiçbir zorunlu bağı bulunmayan nitelikler aracılığıyla kendisini değerli kılmaya çalışıyor/çalışacak demektir. Ve maalesef akademisyenin bizzat kendisi de bu sembolizm tutkunluğundan etkilenecektir. Böylesi bir akademisyen, örneğin bildiği bir yabancı dili, kendi ana dilinde daha iyi/doğru/sağlıklı düşünmesini sağlamak amacıyla kullanılacak bir araç olarak değil de, bir akademik yükselme aracı olarak kullanacaktır ki, bu durumda olan bir akademisyen, pek doğal olarak yazdıklarının bilimsel değeri/doğruluğu ya da bilimselliği kaygısından tamamen bağımsız olarak, yazmak için kullandığı dil hangisiyse, işte bizzat o dili doğru kullanma konusunda tasalanacak, bu arada aslında bilim üreten kişi değil de bir çeşit aktarmacı olduğunun da farkına varamayacaktır. Yani basitçe söylenirse, örneğin sosyolog ya da siyaset bilimcisiyseniz, burada önemli olan sosyolojiyi ya da siyaset bilimini ne derece iyi bildiğiniz, bu alanda ne derece iyi olduğunuz filan değil, fakat kendi ana diliniz olmayan başka bir dili ne derece iyi kullandığınızdır. Böyle birisi için ilk ve en önemli şey, yazdığının ne olduğundan öte, hangi dilde yazdığı, o dili ne kadar iyi bildiği/kullandığı vb. olacaktır. Bu arada belirtmek gerekir ki, bu duruma düşmüş birisi, yabancı dilde yayınlanmış kitap ya da makalelere ne kadar çok referans veriyorsa o kadar çok bununla iftihar edecek, kendisini daha bilimsel sayacak, bu arada sırtı da sıvazlanacak, yabancı dilde yaptığı yayın sayısı ölçüsünde itibar görecektir. Bu tür bir sembolizm, akademisyeni sadece bilim üretmekten alıkoymaz, onu bizzat bu sembolizmle ifade edilen pazarlık bir mal haline dönüştürür.

Gözümüzün önünde bütün bunlar olurken, pek doğal olarak akademisyenlerin birbirleriyle ve kendi kurumlarıyla ilişkileri de başka bir biçime bürünecektir. Şöyle ki:

1. Genel olarak söylendiğinde üniversiteden her siyasal güç korkar, çünkü kapitalist sistemlerde, gerçek anlamda üniversiteler yaygın olarak toplumun ve insanlığın çıkarı doğrultusunda eleştiri yükselterek güçlü kesimleri ve onların siyasal temsilcilerini rahatsız eder, toplumsal bir muhalefet geliştirme gücüne sahiptir. Gelişmiş ülkelerin üniversiteleri

de dahil olmak üzere bugün üniversitelerin toplumun yararına egemen sınıfları ve onların siyasal temsilcisi olan yöneticileri rahatsız edici bir davranışı söz konusu değildir. Demek ki, sistemin amacı gerçekleşmiştir. Yukarıda anlatılan süreçte birlikte akademisyenler, artık “ehlileşmiştir”. Zira özellikle pratik yönelimli araştırma paradigmalarına teslimiyet, eleştirel tutumun da terk edilmesiyle sonuçlanmaktadır (Çiğdem, 2003: 69). Böylece gerektiğinde sisteme muhalefet etme özelliği de ortadan kalkmıştır. Ehlileşmiş olmak, pek doğaldır ki, insanın sisteme entegre olması, sistemle bütünleşmesi anlamında bir akademisyenin intiharı demektir. Bu durumda akademisyenlerin yukarıda anlatılan gerek üniversiteler gerekse kendileri açısından olumsuz sonuçlar doğuracak sürece bir direnme stratejisi geliştireceklerini beklemek, biraz kötümser bir yorum olmakla birlikte, pek olanaklı görünmemektedir. Kaldı ki aslında bu süreç az ya da çok akademisyenlerin kendilerinin eseridir. Nitekim, örneğin yabancı dilde yayın konusunda üniversitelerde yapılan tartışmalara bakılınca, bir direnme stratejisinden çok değişen sisteme ayak uyduracak gibi görünmektedirler.

2. Bir başka önemli sonuç, akademik yaşamda zaten yarım yamalak olan demokratik işleyişin neredeyse bütünüyle ortadan kalkmasıdır. Zira akademisyenler kendilerini bir otorite kaynağı olarak görmekte (Cavan, 1970: 177), otoriteye muhalefet etmek bir tarafa bizzat kendileri otorite olmaktadır. Ne var ki herkesin bir konuda kendisini otorite saydığı bir yerde, üzerinde otorite kurulmaya çalışılan şey de herkesin bir astı, diyelim yardımcı doçentin asistan, doçentin yardımcı doçent, profesörün doçent vb. olacak, diğer taraftan herkes kendi eşitliği de yarışma içerisine girilmek durumunda kalacaktır ki, bu durumda kendi kurumsal ilişkileri içinde bile demokratik yöntemleri deneyimlemekten oldukça uzak bir yapı ortaya çıkacak demektir. Bunun zorunlu sonucu ise bir “üst’e kayıtsız ve şartsız bağımlılık, onun otoritesine biat etmektir. Bu durumda akademik özerklik ve özgürlükten de bahsetmek olanaksız olacaktır.

3. Tüm bunlar kaçınılmaz olarak akademisyenlik kimliğinde değişimlere/aşınmalara ve dolayısıyla da akademisyenin yaptığı iş üzerindeki kontrolünün kaybolmasına, kısacası, yaptığı işe, ürettiği ürüne ve giderek çevresine yabancılaşmasına yol açacaktır. Bu nedenle akademisyenler, mesleki kimliklerini yeniden tanımlama durumunda kalacaklardır. Nitekim, yukarıda vurguladığımız süreçle birlikte eğitim çeşitlenmiş (uzaktan eğitim, on-line eğitim, sürekli eğitim gibi) ve akademisyenler de piyasada yaptıkları işe ya da verdikleri hizmete göre sınıflanır olmuştur. Böylece akademisyenler, ölçülebilir ‘nesnel’ kriterler üzerinden farklılaşan ve aralarında uçurumlar olan işçilere dönüştürülerek, ait olunan disipline olan aidiyet de kuruma aidiyete dönüşmüştür (Nixon ve diğ., 2001: 227-233).

4. Ve nihayet, üniversitenin ve akademisyenlerin işlevlerinde dönüşüm gerçekleşmiştir. Artık günümüz

üniversitelerinin toplumu düzenleme işlevleri giderek küresel kapitalizmi ve piyasalaşmayı haklılaştırma, bunlar adına uygulanan politikaları meşrulaştırma görevini yüklenmektedirler. Üniversite bu duruma getirilirken, elbette ki bu meşrulaştırma işinin taşıyıcısı/aktörü de ister istemez akademisyenin kendisi olacaktır.

Söylemeye bile gerek yoktur ki bu türden değişim ve dönüşümler, kaçınılmaz olarak akademisyene özgü olması gereken bir özellik olan “eleştiri”den uzaklaşmasına yol açmıştır. Oysa üniversite ve akademisyenlik bilgi ve görüş açıklamayı, gündemi yakalayarak ona müdahale etmeyi ve yer yer gündemi belirlemeyi zorunlu kılar. Sonuç çok açıktır: Önce akademik kriz ve “entellektüelliğin ölümü” (Kwiek, 2000) ve buna bağlı olarak “profesyonel kimlik krizi”, bu kriz dolayısıyla Amerikan tarzı üniversite (Nixon, ve diğ., 2001: 230)’ye geçiş, ve elbette ki bu süreçle birlikte eleştirel olmayan, apolitik, piyasanın kurallarına göre bilgi üreten, rekabetçi akademisyenlerin yetiştirilmesi. Bütün bunlardan sonra üniversitenin ve akademisyenlerin “nereye gidiyor” olduğuna ilişkin duyulan kaygı, pek haklıdır.

#### REFERANSLAR

- Ankara Üniversitesi Asistan Girişimi, (2007). “Türkiye’nin Yükseköğretim Stratejisi (Taslak) Raporuna İlişkin Bir Değerlendirme”, *Eğitim Bilim Toplum*, 5/19, Ankara: Eğitim Sen Yayınları.
- Canlızbay, K. (2003). “Sürekli Seferberlik ve Teyakkuz Rejiminin Kurumu Olarak Üniversite”, *Toplum ve Bilim*, 97.
- Cavan, S. (1970). “Class Status and the Academic Dilemma”, *Sociology of Education*, 43/2.
- Çiğdem, A. (2003). “Üniversiteye Ne Oldu?”, *Toplum ve Bilim*, 97.
- Evans, G. (2002). *Akademisyenler ve Gerçek Dünya*, İstanbul: Bilgi Üniversitesi Yay.
- Harvey, D. (1998). “The University in Ruins”, *The Atlantic Monthly*, 282.
- Kwiek, Marek, (2000) “The Nation-State, Globalization and the Modern Institution of the University”, *Theoria. A Journal of Social and Political Theory*, 96.
- Nixon, Jon ve Diğ. (2001) “Towards a New Academic Professionalism: A Manifesto of Hope”, *British Journal of Sociology of Education*, 22/2.
- Sennett, Richard. (2002). *Karakter Aşınması*, İstanbul: Ayrıntı Yayınları.



## Alternatif Eğitim Alternatif Yaşam

Yazı yazma süreci ile bir hareket/dans parçası çıkarmak arasındaki ortak noktaları keşfettiğim şu günlerde sıcak sebebi ile yavaşlayan algı ve düşünce süreçlerime rağmen bu yazıyı yazmaya niyet ediyorum. Tek nefes aldığım yer evimin diğer balkonlara iki kol mesafesinde olan balkonu, eşlikçilerim ise kağıt ve kalemim dışında taze naneli bir bardak soğuk su ile yelpazem.

İstanbul-Berlin uçuşu ile başlayan bu yolculuk tamamen kişisel merak ve ilgilerim doğrultusunda kış süresince yapılandı. İnternette mail grubuna üye olduğum Alternatif Eğitim neydi? Sanırım beni başta en çok "alternatif" kelimesi cezbediyordu, sonrasında araştırıp okudukça demokratik eğitim, demokratik okullar, özgür okullar gibi yeni kavramlar karşıma çıktı. Merak ettim ve daha çok araştırmaya başladım. Kalkedon Yayınları'ndan Matt Hern'in editörlüğünde çıkan Alternatif Eğitim isimli kitap pek çok farklı deneyimi ve makaleyi barındırıyordu; kitabı okudukça benim bu konuda farkındalığım arttı ve gittikçe başka bir eğitimin mümkün olduğundan daha emin oldum.

Fakat sadece okumak bana yetmedi. Gidip görmeliydim, orada neler oluyordu, alternatif okullarda neler oluyordu, yerinde görmeliydim.

Bu amaçla internette yaptığım araştırmalar sonucu New York Albany'de Alternative Education Resource Organisation tarafından haziran ayında düzenlenecek konferansı bulmuştum fakat bir süre sonra çeşitli sebeplere bu hayalim suya düştü. Kaçırıldığı konferanslar ve atölye çalışmalarına üzülen ben bir süre sonra aynı konferansın Avrupa ayağını buldum. Konferans; genel amacı Avrupa merkez olmak üzere dünyadaki tüm demokratik eğitim faaliyetlerini desteklemek, demokratik okul kurucuları, eğitmenleri, öğrencileri, velileri arasında iletişim ağı oluşturmak ve demokratik eğitim ile ilgilenen kişi ve kurumlara teorik, pratik bilgi aktarımı sağlamak olan EUDEC-European Democratic Education Organisation- tarafından düzenleniyordu.

Peki neydi bu demokratik eğitim?

Demokratik eğitim her çocuğun neyi, nasıl, nerede, ne zaman ve kimden öğreneceğinin seçme hakkını sadece çocuğa veren bir sistemdi. Okullarda gerekli kurallar, kararlar, okul yönetimi, işleyiş-kimi zaman bütçe de dahil olmak üzere- çocuklar tarafından belirleniyordu. Yaş, cinsiyet, din, dil ayrımı olmaksızın her hafta düzenlenen okul parlamentosu toplantılarında her çocuk eğitmenler ve okul danışmanları ile eşit söz söyleme hakkına sahipti.

Demokratik okullar, demokratik toplum sisteminin

bir aynası gibiydiler ve burada da demokratik bir toplumda olması gereken karar sürecine katılım, eşitlik, bilgiye erişebilirlik gibi temel öğeler uygulanıyordu.

Konferans süresince Kanada'da demokratik bir okuldan mezun olan ve şu anda üniversite eğitimine devam eden bir öğrencinin söyledikleri hiç aklımdan çıkmadı: "Biz her gün okula gidip o gün ne yapmak istediğimizi kendimize soruyorduk ve istediğimiz doğrultuda çalışıyorduk. Bu bir müzik projesi olabileceği gibi matematik dersi, yabancı dil veya heykel çalışması olabilirdi. Bazen canımız bir şey yapmak istemiyordu. Ama bu da bir deneyimdi ve şunu öğrendik: Hayatta kimse elimizden tutup da "gel sen bunu yap, şunu yap, senin yolun bu, senin için en doğrusu bu" demeyecekti. Bunu biz bulmalıydık. Kendi yaşam kararlarımızdan, eylemlerimizden biz sorumluyduk ve belki de demokratik okulda en çok bunu öğrendik: kendi yaşamımız için sorumluluk almayı.

Geleneksel eğitim sistemi sınavlar arasında sıkışarak geçirilen çocukluk dönemi sonrası çoğu zaman tercih edilmeyen meslekler ile sona eriyordu. Aileler, öğrenciler küçük yaştan itibaren ilköğretimi, liseyi ve üniversiteyi bitirmeye odaklanıyor; sınavlarda yeterli puanı almayan öğrenci toplum ve eğitim sistemi tarafından "başarısız" olarak yaftalanırken tüm bu süreç sonrasında "başarılı" olanlar ise bir an şaşırıp kalıyorlardı. "Ben ne yapacağım şimdi?", "ben gerçekten ne yapmak istiyorum?" ve hatta "ben kimim, ben ne severim, benim ilgilerim neler gerçekte?" gibi soruları ancak geleneksel eğitim sisteminden çıktıktan sonra kendilerine sorabiliyorlardı. Ve gerçekten hayatta başarı ve mutluluk matematik, fen, sosyal, tarih, coğrafya gibi derslerin belli konularını bilmek ile mi ilgiliydi? Sanırım pek çok okuyucu bu soruya kendi eğitim geçmişi ve bugününe bakarak samimi cevaplar verebilir.

İşte demokratik eğitim bu sorulardan hareketle dünya üzerinde yapılandı ve sistemin dışladığı, başarısız atfettiği öğrencilerin bile doğru yaklaşımlarla başarılı olabileceğini savundu. Alternatif eğitimciler hayatta başarı ve mutluluğun ancak her bireyin/öğrencinin kendi tekliğini/eşsizliğini fark etmesi ve kendine ait hayatın amacını, kendi yolunu araştırıp keşfetmesi ile mümkün olabileceğine inanan bir sistem oluşturdular.

Bugün çoğu demokratik okulda sınav yoktur, çoğunlukla sınav olmak isteyen öğrenciler ise, bu isteklerini eğitmenlere bildirirler. Öğrenciler girecekleri dersleri seçme hakkına ya da istedikleri bir kurs açmaya, bu kursun ya da dersin eğitmeninin seçme hakkına sahiptir. Okullardaki genel sosyal yaşam çevreye, çokkültürlü yaşama, çocuk ve insan haklarına duyarlı bir pratik içermektedir.

### Eudec 2008

Almanya'nın Leipzig şehrine ulaştığımda çok heyecanlıydım, uzun zamandır beklediğim süreç başlamak üzereydi. Gerekli kayıt işlemlerinden sonra ufak bir kutu içinden üç adet kağıt seçmem istendi. Bu kağıtlardan birinde hemen ertesi sabah altı ile sekiz arası mutfak yardımı ve diğer günlerde kimi zaman konferanslarla çakışan çadır alanı ve okulun güvenliği gibi görevler yazıyordu. Neden acaba geldiğim günün hemen ertesinde sabah erkenden uyanmalıyım diye bir an

için düşünsem de ertesi sabah altıda mutfakta kahvaltının hazırlanmasına yardım ediyordum. Önce yadırgasam da kısa sürede benimsediğim bu uygulama hem süreç içinde organizasyon komitesinin yükünü biraz olsun hafifletmiş hem de biz katılımcıların organizasyona imece usulü katılımımızı sağlamıştı. Konferansları birlikte dinlediğimiz gibi, yemeklerimizi de hepimiz için, birlikte pişirdik, eşyalarımızın güvenliğinden hepimiz sorumlu olduk. Zaten demokrasinin önemli unsurlarından biri de aktif katılımdı ve biz de tam bunu yapıyorduk işte!

Ben yanımda çadır ve mat taşımak istemediğim için nerede kalacağım sorulduğunda konaklama ile bağdaştırmamama rağmen “okul” seçeneğini seçmiştim. “Okul” girişinde hemen elime bir uyku tulumu ve bir mat verildi ve ikinci kata çıkmam söylendi.

Konaklama son derece basitti. İkinci kata çıktuktan sonra sağımda ya da solumda bulunan sınıflardan birine girecek, sıra ve sandalyeleri kenara çekip kendime bir yer açacaktım. Ben de öyle yaptım; mat ve uyku tulumumu uygun bir yere koydum. 10 gün boyunca burada yatacaktım ve buna alışmam lazımdı. Önce biraz yadırgasam da sonrasında gelen yeni “oda” arkadaşlarım ile birlikte 10 kişilik bir “sınıf” oluvermiştik bile. Zamanla birbirimize ve sınıfa o kadar alıştık ki, bir süre sonra evine dönen sağımda yatan bayanın sonrasında yerindeki boşluk bana ailemden birini kaybetmişim hissi verdi. Ne kadar da çabuk alışıyorduk birbirimize!

## Konferanslar

Genel olarak on günlük konferans süreci ikiye ayrılmıştı. İlk beş gün program açıktı. ”Açık” şu anlama geliyordu: katılımcılar kendi çalışmalarını, merakları ve becerileri doğrultusunda konuşmalar, atölye çalışmalarını düzenleyeceklerdi, tek yapmaları gereken panoya ad ve soyadları ile birlikte içerik detayını saat ve yer belirterek panoya asmaları idi. Kimi zaman bir ya da birkaç konuşmacı liderliğinde geçen konferanslar olabildiği gibi karşılıklı sohbet şeklinde geçenler de olabiliyordu. İlk başta algılayamadığım ve hatta yeterince ciddi bulmadığım bu programa ben de zamanla adapte oldum; çocuklarla ve yetişkinlerle yaptığım yaratıcı dans atölyeleri ile benim de bu sürece bir katkı oldu.

Verilen bir günlük aradan sonra demokratik eğitim alanında tecrübeli yönetici, eğitimci akademisyenlerin konuşmacı olarak katıldığı ikinci bölüm başladı.

İsrail Demokratik Eğitim Enstitüsünden Eyal Ram, 1989 yılında İsrail’de açılan ilk demokratik okulu ve sonrasında ülkede eğitim alanında yaşanan değişim sürecini bizimle paylaşırken İngiltere’deki Summerhill okullarının yöneticisi Zoe Readhead babası A.S. Neill tarafından yaklaşık yüz yıl önce kurulan ilk demokratik okulu ve bu sürecin neden bu kadar uzun süre devam ettiğini hem felsefe hem de okul işleyişi ve öğrenciler açısından değerlendirerek bize aktardı.

Avrupa, Amerika, Uzakdoğu gibi farklı kıtalardan gelen demokratik okul sahipleri de kendi okullarını tanıtarak bizlere deneyimlerini aktardılar. İngiltere’nin Devon şehrinde bulunan Sand School’un kurucusu David Gribble, “Çocuklar Değil Büyükler Savaşları Başlatır” başlıklı konferansında çoğu yetişkinin yaşları ilerledikçe görme ve duyma duyularının

yanı sıra düşünme yetilerini, empati yeteneklerini ve açık fikirliliklerini kaybettiklerinden bahsetti. Bu tutum toplumdaki hoşgörüyü azaltmakta ve ayrımcılığı arttırmakta idi. Mevcut okul sistemi de maalesef bu doğrultuda bireyler yetiştirmeye hizmet ediyordu; bireyci, kıyas ve rekabete yönelik, meta ve üretim yerine tüketim eğilimli. Bir açıdan genç beyinler, yetişkinler dünyasına küçük yaştan adapte ediliyordu.

Tabii ki, demokratik eğitim sadece okul sürecini kapsamıyordu işin içine göçmenlerin eğitiminde demokrasi, eğitiminde demokratik yaklaşımlar, çok kültürlü ortamlarda eğitim gibi pek çok başka önemli alt başlık da vardı. Tüm bunlar belli kurallar konarak uygulanmaya niyet edilebildi, fakat kuralları koyduktan sonra uygulama demokrasi kültürünün işleyebilmesi ile ilgiliydi.

Hamburg Göçmenler Enstitüsü dahilinde kurulan Demokratik Pedagoji grubu temsilcileri ise son 40 yılda Almanya’ya göç eden pek çok farklı ülkeden göçmenin yakın geçmişte yaşadıkları problemleri ele aldılar. Uzunca bir süre bir göçmen ülkesi olduğunu kabul etmeyen Almanya’da yerel vatandaşlar hep çalışmak için gelen göçmenlerin bir gün ülkelerinden ayrılacaklarını düşündü. Fakat geçen yıllar içinde göçmenler Almanya’yı terk etmediği gibi toplum tarafından da kabul sorunu görüp tam olarak bir kültürel entegrasyon yaşamadılar. Her ne kadar Alman dil ve kültürüne yönelik kurslar açıldı ise de, göçmenler ve yerel halk aynı ülkenin vatandaşı olarak birbirlerini görmek yerine uzun süre yabancı olarak kaldı. Parantez içinde belirtmeliyim ki bu konferansı dinlerken aklıma şöyle bir soru geldi: acaba devlet, göçmenler için kültürel adaptasyon kursları açarken yerel halk içinde göçmenler için adaptasyon kursu açmış mıydı? Diyalog çift taraflı, karşılıklı idi ve sadece tek bir tarafın diğerini anlaması karşılıklı iletişim içerisinde eksik kalıyordu. Sanırım bir başka konferansta benzer sağduyulara sahip olduğumuz Berlinli bir öğretmen, Türk öğrencilerin anadillerini teneffüslerde konuşmalarının yasaklanması yerine, neden ilgili Alman öğrenciler için Türkçe dil dersleri açılmadığını, belki bu öğrencilerin Türk arkadaşları ile onların anadilinde sohbet etmek isteyebilecekleri fikrini savundu. Ne güzel! Akılın yolu bir midir bilmiyorum ama dünyanın her yerinde insan yüreğinin yolu birdi, onu dinleyenler için.

## Sonuç

Yaşanan on günlük süreç sonrası Eudec 2008, demokratik eğitime dair pek çok konuşma, paylaşım ve geleceğe dair olumlu niyetlerle sona erdi.

Önümüzdeki yıl Polonya’da yapılacak olan 2009 konferansı için işbölümleri şimdiden yapılmaya başlanırken hepimiz arkamızda yeni dostlular ve güzel hatıralar bırakarak bir sonraki muhtemel buluşmaya kadar vedalaştık. Artık ülkemize dönüyorduk ve şimdi ilgilenecek kişilerle bu bilgileri paylaşma, uygulama ve değişim zamanıydı.